

ISSN 2477-9342
NÚMERO 9 AÑO 5
ENERO - JUNIO 2019



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA

REVISTA DEL CIEGC





Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica San Cristóbal
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



ifp INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN: 2477-9342

Año 5 N° 9
enero – junio 2019

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

Depósito legal: ppi201502TA4700

ISSN 2477-9342

Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC está incluida en los siguientes índices y bases de datos

Revenicyt

Redib

J4F

Actualidad Iberoamericana

I20R

Diálogos en Mercosur

LatAm Estudios

LatinRev

ROAD

DOAJ

BASE

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Director/Editor

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Secretaria

Consejo Editorial

Víctor Díaz Quero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Faviola Escobar
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Mariángela García Vivas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Daisy Rojas
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Nelsy Carrillo
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Consejo Asesor

Ivette Ceballos
Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)

Nelly Balda
Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
José Alberto Cristancho
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(Colombia)
Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Michel Nieto Bermúdez
Universidad Antonio Nariño (Colombia)

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva (Chile)

Judith Pérez Castro
Universidad Nacional Autónoma de México
(México)

Yovanni Alexander Ruiz Morales
Universidad Nacional Experimental del Táchira
(Venezuela)

Nhora Esperanza Sayago Ortíz
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(Colombia)

Investigación y Formación Pedagógica

Revista del CIEGC

www.ciegc.org.ve

<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/index>

Depósito Legal: ppi201502TA4700

ISSN:2477-9342

Traducción: Diego Morales Vivas

Diseño Gráfico: Ing. Reinaldo Clemente



Editorial

Douglas A. Izarra Vielma

daiv@ciegc.org.ve

Editor

Este número de Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC se caracteriza por la variedad de temáticas que incluye. Este hecho da cuenta de la diversidad de temas que centran el interés de los investigadores en el área de la educación que en esta ocasión se presenta a través de 5 reportes de investigación y 2 ensayos.

José Armando Santiago de la Universidad de Los Andes (Venezuela) relaciona en su trabajo los fundamentos de la investigación cualitativa con la enseñanza de la geografía. El autor concluye destacando la importancia de enseñar esta disciplina con actividades que permitan recolectar, procesar y transformar datos en conocimientos, de esta manera se desarrollan procesos formativos de efectos en la subjetividad analítica, crítica y constructiva de ciudadanos, cultos, creativos, responsables y comprometidos con el cambio social.

El trabajo presentado por Luis Alberto Artigas y Víctor Díaz Quero tiene como objetivo elaborar una aproximación teórica sobre la didáctica universitaria, desde las concepciones de los docentes, a partir de los fundamentos de la teoría crítica y el humanismo. Destaca el procedimiento de investigación desarrollado que se fundamentó en la introspección para indagar las concepciones. El resultado presenta la didáctica universitaria como un proceso complejo y dinámico con visión humanista y que debe partir de las diversas concepciones en relación con la actuación pedagógica y de las diferentes maneras de asumir la actuación didáctica en el proceso de formación integral de los estudiantes.

La importancia de la educación en la conservación de las tradiciones es reconocida por Cindy Peñaranda, Nelson Palencia y Karol Martínez, profesores de la Universidad de Pamplona (Colombia), quienes en su trabajo de investigación se dedicaron a sistematizar las tradiciones decembrinas que se desarrollaban en la población de Gramalote, de esa manera ofrecen una descripción detallada de actividades como la Virgen de Monguí, día de los locos o la elevación de globos.

Carmelo Coronel, estudia las actitudes de los docentes del programa de música de la Universidad de Pamplona ante la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El autor señala la importancia de los conceptos de Tecnofobia y Tecnofilia para explicar la forma como los profesores valoran la incorporación de la tecnología en su trabajo cotidiano.

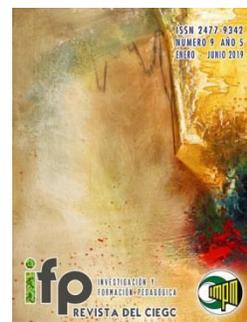
En el trabajo de la profesora Arely Díaz explora la relación entre el concepto de educación sostenible con la evaluación reflexiva en la educación primaria. La autora encontró como resultado que los docentes presentan confusión en relacionar la sostenibilidad con problemas ambientales y poca pertinencia con las acciones de vida diaria, asimismo, muestran regular ordenamiento de actividades al momento de enseñar que conduzcan a propiciar reflexión con la educación sostenible.

Finalmente se incluyen dos ensayos. El trabajo de Marco Quintero “Sociedad pedagógica transcompleja: Una visión a la luz de las relaciones de poder en contextos educativos colombianos” en el que da cuenta de la necesidad de incorporación efectiva de todos los intervinientes en las instituciones educativas. Flor Carvajal en su trabajo “Hacia la construcción de una educación eco-social: Una demanda universal en tiempos de crisis global” hace un reconocimiento explícito de la vinculación entre la educación y la ética para el desarrollo de una educación pertinente con el actual momento histórico.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGG C

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Los fundamentos de la investigación cualitativa en la construcción del conocimiento en la enseñanza geográfica¹

The foundations of qualitative research in the construction of knowledge in geographical education

José Armando Santiago
jasantiar@yahoo.com

Universidad de Los Andes (Venezuela)

Recibido 17 de enero de 2018 / aprobado 26 de septiembre de 2018

Palabras clave

Construir conocimientos, enseñanza geográfica, investigación cualitativa.

Resumen

El propósito del artículo es explicar la necesidad de construir el conocimiento en la enseñanza geográfica con la aplicación de los fundamentos de la investigación cualitativa. El problema obedece a la vigencia de la transmisión de contenidos en la geografía escolar cuestionada por la investigación pedagógica que propone examinar los objetos de estudio, con la revelación de la subjetividad analítica e interpretativa de sus protagonistas. Eso determinó revisar bibliografía para estructurar una explicación sobre el escenario geohistórico, el paradigma cualitativo y el acto educante; el acto de conocer en la geografía escolar e innovar la geografía escolar con la episteme cualitativa. Concluye al destacar la importancia de enseñar esta disciplina con actividades para recolectar, procesar y transformar datos en conocimientos, en procesos formativos de efectos en la subjetividad analítica, crítica y constructiva de ciudadanos, cultos, creativos, responsables y comprometidos con el cambio social.

Keywords

Build knowledge, geographical teaching, qualitative research

Abstract

The purpose of the article is to explain the need to build knowledge in Geographical Education, with the application of the foundations of qualitative research. The problem obeys to the validity of the transmission of contents when learning geography questioned by the pedagogical investigation that proposes to examine the objects of study, with the disclosure of the analytical and interpretative subjectivity of its main characters. It determined to review the bibliography to structure an explanation about the geo-historical scenario, the qualitative paradigm and the educative act. The act of knowing Geography at the School and innovate school geography with the qualitative episteme. It concludes by highlighting the importance of teaching this discipline with activities to collect, process and transform data into knowledge, in formative processes of effects on the analytical, critical and constructive subjectivity of citizens, learned, creative, responsible and committed to social change.



¹ Este artículo es producto de la investigación: La investigación cualitativa en la enseñanza geográfica y la innovación didáctica de la práctica escolar cotidiana, aprobada por el Consejo de Desarrollo Científico, Tecnológico, Humanístico y de las Artes de la Universidad de los Andes (20179, bajo el Código: NUTA-H-405-16-04-B

Introducción

En el lapso histórico entre los años sesenta del siglo XX, hasta la actualidad, se muestra un contexto globalizado complejo de cambio vertiginoso en diaria transformación, caracterizado por sucesos imprevistos e impensados. En ese contexto, en las ciencias sociales ocurre una innovación paradigmática y epistemológica, distinguida por nuevas opciones para construir el conocimiento, al privilegiar la subjetividad de los actores de los objetos de estudio, obtenida al aplicar estrategias de investigación vivenciales.

Esta situación ha derivado un intenso debate, cuya diatriba ha centrado la controversia en discutir sobre la influencia hegemónica del positivismo, como garante de la verdad científica, desde el siglo XIX. Una razón es el rechazo a la unicidad de este paradigma como el método apropiado para analizar las problemáticas de la sociedad, con los mismos propósitos como si se tratase de fenómenos naturales. En respuesta, la tendencia a justificar que lo cultural, lo social y lo humano, deben asumir sus propias opciones epistémicas.

Quienes han estudiado esa realidad, opinan que quizás lo más difícil para el positivismo, ha sido preservar la objetividad neutral, apolítica y desideologizada en el análisis explicativo de los estudios en las ciencias sociales, donde ya es común la falibilidad, el contrasentido y la paradoja, como signos propios de la vida cotidiana globalizada. Además se ha reivindicado el sentido común, la intuición personal, la experiencia, la metáfora y la investigación en la calle, en la construcción del conocimiento social.

Con estos hechos, se han propuesto otras iniciativas para desarrollar la explicación de lo social con solidez científica que se afana en demostrar rigurosidad, validez y fiabilidad al indagar temas de la educación, la pedagogía y la didáctica más allá de la estadística; por ejemplo, preguntarse ¿Qué ocurre en el aula de clase? En respuestas se ha revelado que el ámbito escolar es afecto a rutinas propias del siglo XIX; es decir, una realidad muy distante de la finalidad educativa de formar ciudadanos cultos, sanos y críticos.

Esta opción epistémica ha sido calificada de cualitativa, aunque hoy día es motivo de debate, pues hay objeciones sobre su condición de ciencia y se discute si es paradigma, enfoque o modalidad. No obstante, su aplicación ha permitido estructurar aportes altamente significativos en el mejoramiento de la calidad educativa. Tal es el caso de la geografía y su

enseñanza. Al respecto, al investigar su realidad, se han propuesto iniciativas innovadoras desde la epistemología más vinculada con la experiencia, la vivencia y el saber personal.

De allí el propósito de analizar la construcción del conocimiento en la enseñanza geográfica con los fundamentos del paradigma cualitativo. Esta iniciativa va en la dirección de destacar la importancia de la perspectiva cualitativa en el mejoramiento de la calidad pedagógica y didáctica de la enseñanza de la geografía, como ofrecer otra opción explicativa para descifrar los acontecimientos propios de la tradición decimonónica, todavía de notable actualidad en la actividad escolar cotidiana.

Esta situación determinó realizar la consulta bibliográfica para estructurar una reflexión sobre el escenario geohistórico, el paradigma cualitativo, la práctica pedagógica de la geografía escolar y la exigencia de su innovación. Por tanto, este análisis promueve enseñar lo geográfico, desde una orientación más humana y social, fundada en la alfabetización hacia la conciencia democrática, crítica y creativa, para entender los cambios geohistóricos del nuevo milenio, al igual que los sucesos problematizadores de la comunidad.

El Escenario Geohistórico, el Paradigma Cualitativo y el Acto Educante

Desde mediados del siglo XX, los historiadores han apreciado el desenvolvimiento de condiciones reveladoras de cambios notables y significativos en los diferentes escenarios del contexto social contemporáneo. En la perspectiva de Maldonado (2016), los hechos han asegurado la conformación de una época particular, con fisonomía propia, donde destacan el debate paradigmático y epistemológico y la fortaleza de la tendencia explicativa de fundamentos teóricos y metodológicos diferentes a lo establecido por la ciencia positiva.

Precisamente, la existencia de otras iniciativas para interpretar la realidad, fundan su propósito en conocimientos y prácticas expuestos con remozadas perspectivas teóricas; en especial, aportar otras reflexiones sobre cómo se elabora el conocimiento. Un aspecto destacado por Sousa (2011), es que ha sido necesario asumir el contexto sociohistórico, como referente para analizar los hechos de la época, como también la obligación de buscar otras respuestas a los objetos de estudio diferentes a la aplicación de la estadística.

Especialmente, en la opinión de Llancavil (2014), una preocupación ha sido visibilizar las fuerzas condicionantes del aprovechamiento irracional de los territorios, los mecanismos

alienantes de la conciencia y los incentivos psicológicos para menospreciar la identidad colectiva con lo propio. Estos aspectos, han requerido de otros análisis en los cuales se exige escuchar la voz de sus actores. Por cierto, en la perspectiva de Denzin y Lincoln (2005), las nuevas epistemes han encontrado justificación a una nueva versión:

...que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman,... En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (p. 48-49).

Se trata de estudiar los temas en su comportamiento natural y espontáneo donde el investigador desarrolla su acción indagadora para revelar los puntos de vista elaborados por los actores de las situaciones vividas. Es obtener las opiniones de los ciudadanos como significados construidos en la vida diaria, derivados del protagonismo de ser habitantes de una comunidad. Por cierto, un objeto de la crítica ha sido el modelo educativo tradicional, sostenido en la transmisividad del conocimiento y en la memorización como aprendizaje.

En la controversia, resalta el agotamiento y la debilidad originada por la ausencia de la puesta en práctica de los conocimientos. Es la acción educativa que enfatiza en el acento intelectual y formar letrados, eruditos y pensadores, certificados por la lectura pertinaz. De acuerdo con De Zubiria (2002), es educar con la prioridad de transferir nociones y conceptos, con una labor pedagógica estricta y rigurosa, desenvuelta como un acto formal, habitual, serio, juicioso y disciplinado.

El soporte epistémico de esta acción pedagógica, han sido las bases teóricas de la ciencia positivista, cuya operatividad se facilita con el currículo fragmentado, las asignaturas sustentadas en contenidos programáticos de acento absoluto y la enseñanza estrictamente metódica, precisa y puntual. Hoy día, al acentuarse las críticas, ante su innegable desacierto, debilitación y desfase de la época, es tendencia pedagógica el incentivo de las explicaciones críticas y constructivas de la realidad que, según Inga (2009), obedecen a:

...diversas formas de percepción del sujeto para comprender la vida social mediante una visión integral del fenómeno estudiado... donde se prioriza la realidad cambiante..., se busca encontrar el porqué de las acciones, por ello, la relevancia de la interpretación, de acuerdo al contexto sociocultural e histórico... (p. 207)

En otras palabras, se reconoce que cada ciudadano percibe la realidad a su manera, desde su experiencia y vivencia. Por tanto, al consultar a varias personas, es posible obtener varias apreciaciones y, desde ellas, poder desarrollar interpretaciones coherentes como base de la construcción de nuevos aportes teóricos sobre los objetos estudiados. En efecto, el interrogatorio tiene como propósito orientar la entrevista, cuyo guion debe conducir a lograr la manifestación de la subjetividad sobre el tema objeto de estudio.

Lo enunciado significa, en palabras de Hernández (2011), la posibilidad para fundar un modelo educativo; por ejemplo, en los puntos de vista de docentes sobre el modelo tradicional, en cuanto la escasa habilidad lectora, de la escritura y del énfasis en la memorización, como también la débil destreza expositiva argumentada de los estudiantes, para citar casos. Es una realidad alarmante e inquietante, pues todavía persiste la reproducción conceptual, la ausencia del análisis reflexivo, crítico y la ausencia analítica.

Igualmente, de acuerdo con Santos (2004), la oportunidad está dada para apropiarse la realidad geográfica, con su variedad de temáticas y problemáticas. Tal es el caso de las condiciones sociohistóricas de los países pobres, la macrocefalia urbana, la ruptura del equilibrio ecológico, la contaminación ambiental, el crecimiento desordenado de los centros urbanos, la dinámica geopolítica, la crisis del sistema capitalista mundial, la economía globalizada y su efecto en la desigualdad social.

Otros tópicos de interés pueden ser la crisis del modelo económico capitalista, la dinámica geopolítica hegemónica, el sentido abierto de las fronteras políticas, la intensa movilidad demográfica sur-norte, las diferencias étnicas, raciales y la exclusión social e igualmente la ocurrencia cotidiana de diversos conflictos geopolíticos, el desequilibrio ecológico, la contaminación ambiental, el incremento de la desertificación, la merma del agua para consumo humano, el calentamiento global, entre otros aspectos.

En el caso de la geografía como disciplina, se limita en la práctica escolar a transmitir contenidos establecidos en el programa oficial. Eso condiciona circunscribir el acto educante a nociones y conceptos, en la generalidad de los casos, fáciles de memorizar. Sin embargo, Pagés (2012), considera que ante las condiciones de la época, es necesario estimular la

docencia con otras opciones explicativas, donde debe resaltar la perspectiva hermenéutica centrada en el análisis crítico-interpretativo de las causalidades geográficas.

Igualmente, ya en el inicio del nuevo milenio, Delgado (2003), Moreno, Rodríguez y Sánchez (2007), manifestaron que en la innovación teórica en la geografía y su enseñanza, se han expuesto otras opciones científicas y didácticas, se adopta una visión hermenéutica de los hechos, al asumir la subjetividad de sus actores y descifrar los sucesos a partir del sentido común, la intuición y la experiencia cotidiana de los ciudadanos. Se trata de un salto epistémico para entender lo real en la opinión de sus actores.

En efecto, en la reflexión de González y Ojeda (2005), ahora el investigador se puede involucrar activamente, ya no como espectador de las situaciones a investigar, sino como participante juicioso en su acto explicativo. Al respecto, puede considerar los imaginarios colectivos, conocer los efectos del momento histórico en el lugar y analizar las penurias sociales con la perspectiva ideológica y política; es decir, aproximarse a las circunstancias, con las representaciones y/o concepciones asumidas por los ciudadanos.

De esta forma, la ciencia geográfica, ha roto con la exclusividad del positivismo, apoyado en el método hipotético-deductivo, para conocer en forma objetiva, rigurosa y estricta que, en la opinión de González y Ojeda (2005), eso ha representado: “La pretensión de estudiar la realidad parte por parte que significa poner en práctica el esquema simplificador y reduccionista en la construcción del conocimiento, pues un conocimiento que se fracciona produce inevitablemente un saber mutilado e incompleto” (p. 64).

Esta situación ha colocado a la geografía escolar, en una circunstancia preocupante por su marcada discordancia de la complejidad del actual momento geohistórico, ante su indiscutible acento decimonónico; en especial, su afecto a las orientaciones del positivismo y, con eso, la notable ausencia de la renovación paradigmática y epistemológica. En efecto, el deber de revisar los fundamentos científicos y pedagógicos de la geografía escolar en su práctica escolar cotidiana.

El reto es dar el salto pedagógico desde la acción educativa pragmática y empírica tradicional hacia la comprensión crítica y constructiva del panorama geohistórico, con el apoyo de los fundamentos del constructivismo y renovadas estrategias didácticas, cuyo

propósito debe facilitar un acto educante acorde con mejorar las necesidades formativas de los educandos. Por tanto, se impone el desafío de contextualizar la formación educativa de la enseñanza geográfica, en el marco de los sucesos actuales y, en lo esencial, promover la explicación de las dificultades comunitarias. Al respecto, según Soares y Ueda (2002):

Enseñar hoy geografía –en un momento de más incertidumbres que certezas-, no ha sido tarea fácil para la mayoría de los profesores. El mundo ha vivido una serie de transformaciones culturales, económicas y sociales. El mundo posmoderno es un mundo de globalización, de derrumbe de fronteras, de rápidas alteraciones, de flexibilización, de reglas canceladas. Sujetos y objetos vislumbran nuevas posiciones. El espacio social se está transformando. En esa coyuntura, donde resulta tan difícil encontrar respuestas como formular preguntas, se cuestiona nuevamente que es el enseñar, cuál es el sentido y la función de la escuela en la llamada Sociedad del conocimiento (p. 87).

Lo enunciado por Soares y Ueda (2002), implica prestar atención a la complejidad y cambios de la época, donde las realidades se comportan complicadas en sus desenvolvimientos; en muchos casos, han afectado a la calidad de vida colectiva, a pesar del destacado progreso económico y financiero. Entonces se ha hecho necesario asumir con renovados fundamentos epistemológicos, las situaciones contemporáneas, por ejemplo, en el marco de la “Sociedad del Conocimiento” y el avance científico-tecnológico.

Una opción que ya es habitual en las propuestas de los expertos en los estudios sobre la geografía y su enseñanza; por ejemplo, Arenas y Silva (2013) y Aguilar (2014), han estimado que en la innovación de esta labor formativa, apremia asumir los avances paradigmáticos y epistemológicos, como sus efectos en la disciplina, la pedagogía y la didáctica. Eso contribuirá en la renovación teórica y en la aplicación de estrategias metodológicas para explicar la intervención de los territorios y la organización del espacio geográfico en forma participativa y protagónica, tanto del docente como de sus estudiantes.

Este contexto sociohistórico y, en él, la innovación paradigmática y epistemológica, son referencias fundamentales en exigir la innovación de la enseñanza geográfica. La necesidad de entender la complejidad del momento, requiere un proceso formativo escolar que capacite para construir el conocimiento, utilizar estrategias investigativas y fomentar la actitud analítica, crítica e interpretativa. Es un acto educante innovador y pedagógicamente transformado, hacia la comprensión dialéctica del mundo globalizado.

El Acto de Conocer en la Geografía Escolar

El ámbito sociohistórico del inicio del nuevo milenio es motivo de la atención de los investigadores sobre la geografía y su enseñanza. Al respecto, se asumen fundamentos teóricos y metodológicos para analizar su conducta en cuanto lo confuso, lo discordante e incierto de la época. Eso responde, en la perspectiva de Maldonado (2016), poder apreciar la eventualidad de calificativo difícil y caótico, debido al suceder de inconvenientes inesperados, imprevistos e impensados que han resaltado el carácter complejo globalizado.

En la opinión de García y Rosales (2000), en este caso, ante lo complicado de lo real, la prioridad debería ser mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, con acciones integrales para preservar las condiciones ecológica y ambiental del territorio. Es ofrecer alternativas formativas que contribuyan a forjar la conciencia en la sociedad de lo no renovable de lo natural. En tal sentido, se han presentado opciones inscritas en modelos educativos, con propuestas de cambio y transformación en la concepción social sobre la realidad territorial.

Lo cierto es que mientras el capital barniza la intervención con argumentos maquillados con la acción mediática y los aditivos psicosociales, los grupos humanos organizan los territorios para satisfacer sus necesidades. Esta situación muestra la existencia de una visión opuesta sobre el tema del aprovechamiento de las potencialidades de los territorios. En principio, se hace inevitable, al analizar las calamidades ambientales, para diferenciar las razones de lo social y la intención del acento económico y financiero.

En el caso del tratamiento pedagógico de estas problemáticas en la geografía escolar, desde mediados del siglo XX, en América Latina y el Caribe, en las reformas curriculares, teóricamente se han introducido contenidos programáticos acordes con el estudio de la situación ecológica y ambiental en las asignaturas geográficas, aunque con un sentido neutral, absoluto y dogmático, para ser transmitidos a los estudiantes desde un formato libresco. En palabras de Moreno, Rodríguez y Sánchez (2007), un resultado es lo siguiente:

...los programas y propuestas curriculares aunque cambian de contenido no se han transformado en lo esencial. Todavía se sigue enseñando una geografía cosificada, carente de vida, recortada en diversos planos..., desde el punto de vista ideológico continúa con su pretensión de neutralidad frente al mundo de la vida..., sin llegar a comprender la fundamental interacción entre individuos y entornos para la construcción significativa del mundo geográfico (p. 91).

Por tanto, si la tarea esencial es entender la complicada realidad geográfica, al igual que visibilizar las intenciones del capital, el esfuerzo pedagógico escolar es impotente, débil y agotado, en cuanto la disonancia entre lo teórico y la práctica pedagógica. Significa que aunque el currículo expone fundamentos renovados, la actividad escolar cotidiana preserva su tradicionalismo, notablemente contradictorio con la explicación geográfica exigida para entender las dificultades que afectan a los territorios en la actualidad.

Según García-Lastra (2013), esta orientación formativa de la enseñanza de la geografía estimula el consumo del conocimiento ya estructurado por los expertos, al transferir a los estudiantes, los contenidos escolares con una acción didáctica aferrada a la memorización. Se trata de una práctica pedagógica que los expertos investigadores consideran como notablemente caduca, envejecida y opuesta a la exigencia de la explicación crítica a las condiciones geográficas presentes.

Este caso permite para Pipkin, Varela y Zenobi (2001), precisar que mientras la geografía como disciplina científica, avanza vertiginosamente en la investigación, en el aula, su enseñanza se comporta con afecto a lo pretérito y ajena a la comprensión de la realidad inmediata. Al reflexionar sobre este suceso, los autores citados, resaltan el hecho que la geografía escolar está atrapada en la transmisión de los aspectos teóricos enumerativos, naturalistas y deterministas, de los rasgos físico-naturales de los territorios.

Al resaltar la vigencia de la tradición pedagógica obedece a que en las condiciones del mundo contemporáneo, es incomprensible sustentar el aprender de memoria, aunque desde el siglo XIX, hasta el presente, ha servido para afianzar el intelecto. En el inicio del nuevo milenio, cuando la enseñanza geográfica dispone de otros fundamentos teóricos y la realidad exige una formación acorde con el nivel biopsicosocial del educando, urge un saber enseñable para comprender la complejidad ambiental, geográfica y social de la época.

No es una disputa, entre el saber aprendido y el saber enseñable sino una necesidad social, ante la evidencia del conocer en la práctica escolar cotidiana, centrado en reproducir el contenido programático, de manera exacta, precisa, objetiva, para educar ciudadanos pasivos, acrílicos e indiferentes a la realidad vivida. Al analizar esta situación, a fines del siglo XX, Lacueva y Manterola (1989), reprocharon esta labor escolar pues enfatiza en

copiar el contenido del libro en el cuaderno, repetir el esquema del pizarrón, realizar ejercicios pautados en el libro y escuchar con atención la explicación del docente.

En palabras de Llancavil (2014), en la persistencia de la crítica, el cuestionamiento y la objeción a esa actividad diaria, el aspecto más censurado es la vigencia del falso activismo pedagógico donde; por ejemplo, el dictado es sustituido por la copia del contenido directamente del libro y el docente supervisa esa labor. Lo cierto es que persiste la tradición, pero barnizada con el maquillaje distorsionador, de tal manera de no alterar la formalidad pedagógica enraizada desde el siglo XIX.

Se trata de una acción pedagógica y didáctica que se conserva incólume, invulnerable, inmune y resistente al cambio. Al revisar sus antecedentes, desde el siglo XIX hasta el presente, no hay equivocación en calificar su accionar diario como blindado, intacto y fortificado. Allí es incuestionable la resistencia a innovar para superar la labor pedagógica de fisonomía inmutable, aunque algunas veces disfrazada con un formato de apariencia renovada que esconde la firmeza de su pretérito inicio en la escuela.

En efecto, de acuerdo con Rodríguez de Moreno (2000), cuando se pretende conocer cómo se elabora el conocimiento en la geografía escolar, en su práctica diaria, se impone el reto de visitar al aula de clase, implica reconocer: "...que en la práctica pedagógica existen inconsistencias y contradicciones, entre el discurso académico, la enseñanza y la práctica de los docentes lo que se refleja en el panorama escolar,...a pesar de las reformas educativas..." (p. 11).

Esta realidad demuestra que la concepción educativa, en su labor habitual, ya no soporta el análisis acucioso y diligente de su acción pedagógica y didáctica envejecida. Todo se resume en su propósito de intelectualizar a los ciudadanos, desde la perspectiva geográfica descriptiva y la didáctica transmisiva, como orientaciones educativas esenciales, cuya labor da origen a una deficitaria formación que, en palabras de Delgado (2003), se concreta en una labor pedagógica en la cual, desde su punto de vista:

Las clases de geografía no convencen, pues con honrosas excepciones sólo se enseña una geografía corográfica en la que se intenta dar una información acerca de unos determinados países. Y por desgracia esas descripciones a base de mapas, cuadros

sinópticos y apretados resúmenes, son menos interesantes que las que ofrecen los llamados mass-media, y por supuesto más pobre... (p. 2).

Esta situación conceptual y didáctica que caracteriza a la geografía escolar, facilita entender la presencia de la visión formativa convencida de educar a los ciudadanos, con la reproducción de contenidos programáticos, sin estimular el acto reflexivo, menos crítico y cuestionador. Ante la prioridad de transmitir la noción y/o el concepto, resulta ingenuo, inocente, poco honesto e irresponsable pensar en aprendizajes significativos. Esta labor obvia la explicación y la transferencia del concepto en el análisis dialéctico de la realidad geográfica. En la opinión de Benejam (1999), en la enseñanza geográfica tradicional:

- a) La realidad tan solo se contempla en su fisonomía externa.
- b) La comprensión de lo real, se obtiene al ejercitar su fragmentación.
- c) La objetividad obedece a asumir la copia fiel y exacta de la realidad.
- d) Enseñar geografía es facilitar la copia del contenido programático.
- e) El aprendizaje se origina al reproducir lo observado en forma acertada.
- f) La finalidad educativa es intelectualizar la visión pasiva, acrítica y neutral.

Como complemento a los aspectos citados, se destaca también el uso diario de técnicas verbales con fines de mantener la disciplina, el orden y la pasividad; además de la escasa importancia asignada a la participación y el protagonismo estudiantil. Se trata entonces de una desacertada opción pedagógica, debido al uso inoportuno de experiencias más relacionadas con la observación imparcial, neutral y apolítica de las circunstancias ambientales, geográficas y sociales, que intentar su intervención crítica y transformadora.

Con estos fundamentos, la geografía escolar, desde la perspectiva de Gurevich (1994), "...es una versión lavada y descolorida de la realidad contemporánea. Ella describe trazos del planeta relatando sus características como si fueran postales congeladas" (p. 64). Esta afirmación coloca a esta acción pedagógica en una complicada situación, porque resulta inapropiada para explicar los eventos geográficos, desde una reflexión analítica e interpretativa reveladora de la causalidad de las situaciones comunitarias.

En consecuencia, el análisis deja ver el sustento de la vigencia del falso cientificismo positivista, traducido en el acto educante apegado a la objetividad, la imparcialidad y la ecuanimidad. Para Soares y Ueda (2002), al mantener los fundamentos tradicionales en lo disciplinar geográfico y en lo pedagógico, los aspectos citados, contribuyen a desviar en la geografía escolar, su capacidad explicativa y desnaturalizar el cumplimiento de la labor pedagógica ajustada a entender la complicada época.

Un paso decisivo en el cambio en la dirección formativa de la enseñanza geográfica, es precisamente evitar el recetario positivista, hacia facilitar el contenido y al logro del objetivo. Eso implica el apremio de dar el salto epistémico desde la pedagogía tradicional y conductista, centrada en el libro y el cuaderno, hacia la investigación participativa que atiende la “explosión de la información”, la problemática social y la subjetividad de los actores de los objetos de estudio, porque en palabras de Rodríguez (2008):

...la geografía escolar ya no puede competir en calidad con la información transmitida por los medios de comunicación, a lo que habría que apostillar que ni debe hacerlo, pero si le compete ahora integrar esa información geográfica ‘popular’ como objeto de análisis crítico para formar el futuro ciudadano a enfrentarse con el sistema de conformación de opiniones públicas que constituyen los medios de comunicación (p. 26).

Con base a lo enunciado, se impone revisar la forma de elaborar el conocimiento geográfico en la geografía escolar. La distancia entre el conocer en el aula, en la comunidad y en la ciencia, impone redimensionar su actividad formativa. Ya es hora de comenzar a abrir las puertas de la escuela a la geografía vivencial comunitaria, al promover el estudio de las circunstancias del lugar habitado, a través de la aplicación didáctica de los fundamentos teóricos y metodológicos cualitativos.

La versión tradicional de la geografía escolar, representa la existencia de un obstáculo epistémico para la geografía y su enseñanza en la época actual. Esta circunstancia es reveladora de la escasa importancia formativa asignada a esta práctica pedagógica, mientras en los espacios académicos, se debate sobre su capacidad explicativa interpretativa, crítica y creativa de los sucesos del lugar. Esa contradicción amerita del apoyo epistémico que supere la transmisión de contenidos programáticos hacia la construcción del conocimiento.

Para Innovar la Geografía Escolar con la Episteme Cualitativa

La gestión para innovar la geografía escolar tiene un valioso antecedente derivado de interrogar sobre cómo se conoce en el aula de clase. Al respecto, allí lo habitual ha sido entender sus sucesos con los datos estadísticos, referidos a cuantificar la matrícula, la deserción, los nuevos ingresos, la promoción, entre otros aspectos. Pero un aporte al cambio se produjo cuando en 1989, Rodríguez formuló la siguiente pregunta: ¿Qué ocurre en el aula de clase?

En busca de respuestas se visitaron aulas para observar su desarrollo y se pudo apreciar la verdadera magnitud de su acto cotidiano. Se trata de un accionar rutinario, donde resalta la directividad del docente y la pasividad de los estudiantes, desenvueltos en una labor transmisiva de contenidos programáticos. Esta situación se puso de manifiesto al aplicar los fundamentos de la ciencia cualitativa, como posibilidad para conocer el suceder del aula desde la observación de su práctica e igualmente interrogar a docentes y estudiantes.

Para Pagés (2012), esta forma de conocer la actividad escolar reivindicó en el plano epistémico, asumir sus objetos de estudio desde otra perspectiva, más ajustada a la forma de su ocurrencia. Por tanto, con la orientación cualitativa de la ciencia, se pudo reconstruir lo estudiado desde los puntos de vista expuestos por sus protagonistas. De esta forma, se dio la excelente oportunidad para ventilar los temas y problemáticas de la educación y, en especial, de la enseñanza de la geografía, desde la acción cotidiana de la clase.

De acuerdo con Pipkin, Varela y Zenobi (2001), ahora se hizo posible avanzar de la simple contemplación de los acontecimientos, donde solo se percibe el suceso, por una explicación de lo vivido y sus internalidades, desde la acción participativa y protagónica de quien investiga. Así, en la enseñanza geográfica se pudo aprovechar las oportunidades para visibilizar el desenvolvimiento de la cotidianidad del acto escolar, en la perspectiva de los actores que la vivencian e interpretar críticamente lo observado.

Eso también facilitó la discusión hacia el análisis dialéctico para descifrar los hechos donde se privilegia la imagen, los efectos tecnológicos simuladores y atractivos de lo psicológico, para dar origen a conductas contemplativas de la realidad geográfica virtual y extraviar el entender lo real. Por el contrario, ahora es posible ir desde las externalidades

hacia las internalidades a la visión integral del hecho y obtener su causalidad que la acción mediática desnaturaliza. En efecto, en palabras de Vilera (2000):

Ante esta complejidad de la trama cultural infotecnológica del mundo electrónico de la imagen, luce evidente una acción decididamente crítica radical desde la educación que esté leyendo, hurgando, deconstruyendo tales discursos, sus prácticas y sus sistemas de socialización, pues no se trata de mirar el reto de la tecnología para la escuela como asunto de “innovación educativa”, sino de ubicar sus tramas y dominios de significados y códigos que estructuran nuevas maneras de aprender, de conocer, de sentir, de crear, de pensar y de configurar nuevos imaginarios (p. 142).

Desde este planteamiento es necesario reconocer la importancia de la necesidad de exigir un modelo educativo, para ajustar sus aspectos pedagógicos y didácticos a la comprensión de las circunstancias vividas por la colectividad globalizada. En principio es ineludible examinar las razones por las que la educación está afectada por los adelantos científico-tecnológicos de manera decisiva y categórica, pues la han colocado en tela de juicio, tanto en sus fundamentos teóricos y metodológicos, como en su tarea formativa.

De allí el interés por otra orientación educativa que sea capaz de educar a los ciudadanos acorde con los sucesos de la época. En el caso de la geografía, como disciplina científica, se impone el reto de explicar sus temas y problemáticas, en forma analítica, crítica y constructiva. Esta situación determina activar una innovadora hermenéutica para descifrar los hechos en forma vivencial y dialéctica con conciencia geográfica. Eso supone, de acuerdo con los fundamentos epistemológicos cualitativos, lo siguiente:

a) Entender el objeto de estudio en el contexto de la época

Juzgar la realidad geohistórica implica una formación educativa fundada en el fortalecimiento de la conciencia crítica, derivada de confrontar las realidades geográficas, con una práctica escolar que vigorice los valores humanísticos en el marco de la complejidad actual. Al respecto, González (2009), opinó: “Lo cierto es que vivimos en un mundo socialmente complejo, en contextos complejos...Tenemos que lograr que los actores educativos palpen, vivan y comprendan la complejidad (p. 64).

Ese beneficio se obtiene con la intervención interpretativa de lo real desde el análisis metódico de la complejidad vivida, como un proceso constructivo y dialéctico, desenvuelto con efectos formativos en el aprendizaje consciente y crítico. Así, enseñar geografía será un

evento pedagógico activo en la reflexión, la creatividad, la originalidad y la motivación. En eso, la prioridad debe ser el estudio geográfico para desentrañar la realidad concebida en la experiencia personal, desde la investigación científica responsable y comprometida.

b) Humanizar el acto educante

La realidad se comporta complicada y allí los ciudadanos viven sus acontecimientos, al igual que sus repercusiones. Eso determina revisar los procesos de alfabetización geográfica y motivar el incentivo de su participación en los procesos para conocer. En efecto, se trata de la conveniencia de incentivar el análisis desde la subjetividad ciudadana, con la investigación fenomenológica, la etnografía, las historias de vida, la hermenéutica, la investigación acción, entre otros.

Es imprescindible vincular la acción pedagógica para entender analíticamente la época en sus prácticas y contratiempos. Así, la finalidad será enseñar geografía con conciencia crítica ante el desenvolvimiento de sus propias circunstancias. En la perspectiva holística planteada por Caldera (2008), es considerar la posibilidad epistémica cualitativa para estudiar la realidad geográfica, desde los puntos de vista de sus actores y contribuir a concientizar el sentido humanístico tan mermado por el economicismo actual.

c) Desarrollar la acción didáctica comprometida con el cambio social

La interpretación de la circunstancia geográfica inmediata requiere de una acción didáctica que involucre a quien aprende, en su realidad vivida. Es enseñar desde las ideas previas, el bagaje empírico y las interpretaciones personales sobre la situación geográfica comunitaria, como base de los procesos pedagógicos y didácticos. Por tanto, es recomendable planificar actividades desencadenables hacia la realimentación constructiva y crítica, en lo conceptual, lo metodológico y lo actitudinal.

En esta intervención geográfica se debe valorizar el desempeño ciudadano, en sus vivencias y sus representaciones simbólicas sobre el mundo, la realidad y la vida; es decir, desde los imaginarios personales, manifestar sus puntos de vista empíricos sobre los actos reales de su localidad. Indiscutiblemente, de acuerdo con Flores y Martín (2009), es importante tomar en cuenta otra versión de la educación contextualizada:

Es aquella que utiliza el entorno como recurso pedagógico. Una educación contextualizada será aquella que motive las relaciones del conocimiento con el contexto real del individuo y que lleve al conocimiento más allá, examinando las situaciones de otros contextos, analizando sus contradicciones y encuentro (s/p.),

Es la opción formativa donde enseñar geografía podrá asumir la explicación de los sucesos cotidianos que afectan la calidad de vida colectiva con la investigación. El cambio empírico se inicia cuando el ciudadano confronta sus saberes personales al intervenir en el estudio de problemas comunitarios. El logro será un nuevo conocer construido al activar la experiencia y la reflexión interpretativa de la situación geográfica investigada, al participar didácticamente en el análisis de dificultades diagnosticadas y proponer su transformación.

d) Investigar el escenario comunitario en la perspectiva de sus habitantes

La enseñanza de la geografía encuentra la posibilidad para vivenciar la formación educativa desde la interpretación geográfica del lugar. Allí, el punto de partida será reconocer el ámbito geográfico comunitario en su cotidianidad. El propósito, por ejemplo, será explorar con el diagnóstico científico y pedagógico para identificar temáticas de interés social, integrar lo descrito con los contenidos programáticos y organizar el proceso formativo. Es conocer el mundo cotidianamente vivido, en su propia existencia y dinámica.

Con el acercamiento al entorno inmediato a la escuela, se torna favorable estudiar la geografía local, desde la orientación didáctica del constructivismo y la teoría crítica. Eso representa, en palabras de Carretero (2009), lo siguiente: “El estudiante debe ser animado a conducir su propio aprendizaje, de esta manera la experiencia adquirida facilitará el aprendizaje al ocuparse más de los procedimientos y competencia que de los conocimientos estrictos” (p. 6).

Lo conveniente y apropiado de la integración vivencia, experiencia, sentido común e intuición, con la temática a estudiar, servirá para echar las bases del proceso pedagógico y didáctico direccionado hacia la relación entre el contenido geográfico, con el objeto a conocer. Es comenzar a formar al ciudadano en la lectura interpretativa de su propia realidad geográfica, como paso inicial del cambio formativo para entender críticamente su realidad vivida.

e) Ejercitar la acción hermenéutica de la realidad geográfica

El salto epistémico de la enseñanza de la geografía hacia la elaboración del conocimiento, deberá contribuir a la formación del ciudadano espectador ingenuo, neutral y apolítico, al ciudadano autónomo y democrático. Para que eso ocurra, se impone ejercitar la relación entre el contenido escolar con la experiencia de los habitantes de la comunidad. Una opción en esa dirección es la problematización, pues permite integrar experiencia personal, el conocimiento científico y el contenido escolar.

Se trata de la formulación de interrogantes originadas en la lectura e interpretación del contenido programático y las dificultades identificadas en la comunidad por los estudiantes. Así, la iniciativa didáctica será considerar, desde la perspectiva de Díaz (1996), la posibilidad que ellos pongan en práctica sus propios criterios y lo relacionen con los fundamentos adquiridos sobre el tema o problema geográfico en estudio. Eso implica guiar metódicamente su intervención investigativa en la búsqueda del nuevo conocimiento.

Desde los aspectos descritos, la tarea formativa de la enseñanza de la geografía exige una acción metódica, sistemática y organizada, fundada en la experiencia ciudadana, la convivencia democrática y la acción coordinada para obtener la información y su procesamiento, hacia un conocimiento coherente con la explicación de lo real. De acuerdo con Díaz y Hernández (2002), es poder elaborar el conocimiento con la aplicación de estrategias didácticas afincadas en la investigación.

De esta forma, la enseñanza geográfica se podrá relacionar con las necesidades sociales y las opiniones de los ciudadanos. Es la posibilidad para aprender a leer lo real desde una educación afianzada en el desarrollo del pensamiento crítico, cooperador, reflexivo y liberador; además de orientarse con una didáctica fundada en la investigación flexible. Esta tarea de la geografía escolar, contribuirá a humanizar la sociedad tan materializada, individualizada y consumidora, en forma solidaria, responsable y comprometida.

Consideraciones Finales

En la explicación de la tarea formativa de la enseñanza geográfica es necesario considerar las condiciones del escenario geohistórico, el desarrollo alcanzado por el paradigma cualitativo en los razonamientos sobre el acto educante de la geografía escolar,

cuando se pretende innovar la geografía escolar contemporánea. Ya es imprescindible que la labor pedagógica asuma fundamentos teóricos y metodológicos acordes con la época, como con la exigencia de mejorar la formación de la geografía y su enseñanza.

Por cierto, cuando se analiza la situación de la acción pedagógica para construir el conocimiento en la enseñanza de la geografía, inevitablemente se impone colocar en el primer plano la transferencia de las teorías elaboradas desde la reflexión geográfica del hemisferio norte. Esta disciplina llegó a la escuela, sostenida en los textos de geografía traídos de Europa, elaborados con los fundamentos pedagógicos del siglo XIX: la geografía descriptiva y la pedagogía tradicional fueron la base curricular de su labor formativa.

Lo llamativo de este hecho es que ha trascurrido un lapso histórico significativo, donde la geografía escolar ha reducido su actividad geográfica, pedagógica y didáctica, a la transmisividad de conceptos, generalmente referidos a las características físico-naturales de los territorios. En consecuencia, se facilita el conocimiento estructurado por los expertos para ser divulgados en los libros, ser retenidos en la mente, pero sin aplicación en el entendimiento de la realidad vivida. En concreto, teoría meramente conceptual.

La cotidianidad de esta enseñanza geográfica en la actualidad, representa la presencia de un impresionante obstáculo epistémico, en un contexto donde se ha hecho común la solicitud de direccionar los procesos pedagógicos y didácticos, hacia la construcción del conocimiento. La opción propuesta obedece a los aportes teóricos y metodológicos del constructivismo, la pedagogía crítica y las orientaciones epistémicas cualitativas, aplicados en propuestas innovadoras en la enseñanza de la geografía.

De allí han derivado iniciativas para estimular la geografía escolar con un acento formativo orientado, con sentido humano y social, como también evitar ser instrumento manipulador para desnaturalizar y obnubilar a los ciudadanos de la perversa acción destructiva de sus territorios por la acción neoliberal. Es el afán por visibilizar las internalidades explicativas de los sucesos geográficos, pero con la finalidad educativa crítica y constructiva de ciudadanos democráticos de criterio autónomo.

En esta situación emergen tres aspectos indispensables por sus significativas implicaciones: En primer lugar, urge aprovechar los avances epistémicos de la ciencia

geográfica para estudiar las adversas problemáticas desde una labor dialéctica forjadora de la conciencia crítica. En segundo lugar, promover cambios pedagógicos y didácticos para formar ciudadanos que mejoren su calidad de vida colectiva y, en tercer lugar, formar valores como la responsabilidad y la solidaridad. Por eso es necesario:

a) Continuar con la denuncia razonada sobre la vigencia de la enseñanza de la geografía decimonónica y la ineludible innovación explicativa de la realidad geográfica desde su renovación disciplinar. Preocupa el carácter inalterable de la geografía precientífica en la acción educativa desarrollada en la práctica escolar cotidiana, dado su acento transmisor de contenidos programáticos obsoletos.

b) Revisar la situación de la práctica pedagógica de la geografía escolar de acuerdo con las innovadoras orientaciones epistémicas cualitativas en la pedagogía y la didáctica para ejercitar la construcción del conocimiento. El apego al tradicionalismo vigente desde el siglo XIX, impide que los ciudadanos juzguen lo complicado del mundo, la realidad y la vida, en el ámbito del nuevo orden económico mundial.

c) Entender que el desafío geográfico y formativo es desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la investigación como labor didáctica. Es utilizar el contenido programático desde la acción-reflexión-acción crítica para direccionar la intervención pedagógica en la explicación de la realidad geográfica vivida y educar integralmente la personalidad del educando, consciente de las circunstancias vividas.

d) Diagnosticar los problemas geográficos comunes de las comunidades como objetos de estudio de la geografía escolar. Se trata de asumir el entorno inmediato para educar vivencialmente al abordar los temas y problemáticas porque afectan la geografía comunitaria; es decir, la organización espacial del lugar habitado. Es analizar los acontecimientos del lugar desde el sentido común, la intuición y la investigación en la calle.

La inquietud innovadora apunta a develar desde la enseñanza de la geografía, los sucesos habituales comunitarios, como los objetos de estudio de la práctica escolar cotidiana. Es la explicación geográfica del lugar habitado, la base de la acción formativa que pretende fomentar la Educación Geográfica. Es educar para fortalecer comportamientos

humanos hacia el complicado entorno inmediato afectado por sus acciones anárquicas derivadas del uso irracional del territorio, por el capital.

La construcción del conocimiento desde los fundamentos cualitativos se ejercitará con la acción formativa del aula donde lo esencial, será afianzar la enseñanza geográfica en forma pertinente con los desafíos enfrentados por la sociedad en el actual momento histórico. Es exige fundar su práctica pedagógica, en una orientación didáctica que sensibilice sobre el tratamiento de la naturaleza, del territorio y de la organización del espacio geográfico, por los ciudadanos como actores de los cambios geohistóricos del inicio del nuevo milenio.

Referencias

- Aguilar, F. (2014). Métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en geografía. *Paradigma. Revista de investigación educativa*. 20 (33), 79-89.
- Arenas, A. y Silva, V. (2013). Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. *Revista de geografía Norte Grande*. 56, 143-162.
- Benejam, P. (1999). *El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. ¿Qué contenidos y por qué?* Sevilla: Díada Editores, S.L
- Caldera R. (2008, julio 08). Para una formación holística del ciudadano. *Diario Panorama*, pp. 1-3.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- De Zubiría, J. (2002). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delgado, O. (2003). *Debate sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.
- Díaz, P. (1996). *El nuevo contexto geocultural y sus implicaciones para el Área de Estudios Sociales en la Educación Básica*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Segunda Edición: México: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Flores, S., y Martín, M. (2009, mayo 23). *Educación Contextualizada*. [Registro web]. Recuperado de <http://bit.ly/2GUy3Zo>

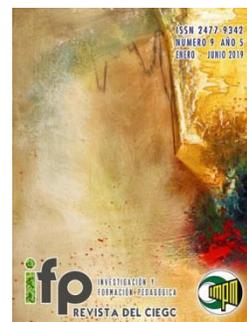
- García G. y Rosales, J. (2000). *Estrategias didácticas en Educación Ambiental*. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*. 62, 199-220.
- González, J. y Ojeda, J. (2005). Reflexiones previas a la redacción de un proyecto docente universitario en Ciencias Sociales. *Biblio 3W, Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. X (618). Recuperado de: <http://bit.ly/2EQX05f>
- González, J. (2009). Didáctica crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación. De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. *Revista integra educativo*. II (4), 63-74.
- Gurevich, R. (1994). *Un desafío para la geografía: explicar el mundo. Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hernández, K. (2011). *La educación en Venezuela*. Caracas. Consultores Asociados.
- Inga, M. (2009). Importancia de la Investigación Cualitativa para la acción educativa. *Investigación educativa*. 13 (24), 205-219.
- Lacueva, A. y Manterola, C. (1989). La producción de textos escolares como una línea de trabajo en las instituciones de Formación Docente. Nuestra experiencia. *Revista de Pedagogía*. 17, 30-37.
- Llancavil, D. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. 14 (28), 64-91. Recuperado de: <http://bit.ly/2GLWAzs>
- Maldonado, C. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Moreno, L., Rodríguez, P. y Sánchez, A. (2007). *Educación Geográfica, conocimiento social y formación ciudadana. La función social de la Geografía en América Latina*. México: Editorial Academia Española.
- Pagés, J. (2012). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Conferencia en el 1er Encuentro iberoamericano e investigación en Didáctica de las Ciencias sociales*. Medellín, Universidad de Antioquia, 6 y 7 de diciembre de 2012.
- Pipkin, D., Varela, C. y Zenobi, V. (2001). Aportes para el debate curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Secretaria de Educación. Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Rodríguez de Moreno, E. (2000). *Geografía conceptual*. Bogotá: Tercer Mundo Editores
- Rodríguez, L. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*. 5 (10). Recuperado de: <http://bit.ly/2rZQ9yw>.

- Rodríguez, N. (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Santos, M. (2004). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal*. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.
- Soares, R. y Ueda, V. (2002). Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad. *Revista Educación y Pedagogía*. XIV (34), p.85-96.
- Sousa, B. (2011). Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 16 (54), 17 – 39.
- Vilera, A. (2000). Complejidad, educación y poder. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 5, 127-146.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Aproximación teórica sobre la didáctica universitaria desde las concepciones de los docentes

Theoretical approach on university didactics from the conceptions of professors

Luis Alberto Artigas ¹, Víctor Díaz Quero ²
vdq@ciegc.org.ve

1 Universidad Politécnica Territorial del estado Trujillo “Mario Briceño Iragorry” (Venezuela)

2 Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (Venezuela)

Recibido 05 de noviembre de 2018 / aprobado 06 de diciembre de 2018

Palabras clave

Didáctica
universitaria,
humanismo,
concepciones,
teoría crítica

Resumen

El propósito de esta investigación fue elaborar una aproximación teórica sobre la didáctica universitaria, desde las concepciones de los docentes, a partir de los fundamentos de la teoría crítica y el humanismo. Epistemológicamente, el estudio tiene un enfoque introspectivo vivencial. El método fue la introspección para indagar sobre las concepciones en un escenario educativo conformado por tres núcleos académicos de la Universidad Politécnica Territorial del estado Trujillo “Mario Briceño Iragorry”. La teoría que derivó a partir de las concepciones explica la didáctica universitaria como un proceso complejo y dinámico con visión humanista y que debe partir de las diversas concepciones en relación con la actuación pedagógica y de las diferentes maneras de asumir la actuación didáctica en el proceso de formación integral de los estudiantes.

Keywords

University
didactics,
humanism,
conceptions,
critical theory

Abstract

The purpose of this research was to elaborate a theoretical approximation about University Didactics, from the conceptions of Professors, departing from the fundamentals of the Theoretical Critics and Humanism. Epistemologically, the study has an experiential introspective approach. The method was introspection in order to investigate about the conceptions in an educational scenario formed by thee academic facilities from the Universidad Politécnica Territorial at Trujillo State named “Mario Briceño Iragorry”. The theory derived from the conceptions explain University Didactics as a complex and dynamic process with humanistic vision that should depart from the different conceptions in relation to the pedagogical action and the different ways to assume the didactic action in the process of integral formation of students.



Introducción

La labor educativa necesita de una teoría y una práctica. La teoría es proporcionada por la pedagogía y la práctica, entretanto; el cómo hacerlo, lo hace la didáctica. De esta misma forma, la pedagogía está relacionada a la pregunta “¿cómo educar?” y la didáctica lo fundamenta con la pregunta “¿cómo enseñar?”, por tanto, la pedagogía se apoya en la didáctica para educar.

De La Torre (1993) afirma “la didáctica es una disciplina pedagógica reflexivo/aplicativa que guía la acción formativa y los cuatro puntos cardinales de la didáctica son: Explicar, aplicar, prescribir y mediar”. (p.31). Estos aspectos no funcionan de manera aislada; por el contrario, está relacionada con diversos contextos donde convergen factores históricos, políticos, económicos, sociales, culturales e ideológicos que deben ser analizados como componentes de la realidad educativa.

De esta manera, la didáctica forma parte de la dinámica social de la que participa la enseñanza, al actuar en algunas ocasiones como un elemento que legitima la práctica escolar o que genera conflicto con ella, pero inmersa dentro de la práctica social de la escuela y no fuera. De acuerdo con Díaz Barriga (1998) la didáctica se estructura históricamente para atender los problemas de la mediación en el aula y como disciplina que estudia la enseñanza, se constituye en un elemento fundamental en las responsabilidades y funciones que se le asignan a la escuela.

Por consiguiente, la didáctica requiere para su elaboración, de conocimientos referentes al fenómeno educativo en sus múltiples componentes, entre ellos, educación informal, sistema educativo, institución, aula de clase, docentes, estudiantes y tener presente los contextos que coadyuvan en lograr las mejores explicaciones de la realidad social.

La educación universitaria tiene su propia concreción, por tanto, requiere una didáctica diferente que posibilite el aprendizaje de los alumnos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional. En este sentido, Moreno (2011) afirma que “la didáctica universitaria es un núcleo disciplinar dentro de la didáctica. A diferencia de la didáctica específica de otras etapas educativas; educación infantil educación, primaria, educación secundaria, es reciente y sólo

lleva décadas de desarrollo”. (p. 12). El mencionado autor conceptualiza la didáctica universitaria como el ámbito del conocimiento y comunicación que se ocupa del arte de enseñar en la universidad y hace pocos años cuando se investiga sobre este tema en la educación universitaria.

La didáctica es un discurso académico referido a un hacer educativo que se compromete con la acción informada y prudente, sometido a una vigilancia crítica y revitalizado por el compromiso con los valores educativos y sociales. Asimismo, intenta orientar la determinación de fines y medios para la acción pedagógica, que se genera en una situación social, cultural y política dada.

Con referencia a lo anterior, Grisales (2012) aporta una definición orientadora sobre la didáctica universitaria al conceptualizarla como:

...una didáctica especial que se circunscribe a los procesos de enseñanza en el nivel superior de la educación para la formación de profesionales e investigadores. Como teoría es un cuerpo teórico que estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes. Y como práctica es una traducción que crea el docente universitario para comunicar el sentido de los conocimientos que están expresados en un lenguaje extraño, con el fin de posibilitar el entendimiento y la comprensión de dichos conocimientos (p. 35).

Se revela de acuerdo con Grisales la relación entre la teoría y la práctica en la didáctica universitaria. Por una parte en los fundamentos teóricos que explican la mediación y por la otra en la actuación didáctica del docente donde comunica lo previsto en la unidad curricular.

En Venezuela, la educación está inserta en el texto constitucional como una responsabilidad social e ineludible del estado, así lo indica la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) y en el marco de la transformación universitaria a través del Decreto N° 938 publicado en la Gaceta Oficial N° 40.403 de fecha 02/05/2014 se crea la Universidad Politécnica Territorial del Estado Trujillo “Mario Briceño Iragorry” (UPTTMBI) y se constituyen las bases para el desarrollo de una plataforma de conocimientos pertinentes a las necesidades sociales de los veinte municipios que conforman el estado Trujillo, promueve, en teoría, un nuevo modelo de universidad.

Hoy, en la UPTTMBI se están presentando problemas en relación con la actuación didáctica en un porcentaje importante del profesorado de los Programas Nacionales de Formación (PNF); Construcción Civil, Electricidad, Mecánica, Administración, Mantenimiento Industrial, Maquinaria Agrícola, Informática y Turismo. En este sentido, se valora desde la visión del investigador, en gran parte, que la labor docente es poco eficaz y eficiente dado que, en su mayoría, los estudiantes son acríticos, sujetos pasivos, receptores de información, poco motivados, con un bajo índice de rendimiento académico, lo cual, entre otras causas, ha está generando deserción estudiantil en la universidad. A esta apreciación personal se agregan las opiniones informales de otros profesores de la universidad y las expresadas en los intercambios de los consejos académicos.

En referencia a lo anterior, se percibe que la actuación didáctica de los docentes es rutinaria y los procesos cognitivos poco desarrollados, lo que genera poca efectividad en la mediación pedagógica y la enseñanza en la UPTTMBI no puede tener como objetivo principal la transmisión única y exclusiva de contenidos aislados, sino el proporcionar los medios e instrumentos que permitan al estudiante entender su entorno inmediato y mediato, es decir, se debe procurar que los estudiantes ubiquen su sociedad y su cultura a través de un acercamiento con lo que les rodea, al promover su visión crítica y reflexiva de los movimientos y la globalidad de cambios.

La situación descrita en el párrafo anterior se relaciona con lo expuesto por Giraldo (2012) quien señala que la enseñanza se debe comprender como un proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante y no puede continuar siendo asumida bajo una visión técnica; en tanto, es necesario llegar a los profesores y a los estudiantes rastreando sus ideas, pensamientos, teorías, concepciones, porque es desde el reconocimiento de la misma, que se pueden orientar las nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje.

En tal sentido, esta investigación intenta responder las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las concepciones de los docentes con respecto a la didáctica? ¿Aplican las Teorías crítica y humanista en su actuación didáctica? ¿Cuáles serían los elementos que permitirían elaborar un acercamiento teórico sobre la didáctica universitaria, desde las concepciones de los docentes?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Elaborar una aproximación teórica sobre la didáctica universitaria, desde las concepciones de los docentes, a partir de los fundamentos de la teoría crítica y el humanismo, para fortalecer la formación integral del estudiante.

Objetivos Específicos

Indagar sobre las concepciones de la didáctica universitaria.

Determinar las relaciones que surgen de las concepciones de los docentes sobre la didáctica.

Derivar, a partir de las concepciones, aportes teóricos sobre la didáctica universitaria.

Fundamentos Teóricos

Teoría Humanista

Rogers (2001), teórico del humanismo, argumenta que la educación debiera estar centrada en ayudar a los alumnos para que decidan lo que ellos son y lo que quieren llegar a ser. Por ello, se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y, en este sentido, se considera que es necesario ayudarlos a explorar y comprender más adecuadamente el conocimiento de la persona y los significados de sus experiencias vivenciales. De hecho, se les concibe como personas no fragmentadas.

En este sentido existe la necesidad de asentar el valor y la dignidad de lo humano en el desarrollo científico frente a la objetividad instrumental reduccionista, adjudicarle un importante sitio a la subjetividad de la persona. La educación, desde la perspectiva de Freire (1980), busca el desarrollo de todos los hombres, al mismo tiempo, está negada a la injusticia, a la explotación, a la opresión, afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha por la recuperación de la dignidad despojada. Del ciudadano, es decir, a la configuración del ser social, más allá del ser productivo.

La educación humanista es definida por Yuren (2000) como: “Aquella cuyo horizonte y criterio último es la dignidad humana y cuya vía de consecución es el esfuerzo de realización

de los valores que contribuyen a satisfacer las necesidades radicales” (p.48). El aspecto primordial de la acción educativa es el reconocimiento del educando como ser humano, poseedor de capacidades para la comprensión de sí mismo y de su medio ambiente. Asimismo, los fundamentos básicos que deben guiar la práctica pedagógica están dirigidos a estimular la valoración positiva para una comunicación fructífera con los otros, para el aprendizaje participativo, significativo y auto reflexivo.

Sobre el particular Rogers (1983) considera al aprendizaje como una función de la totalidad de las personas, donde el aprendizaje genuino no puede ocurrir sin: (a) intelecto del estudiante, (b) emociones del estudiante, (c) motivaciones para el aprendizaje. En este sentido, la educación centrada en la persona consiste, básicamente, en otorgar la responsabilidad de la educación al mismo educando; su objetivo radica en crear las condiciones favorables que faciliten el aprendizaje.

De acuerdo con Martínez (2002), la educación humanista es la educación que se entiende como forma de desarrollo humano. En la cual, todas las facetas de este proceso dan un énfasis especial a realidades como: unicidad de cada ser humano, tendencia natural hacia su autorrealización, libertad y autodeterminación, integración de los aspectos cognoscitivos con el área afectiva, conciencia y apertura solidaria con los demás seres humanos, capacidad de originalidad y creatividad, y jerarquía de valores y dignidad personales.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se sustenta de esta teoría al reconocer y considerar al docente universitario como un ser humano deseoso de enseñar sus dominios didácticos, disciplinares, éticos y estéticos, en tanto, que necesita adquirir conocimientos, saberes, técnicas y estrategias que coadyuven en su enriquecimiento personal y profesional, que le permitan reflexionar sobre el proceso de enseñanza en relación con los dominios teórico y práctico.

Teoría Crítica

Para Horkheimer (1946), esta teoría aparece como una crítica al positivismo transformado en cientificismo; en otras palabras, como un no acuerdo con la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el positivismo al exigir la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la humanidad.

Es una teoría transformadora del orden social, que busca un mayor grado de humanización, en tanto, se opone radicalmente a la idea de teoría pura que supone una separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, e insiste en un conocimiento que está mediado por la experiencia, por las praxis concretas de una época, como por los intereses teóricos y extra-teóricos que se mueven al interior de las mismas.

La teoría crítica, originalmente, se definió en oposición a la teoría tradicional. La teoría tradicional representa el tipo de teorización orientada por los ideales de las ciencias naturales modernas y su prerrogativa de investigaciones libres de valoración; mientras que la teoría crítica parte de la acción comunicativa, de la aceptación de que tanto los objetos observados como los sujetos observadores de la ciencia, están constituidos socialmente; por tanto, deben ser analizados e interpretados dentro de su contexto histórico-social.

La teoría crítica se basa primordialmente en la contextualización del proceso educativo como un apoyo básico para el desarrollo de la acción y la concepción teórica; asimismo, en una visión basada en la experiencia acumulada a través de la tradición de los prácticos que reflexionan y transmiten su concepción educativa. De igual manera, la teoría crítica parte de la acción comunicativa en la educación como diálogo generado por la práctica educativa, ampliar la mente de los educadores y sus estudiantes, con la finalidad de desarrollar sus valores humanos.

En el contexto educativo, implica transformar las prácticas educativas y los valores educativos de los actores que intervienen en el proceso. En correspondencia con lo anterior, Carmona (2007) señala que: “La educación se asume como una tarea emancipadora que busca liberar a los actores del colectivo educativo de la sumisión al hábito y a la tradición con recursos que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones educativas” (p.147).

Dentro de los principales representantes de la teoría crítica de la educación según Morales (2014) destacan Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Basil Bernstein, Peter MacLaren, Michael Apple, y Henri Giroux. Afirma Morales que existen cinco núcleos en los que se sustenta su desarrollo la teoría crítica de la educación:

1. La educación debe ser llevada a cabo por docentes que asuman el papel de intelectuales reflexivos, transformadores, y pendientes de los problemas sociales de la escuela.

2. El segundo está relacionado con el tema de la desigualdad social, la explotación y la iniquidad, estableciendo una crítica al sistema capitalista y a la función de la institución escolar dentro de este sistema.

3. En tercer lugar, el tema de la democratización de los procesos educativos y de la institución escolar. La manera en que la institución escolar está pensada y funciona, es fundamentalmente un planteamiento autoritario, donde las decisiones son tomadas arbitraria y verticalmente,

4. El cuarto núcleo tiene que ver con los procesos de comunicación en la actividad educativa. Esta perspectiva comunicativa es una influencia directa de Jürgen Habermas

5. El concepto de emancipación, es una idea central en la teoría crítica de la educación. Se trata de un estado ideal en el que las personas, por medio del diálogo, la reflexión y la crítica, pueden tomar conciencia sobre sus condiciones sociales, y emanciparse de ellas. Este concepto es transversal a todas las obras de teoría crítica de la educación y es, desde este punto de vista teórico, la función última que debe cumplir la escuela.

La presente investigación se sustenta en la teoría crítica considerando que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la acción comunicativa de los dominios didácticos, pedagógicos, éticos y estéticos de los docentes universitarios mediante sus prácticas pedagógicas, implica una condición posible de emancipación humana. Además, la identidad de las personas sólo puede ser pensada a partir de las interacciones comunicativas y no únicamente desde las interacciones laborales.

Concepciones

Las concepciones de los docentes, es decir, lo que piensan y creen, permite comprender, en gran parte, sus decisiones, sus procesos comunicativos y actuaciones didácticas. Es necesario contrastar lo que el docente piensa con lo que hace en su actividad cotidiana en el

proceso de mediación; pues es él quien puede transformar su didáctica. Al respecto, Buendía, Carmona, González y López (1999) sobre concepciones, las definen como:

Las concepciones son un constructo que los investigadores han creado para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen. En pie de igualdad con este término, ha aparecido en la literatura relacionada con el pensamiento de los padres, profesores, etc., un conjunto de expresiones que principalmente tienen en común con él su marcado carácter de conocimiento personal y a la vez social, así como su gran importancia de cara a los procesos de influencia educativa. (p.130)

Se revela entonces la elaboración de un conocimiento propio de la persona, constituido por un conjunto de elementos que tienen una representación evidentemente personal, pero como el hombre vive en sociedad también tiene un carácter social y en el caso de los docentes tiene una gran importancia por el rol formador que poseen.

Entre los elementos que hace referencia la definición, se pueden incluir las creencias, ideas, teorías y las representaciones. Las concepciones de los docentes se expresan no sólo en conductas hacia las actividades didácticas sino, además, en todas aquellas que tienen que ver con la manera de organizar el proceso de formación.

Las concepciones y las experiencias generan teorías implícitas de los docentes. Para Marrero (1993), son teorías personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos elaboradas en el contexto educativo como producto del intercambio y experiencias que se derivan de la actuación didáctica. Por su parte Rodrigo (en Jiménez y Correa 2002), señala que las teorías implícitas “no suelen contar con conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos” (p.529). Por su naturaleza de conocimiento social, se entienden como un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimientos adquiridos en su quehacer educativo.

Las concepciones de los docentes son las que orientan, en gran parte, la actuación en su labor diaria y ellas se revelan en su labor pedagógica, escritos, discursos y son producto de su cultura, conocimientos de las múltiples interacciones y de la marcada influencia de la vida cotidiana que tiene una gran importancia en su configuración conceptual.

Método

Moulines (1988) define la epistemología como rama de la filosofía que se ocupa del conocimiento científico; es decir, estudia los procesos y estructuras que se utilizan en la elaboración del conocimiento y ésta es una razón para asumir la investigación desde una perspectiva epistemológica porque de esta forma se logra una mayor pertinencia en el método que se asuma.

La investigación asume como enfoque epistemológico el introspectivo vivencial. De acuerdo con Padrón (1998) el conocimiento es un acto de comprensión, surge de las interpretaciones de los símbolos de los sujetos de un grupo social determinado, de cómo ellos ven la realidad. Es una relación íntima sujeto-objeto, entre el investigador y sujeto de investigación.

Derivado del enfoque epistemológico, se utilizó como método la introspección, definida por Camacho y Marcano (2003) como:

...un método válido para investigar, que va del estudio de los hechos y problemas en un contexto sociocultural determinado, a la transformación de la situación, pasando por la organización de los datos, la interpretación, la búsqueda de consenso y la aplicación de técnicas, instrumentos y estrategias (secuencias operativas) que le garanticen el camino más idóneo para llevar a cabo la investigación, cumplir con los objetivos y tener acceso al conocimiento como mecanismos de producción científica. (p.2)

El ser humano es el único ser vivo que tiene capacidad para mirarse a sí mismo. La introspección es la capacidad reflexiva inmediata que posee la mente humana para ser consciente de sus propios estados. Martínez (2009) expresa que en la introspección, el conocimiento se centra en la interpretación de una realidad tal como ella aparece en el interior de los espacios de conciencia subjetiva.

Sujetos de Investigación

Los sujetos de investigación están referidos a seis (06) profesores, seleccionados de manera intencional, pertenecientes a tres (03) núcleos académicos de la UPTTMBI: núcleo La Beatriz, núcleo San Luis y núcleo Trujillo. En esta investigación, la selección se realizó de acuerdo con los siguientes criterios: (a) interés en participar en la investigación, (b) diversidad en la formación académica y (c) experiencia en el ejercicio docente.

La recolección de datos de estos sujetos, fuentes primarias de la observación, se realizó mediante la técnica de la entrevista y el instrumento diseñado y aplicado fue el guion de entrevista, elaborado de acuerdo con los objetivos de la investigación. Se realizó la entrevista en profundidad en dos sesiones y una tercera para confirmar los datos.

Análisis e Interpretación de los Datos

Una vez finalizadas las tareas de recolección, organización y codificación de la información, se procedió al interrogatorio de los datos. Este proceso se orientó por los objetivos de la investigación y la teoría expuesta. En este sentido, los datos obtenidos en la entrevista se organizaron en las siguientes unidades de análisis: (a) didáctica universitaria, (b) teoría humanista en la mediación (c) teoría crítica en la mediación y (d) concepciones y actuación pedagógica.

Tabla 1.
Unidades de Análisis

Unidad de Análisis	Definición
Didáctica universitaria	Ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del arte de enseñar en la universidad (Moreno, 2011).
Teoría humanista en la mediación	Es el reconocimiento en el otro de su dignidad como persona en el proceso formativo como un sujeto que no es perfecto pero puede ser perfectible.
Teoría crítica en la mediación	Teoría transformadora del orden social que busca de un mayor grado de humanización (Horkheimer, 1946).
Concepciones	Constructo que los investigadores han creado para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen (Buendía, Carmona, González y López, 1999)

Para la comprensión del discurso, los códigos que se presentan en éste texto, se leen de la siguiente forma; por ejemplo, 1,1, D2 significa unidad de análisis didáctica universitaria, relato N°1 y docente N°2.

Unidad de análisis: Didáctica Universitaria

Moreno (2011), define la didáctica universitaria como el ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del arte de enseñar en la universidad; es decir, que es una actividad inherente a la vida universitaria, que debe ser examinada en su complejidad. En el desarrollo de la investigación, uno de los informantes afirma que: “*es la manera como un*

docente puede compartir sus conocimientos, y poder hacerlo llegar a sus estudiantes en el aula de clase y fuera de ella” (1, 2, D2).

Se evidencia en este dato, la intencionalidad que tiene la didáctica en el proceso de mediación que realiza el docente, y esto tiene relación con lo señalado por Contreras (1994) quien la define como la disciplina que explica los procesos de enseñanza y aprendizaje para proponer su realización de acuerdo con las finalidades educativas.

En este mismo tema, otro informante sostiene que la didáctica *“es un conjunto de recursos que se deben utilizar para que se haga efectivo el aprendizaje, tomando en cuenta el conocimiento didáctico del docente” (1, 1, D1).* En esta información se identifican dos elementos; el primero está referidos a los recursos que debe utilizar el docente en las actividades previstas y el segundo a los dominios teóricos y prácticos del profesor en la acción de mediación.

Otro de los testigos de excepción argumenta, que la didáctica *“es la forma de enseñar a los estudiantes, tiene métodos, procesos. Es dar instrucciones para explicar un tema en particular, para que los estudiantes obtengan un conocimiento” (1, 3, D4).* Se evidencia en los relatos anteriores, lo expuesto por Madrid y Mayorga (2010), cuando mencionan que la enseñanza se puede concebir como un conocimiento compartido, enseñar y aprender para que alguien aprenda, enseñar como formación del profesor.

Otro de los relatos sobre la didáctica, expresa que son *“los métodos y recursos para enseñar; es decir, plataformas y equipos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (1, 4, D5).* Se evidencia en lo anterior, la incorporación de las tecnologías en el proceso formativo y se corresponde con lo expresado por García y López (2016) en relación con las posibilidades que ofrecen las TIC como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje y al mismo tiempo crean nuevos retos para los docentes, quienes tienen que prepararse y actualizarse para interactuar en forma eficiente con las tecnologías digitales, lo que significa entre otras cosas: aprender a desarrollar y manejar contenidos en formato digital, identificar y analizar una gran cantidad de enlaces web, brindar a los estudiantes contenidos en formato que apoyen y fomenten un aprendizaje autónomo.

De acuerdo con la interpretación de los datos obtenidos de los testigos de excepción y la relación con la teoría surge el siguiente concepto integrador: “La didáctica universitaria

como un proceso intencional de la actividad docente en el proceso formativo de los estudiantes”. Se evidencia la intencionalidad como un elemento distintivo en este proceso.

Unidad de análisis: Teoría humanista en la mediación

De acuerdo con Rogers (2001), desde el punto de vista humanista, la educación es el reconocimiento del educando como ser humano, poseedor de capacidades para la comprensión de sí mismo y de su medio ambiente. En este sentido en el desarrollo de la investigación, uno de los informantes, en relación con el humanismo en educación, afirma que “*es el estilo de vida, tener sensibilidad hacia el otro; es decir, considerar la parte humana*” (2, 1, D2). Se deriva en este texto, el reconocimiento del estudiante como ser humano en el proceso de mediación que realiza el docente, y esto tiene correspondencia con lo señalado por Freire (1980), quien indica que se busca la humanización de los hombres y se opone a la injusticia, a la explotación, a la opresión.

Sobre el particular, otra de las fuentes sostiene que el humanismo “*es convivencia, equidad de necesidades, considerar la parte humana, solidaridad humana*”. (2, 2, D3). En este caso se constata, la reivindicación de los valores humanos en el proceso de mediación. Es importante destacar que estos valores primarios; es decir, fundantes se desarrollan en la familia donde se inicia el proceso formativo.

Otro de los testigos de excepción argumenta, que el humanismo “*es la forma de ser de una persona, tiene que ver con la forma en que se comporta una persona, con valores; es decir, no dañar a los demás*” (2, 4, D4). Se evidencia en este dato, que el humanismo consiste en ayudar a la persona a encontrar lo que tiene en sí misma; es decir, se trata más de testimonio que de prédica.

Asimismo, otro sujeto de investigación revela “*es la perfección del hombre como ser humano. El hombre es un talento y no un recurso*” (2, 3, D5). En este dato se constata, que la educación humanista considera a las personas como fines en sí misma y no como simples instrumentos para conseguir objetivos. El hombre como persona humana debe ser el centro del desarrollo. Se refleja en los relatos anteriores, lo expuesto por Yuren (2000) quien define a la educación humanista como inherente a la dignidad humana y cuya vía de consecución es el esfuerzo de la realización de los valores.

Desde la interpretación de los datos surge el concepto integrador “El humanismo como reconocimiento en el otro de un ser con dignidad, valores, que tiende a ser perfectible y como el centro del desarrollo; es decir, como fines en sí mismo”. La persona es y debe ser el centro del desarrollo y un elemento central es la dignidad.

Unidad de análisis: Teoría crítica en la mediación

La teoría crítica tiene como propósito la emancipación del hombre desde una acción transformadora del orden social que busca de un mayor grado de humanización. En el desarrollo de esta unidad de análisis, uno de los informantes afirma que *“es la manera como un docente puede compartir sus conocimientos, y poder hacerlo llegar a sus estudiantes en el aula de clase y fuera de ella”* (1, 2, D2). Otro informante argumenta, que *“debe ser la retroalimentación y una comunicación permanente, basada en valores; ética y respeto. Realizo ejercicios prácticos para que los estudiantes no se fastidien”* (3, 2, D3).

Desde estos datos la educación se percibe como un proceso humano y social en el acto de mediación que realiza el docente y esto tiene correspondencia con lo señalado por Freire (1969), quien señala que la educación tendría que ser ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación.

Sobre el particular, otro testigo de excepción sostiene que *“tomo en cuenta la opinión del estudiante, realizo trabajos grupales”* (3, 1, D2). Existe, a partir de esta información una relación primordial entre la teoría y práctica en el proceso de mediación. Otro sujeto, menciona que *“busco la parte dinámica y constructiva. Realizo un inicio, desarrollo y cierre en mis clases. Asimismo, talleres, lluvia de ideas, tecnologías, internet”* (3, 3, D6). En esta expresión se constata, la importancia de la relación teoría y práctica y se incorpora el uso de tecnologías en el proceso formativo del estudiante.

Se relaciona con los relatos antes expuestos, lo señalado por Carr y Kemmis (1988) quienes argumentan que la ciencia social crítica será, pues, aquella que yendo más allá de la crítica aborde la práctica crítica; esto es, una forma de ilustración de una acción social transformada.

Otro sujeto de investigación menciona, que “*trabajo con unidades curriculares de ingeniería, trabajos prácticos*” (3, 4, D5). En este texto se constata, una vinculación entre el conocimiento de una disciplina y su aplicación; al mismo tiempo se corresponde con lo mencionado por Buitrago y Gómez de Barbosa (2010), cuando indican que la relación entre la teoría y la práctica es una vinculación entre el conocimiento de una disciplina y su aplicación.

Desde la interpretación de los relatos surge el concepto integrador de “Poco conocimiento, del docente universitario, en relación con la teoría crítica como opción emancipadora del hombre que debe formar parte del proceso formativo”.

Unidad de análisis: Concepciones

Las concepciones son un constructo que los investigadores han creado para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen (Buendía, Carmona, González y López, 1999). En esta unidad de análisis, uno de los informantes señala “*trabajo con unidades curriculares de ingeniería, realizo visitas técnicas, trabajos prácticos. Asimismo, realizo estudios de casos basados en la vida real*” (4, 1, D1). Otro informante menciona que “*realizo ejercicios prácticos para que los estudiantes no se fastidien*” (3, 2, D3).

En los datos anteriores, se refleja que en las concepciones expresadas se pueden reconocer diversas acciones, muchos momentos significativos y procesos de construcción mental impactadas por vivencias individuales y colectivas, que afectan su significado. Se evidencia en estos relatos, lo expresado por Zabalza (2011), quien indica que el discurso didáctico suele ser el siguiente; teoría-práctica-teoría. La práctica se reconoce y reconstruye desde la teoría.

En este mismo sentido, otro sujeto de investigación expresa “*busco la parte dinámica y constructiva. Realizo un inicio, desarrollo y cierre en mis clases. Asimismo, talleres, lluvia de ideas, tecnologías, internet*” (3, 3, D6). Otro informante, sostiene que “*doy la teoría y realizo ejercicios de exploración. Me apoyo en la tecnología (software)*” (4, 3, D4). En estos relatos se encuentra, que los docentes muestran diversas formas de proceder y abordar la enseñanza en el ejercicio de la docencia con la incorporación de las tecnologías y los recursos digitales. Asimismo, otro testigo de excepción argumenta que “*proyecto la metodología y cambio las estrategias*” (4, 2, D3).

Se deriva de la información suministrada las diversas formas de enseñar en la docencia. En este mismo sentido, otro informante, menciona que “*son los métodos y recursos para enseñar; es decir, plataformas y equipos en los procesos de enseñanza y aprendizaje*” (4, 4, D5). Se constata en este dato, el conocimiento didáctico del docente y como lo aplica en el proceso formativo del estudiante.

En relación con la interpretación de los datos de esta unidad de análisis surge el concepto integrador “Diversas concepciones en relación con la actuación pedagógicas y diferentes manera de asumir la actuación didáctica en el proceso de formación de los estudiantes”.

Aproximación Teórica

El proceso de teorizar se inició con la identificación de cuatro (4) unidades de análisis: (a) didáctica universitaria, (b) teoría humanista en la mediación (c) teoría crítica en la mediación y (d) concepciones; luego se procedió a establecer relaciones y significados entre las unidades anunciadas, los relatos de los sujetos de investigación, los objetivos de la indagatoria y la teoría expuesta.

Esta acción originó un amplio proceso reflexivo que tiene que ver con la formación personal y profesional de los investigadores, para organizar una red conceptual, en un recorrido complejo, que consistió en pensar y repensar; en un ir y venir de las unidades de análisis, la información de las fuentes primarias; es decir los relatos y los conceptos integradores que permitió elaborar la aproximación teórica que viene a convertirse en un conocimiento provisional.

Por tanto, la didáctica universitaria emerge como un espacio de conocimiento y comunicación que requiere de una interacción dialógica y reflexiva para enseñar en la universidad, con una visión humanista y que debe partir desde la diversidad en sus concepciones en relación con el acto pedagógico y las diferentes formas de asumir la actividad didáctica en el proceso de formación integral de los estudiantes.

El desarrollo de una construcción teórica que emerge de los datos, no es producto del azar, se trata de ver todo, las partes y el contexto al mismo tiempo. Este proceso, que revela la relación entre la teoría y la práctica, fue el que permitió elaborar una aproximación teórica

sobre la didáctica universitaria, en un contexto de múltiples referencias, desde las concepciones de los docentes, a partir de los fundamentos de la teoría crítica y el humanismo. Este resultado se observa en la Tabla 2 que contiene las relaciones entre las unidades de análisis, los conceptos integradores y la teoría emergente.

Tabla 2.
Aproximación Teórica sobre la Didáctica Universitaria

Unidades de Análisis	→	Conceptos Integradores	→	Teoría Emergente
↓		↓		↓
Didáctica universitaria	→	La didáctica universitaria como un proceso intencional de la actividad docente en el proceso formativo de los estudiantes	→	La didáctica universitaria se revela como un proceso complejo y dinámico de la actividad docente para construir conocimientos, enmarcada en un entorno de conocimiento y comunicación, donde debe predominar el reconocimiento en el otro de un ser con dignidad, valores, que tienda a ser perfectible y como el centro del desarrollo, a través de una interacción dialógica y reflexiva, que establezca una relación entre la teoría y la práctica como opción emancipadora del hombre, y debe partir de las diversas concepciones en relación con la actuación pedagógica y las diferentes maneras de asumir la actuación didáctica en el proceso de formación integral de los estudiantes.
Teoría humanista en la mediación	→	El humanismo como reconocimiento en el otro de un ser con dignidad, valores, que tiende a ser perfectible y como el centro del desarrollo; es decir, como fines en sí mismo	→	
Teoría crítica en la mediación	→	Poco conocimiento, en el ejercicio docente universitario, en relación con la teoría crítica como opción emancipadora del hombre que debe formar parte del proceso formativo	→	
Concepciones	→	Diversas concepciones en relación con la actuación pedagógica y diferentes maneras de asumir la actuación didáctica en el proceso de formación de los estudiantes	→	

Conclusión Provisional

Desde la perspectiva humanista, la didáctica universitaria revela el reconocimiento en el otro de un ser con dignidad y valores, que tiende a ser perfectible y como el centro del desarrollo en el proceso formativo. Se trata de un proceso complejo, dinámico, intencional y sistemático de la actividad docente en el proceso de formación del hombre que requiere de una interacción dialógica y reflexiva en la docencia universitaria; por tanto, una relación entre la teoría y la práctica como opción emancipadora del hombre. Existen diversas concepciones sobre la didáctica universitaria en los docentes, en relación con la actuación pedagógica y las diferentes maneras de asumir la actuación didáctica en el proceso de

formación integral de los estudiantes. La didáctica universitaria es un espacio de conocimiento y comunicación cuyo fin es contribuir con el proceso formativo de los estudiantes.

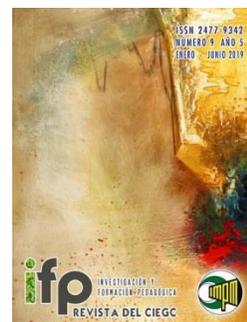
Referencias

- Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2, 125 - 153. Recuperado de <http://bit.ly/2rX4ZGf>
- Buitrago, C y Gómez de Barbosa, G. (2010). Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes universitarios sobre el saber disciplinar. *Diálogos Pedagógicos*, 8 (15), 52 – 68. Recuperado de <http://bit.ly/2RqW12s>
- Camacho, H., y Marcano, N. (2003). El enfoque de investigación introspectiva vivencial y sus secuencias operativas. Algunos casos de estudio. *Revista: Omnia*, 9 (1). Recuperado de <http://bit.ly/2ReCnGP>
- Carmona, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8 (19), 134 – 157. Recuperado de <http://bit.ly/2Sx1rG4>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5453, publicada el 24 de marzo de 1999.
- Contreras, D. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Universidad de Málaga.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Decreto N° 938*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 40.403, publicada el 2 de mayo de 2014.
- Díaz Barriga, A. (1998). *Didáctica y currículum*. México: Paidós
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. (Introducción de Julio Barreiro) Montevideo, Tierra Nueva.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de libertad*. México, Siglo XXI.
- García, M. y López, A. (2016). Características del tic para la enseñanza de las matemáticas: el estudio del cálculo vectorial. AMIUTEM. Vol. IV, No. 2. Publicación periódica de la Asociación Mexicana de Investigadores del Uso de Tecnología en Educación Matemática. ISSN: 2395-955X. México.
- Giraldo, M. (2012). *Didáctica Universitaria: Del Currículo a las Prácticas de Enseñanza*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Antioquia, Colombia.

- Grisales, F. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y educadores*. 15 (2) 203 – 218. DOI: 10.5294/edu.2012.15.2.4
- Horkheimer, M. (1946). *Crítica de la Razón Instrumentada*. Buenos Aires: Estudios Alemanes.
- Jiménez, A. y Correa, A. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*. 20 (2) 525 - 548. Recuperado de: <http://bit.ly/2rYupTF>
- Madrid, D. y Mayorga, M. (2010). ¿Didáctica General en y para Educación Social? Puntos de encuentro desde la perspectiva del alumnado. *Educatio Siglo XXI*. 28 (2), 245-260.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M^aJ. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid: Aprendizaje Visor
- Martínez, M. (2002). Un Nuevo Paradigma para la Educación. Parte de la conferencia presentada en el Congreso Internacional sobre el “*Nuevo Paradigma de la Ciencia de la Educación: la Posibilidad de Ser*”. Mexicali (México): 12-15 Nov. 2002. Recuperado de: <http://bit.ly/2Q9Lq7h>
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Santafé de Bogotá: Trillas.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*. 14 (2), 1 - 23. Recuperado de: <http://bit.ly/2LDEi2e>
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos del siglo XXI. *Perspectiva Educacional*, 50 (2), pp.26-54. Recuperado de <http://bit.ly/2B00hz5>
- Moulines, U. (1988). Epistemología. En Reyes R. *Terminología Científico Social*. Barcelona: Anthropos. Antología de Epistemología y Metodología en la WEB. Compilación en CD. P.1. Disponible en LIN-EA-I
- Padrón J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Educación y Ciencias Humanas*. 8 (15), 33 - 37. Recuperado de: <http://bit.ly/2TfyPRK>
- Rogers, C. (1983). *Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo*. México: Paidós.
- Rogers, C. (2001). *El Proceso de convertirse en Persona*. México: Paidós.
- Yuren, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.
- Zabalza, B., M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29 (2), 387 – 416. Doi: 10.5007/2175-795X.2011v29n2p387



ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Sistematización de las tradiciones decembrinas de Gramalote

Systematization of christmas traditions from Gramalote

Cindy Vanessa Peñaranda Mendoza, Nelson G. Palencia Sandoval, Karol Martínez Contreras
megapaya@hotmail.com

Universidad de Pamplona (Colombia)

Recibido 14 de octubre de 2018 / aprobado 19 de diciembre de 2018

Palabras clave

Tradiciones,
identidad,
Gramalote.

Resumen

El artículo tiene como objetivo contribuir con la sistematización de las tradiciones decembrinas de Gramalote para la conservación de su identidad y facilitar su inclusión en las actividades educativas que se desarrollan en el Nuevo Gramalote. El artículo constituye una síntesis del trabajo de grado, el cual se implementó por medio de una investigación de carácter cualitativo, descriptiva y de campo. Fueron seleccionados 08 informantes clave a partir de cuyo relato se realizó la descripción de las fiestas que se desarrollaban en Gramalote desde la conmemoración de la fundación de Gramalote y día de la Virgen de Monguí hasta la representación de la llegada de los Reyes Magos. Como resultado se obtuvo una sistematización detallada de cada festividad. Para concluir, se destaca la necesidad de preservar la memoria colectiva de la comunidad y el papel que debe jugar la educación en tal sentido.

Keywords

Traditions,
identity,
Gramalote.

Abstract

The objective of the article is to contribute to the systematization of Gramalote's Christmas Traditions for the preservation of their identity and to facilitate their inclusion in the educational activities that take place at Nuevo Gramalote. The article constitutes a synthesis of the degree work, which was developed by means of a qualitative, descriptive and field research. 08 key informants were selected from whose story the description of the parties that were developed in Gramalote was made from the commemoration of the foundation of Gramalote and the day of the Virgin of Monguí to the representation of the arrival of the Magi. As a result, a detailed description of each holiday was obtained. To conclude, the need to preserve the collective memory of the community and the role that education should play in this regard is highlighted.



Introducción

Gramalote es un municipio de Colombia ubicado en el departamento Norte de Santander, hacia la cordillera oriental, hecho que le otorga características especiales entre las que destacan las pendientes pronunciadas y escarpadas que permiten a visitantes y oriundos disfrutar de la diversidad de su paisaje. La temperatura de Gramalote está alrededor de los 23°C y se ubica a 29 km de la capital del departamento (Cúcuta). Se caracteriza por ser una localidad agrícola, pecuaria y minera y su principal producción está en el rubro del café. Entre los atractivos que mayormente agradan a visitantes y habitantes se menciona la Virgen de la Gruta, diferentes pozos usados como balnearios, el puente Cuervo y las haciendas Villa Antigua, Limoncitos, la Estación, Pantano, el Indio y las Mercedes.

Gramalote fue fundado en dos oportunidades, la primera el 27 de noviembre de 1857 y la segunda en 1883 a menos de un kilómetro al sur de la primera fundación; esto ocurrió porque en la primera fundación el espacio era insuficiente para que se desarrollara la población, por esa razón se trasladó el poblado a otro lugar y se ampliaron los espacios para que realmente se constituyera como municipio. Durante su historia la población ha tenido otros nombres como Caldereros desde 1857 hasta 1864 y Galindo desde 1864 hasta 1888 y finalmente Gramalote desde 1888 hasta la actualidad.

La historia de Gramalote está signada por una catástrofe. En el año 2010 fue necesario evacuar a todos los habitantes por cuanto el casco urbano fue declarado inhabitable consecuencia del deslizamiento de tierra provocado por la temporada invernal de ese año que generó la inestabilidad del talud. Por este motivo la mayoría de sus habitantes se desplazaron a otros lugares y municipios vecinos causando el deterioro del tejido social de esta comunidad. De acuerdo con Halbwachs (1990) “dado que nuestras impresiones vuelan unas detrás de la otra, y no dejan nada en la mente, solo podemos entender cómo recapturamos el pasado si entendemos cómo, este hecho, es conservado por nuestro medio ambiente físico” (p. 23).

A partir del año 2012 se constituyó la Mesa de Trabajo para la reconstrucción de Gramalote y para el año 2016 se hizo entrega de parte del Nuevo Gramalote a sus antiguos pobladores, de esta manera se logró el reasentamiento de la población. La situación descrita

produjo el debilitamiento de las costumbres y tradiciones propias de Gramalote, hecho particularmente notable en las fiestas patronales y decembrinas que dejaron de celebrarse. Tal cuestión reviste particular importancia porque tal como señala Escalera (1997) las fiestas:

Tienen un papel central en los procesos de construcción societaria, como elementos simbólicamente estratégicos en la vertebración de un conjunto de individuos como sociedad, y en la representación de las identificaciones colectivas que todo grupo humano necesita para pasar de simple agregado de individuos a conformarse realmente como tal sociedad (p. 54)

En el caso de Gramalote la identidad de sus pobladores se vio afectada. Baumesteir y Hastings (1998) señalan la necesidad de recuperar y documentar los procesos culturales de los pueblos con el fin de mantener y visibilizar las tradiciones y la memoria desde las costumbres y el lenguaje. Estas vivencias de un pasado común responden a una memoria colectiva que es pertinente recuperar y enseñar.

En este sentido, emerge la necesidad de conservar las tradiciones para difundirlas y así evitar que éstas queden en el pasado y se olviden las actividades propias del municipio que le permiten mantener su cultura y por ende, su identidad. Las tradiciones constituyen un conjunto de oportunidades para establecer relaciones afectivas entre las familias que habitan en el lugar; estos vínculos se producen cuando año tras año se reúnen para recordar cada fiesta y evitar que se pierda la costumbre de una generación a otra. Cada actividad representa una manera clara de cómo cada miembro del pueblo percibe el mundo para crear hechos significativos en su historia personal.

La tarea de conservar las costumbres no sólo corresponde a los miembros del municipio, sino también al proceso educativo el cual a través de su función social debe contribuir con este propósito. Al respecto, Amar (2000) explica: “La educación es el núcleo de las relaciones entre costumbres y cambios de una sociedad” (p. 75). Según el autor, la educación tiene una gran responsabilidad en el mantenimiento de la cultura de las comunidades, puesto que los docentes deben incorporar en su planificación actividades especiales que promuevan la identidad cultural y establezcan nexos con el pasado y presente para que se mantengan vivas las tradiciones que identifican y a la vez hacen diferente a cada región. El mismo autor plantea:

En las sociedades modernas, gran parte de la responsabilidad de la existencia de la sociedad se le asigna a la educación, ya que su función social está muy relacionada con la articulación respecto a un pasado histórico cultural y a un futuro que se quiere construir (p. 76)

De acuerdo con lo expuesto es evidente que la educación representa un papel fundamental en el rescate de las tradiciones, puesto que a través de la práctica docente se puede vincular la cultura que representa la vida o el pasado de la localidad, con el presente para mantenerla en el futuro; de esta manera, permanecerá vigente en la memoria de las nuevas generaciones.

En función de todo lo anteriormente expresado, el objetivo del presente artículo consiste en contribuir con la sistematización de las tradiciones decembrinas de Gramalote y facilitar su inclusión en las actividades educativas que se desarrollan en el Nuevo Gramalote.

En tal sentido, es necesario aclarar tres términos muy importantes: tradiciones, patrimonio cultural e identidad. En cuanto a las tradiciones son las diversas costumbres y manifestaciones que se transmiten de una generación a otra; al respecto Macías (2012) expone: “Las tradiciones son costumbres, ritos, usos sociales, ideas, valores, normas de conducta, históricamente formados que se transmiten de generación a generación; elementos del legado sociocultural que durante largo tiempo se mantienen en la sociedad o grupos sociales”. (p. 31). Entonces, según el autor las tradiciones constituyen la máxima expresión de una serie de actividades que año tras año se repiten en una comunidad con la intención de reunir a sus miembros, para recordarlas, evitar que éstas se olviden y así sean heredadas por las futuras generaciones.

En lo que respecta al patrimonio cultural, consiste en los distintos bienes que constituyen la expresión de las personas y reflejan lo que éstas han representado en un determinado lugar. Éste según Repetto (2006): “Es un proceso creativo, dinámico y multidimensional, a través del cual una sociedad funde, protege, enriquece y proyecta su cultura. El patrimonio cultural incorpora la ciencia, la tecnología, el arte, tradiciones, monumentos, costumbres y prácticas sociales de diversa índole”. (p. 25). De allí que, el patrimonio cultural está constituido por los elementos y manifestaciones más importantes que dejan ver la identidad de una región. Entonces, al referir a las tradiciones y patrimonio cultural, necesariamente hay que mirar estos términos como dos elementos que definen la identidad de una localidad.

Para Macias (2012) la identidad es: “el conjunto de sentimientos que experimentan los miembros de una colectividad, que se reconocen en esa cultura, se expresan con fidelidad y se desarrollan plena y libremente, a partir de ella”. (p. 26). Significa, que a la identidad está determinada por la manera de actuar y pensar de los habitantes de la comunidad, y se muestra por medio de sentimientos, actitudes y las distintas tradiciones que por años han formado parte de la vida de éstos.

Método

El método que se siguió para alcanzar el objetivo propuesto versó sobre la investigación cualitativa, la cual según Rodríguez, Gil y García (1996): “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32). Según los autores, la modalidad cualitativa permite a los investigadores profundizar en el objeto desde su verdadera esencia; es decir, tal y como se desarrolla en la realidad.

En este sentido y de acuerdo con la investigación cualitativa, el paradigma que se asumió para la ejecución del estudio fue el interpretativo, a través del cual se busca comprender la realidad desde la mirada de los informantes clave. Para Gómez (2011) este paradigma: “busca conocer el interior de las personas (motivaciones, significaciones y su mundo), sus interacciones y la cultura de los grupos sociales, a través de un proceso comprensivo”. (p. 5). Según el autor, se puede destacar que por medio del paradigma interpretativo se comprende el objeto de estudio como dinámico, diverso, y se le otorga un marcado interés al significado del comportamiento humano y a la práctica social.

Ahora bien, la modalidad que se tomó para la ejecución del estudio fue la etnografía de carácter descriptivo orientada a la recolección de los datos desde la visión de personas que participaron en las fiestas decembrinas del municipio. Martínez (2005) plantea:

La etnografía es aquella rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas. Etimológicamente, el término etnografía significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por tanto, el ethnos, que sería la unidad de análisis para el investigador, no sólo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. (p. 2)

De acuerdo con el planteamiento del autor, la etnografía permite al investigador hacer un análisis del fenómeno a través de los testimonios de los informantes clave para comprender lo que piensan, hacen, sienten y dicen de acuerdo con su realidad y contexto, comprendiendo el desarrollo humano en búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida del habitante de Gramalote. De igual forma, este método constituye un gran apoyo para determinar la identidad de una localidad que tiene características especiales que la hacen diferente de otras regiones. Para ello, el investigador debe establecer un proceso de comunicación horizontal, generar un clima de confianza, agradable y hacer uso de la observación participante.

Bajo esta perspectiva, es preciso decir que se utilizó la narrativa testimonial que es una subárea de la investigación cualitativa referida a la investigación experiencial, engloba distintos modos de obtener y analizar relatos referidos a experiencias personales, que tendrán en común la reflexión (oral o escrita) y utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. Connelly y Clandinin (1990) señalan:

La narrativa testimonial es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo. Desde el punto de vista metodológico es un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros (p. 6)

Del planteamiento de los autores, se puede inferir que la narrativa testimonial facilita la valoración de la realidad; es decir, el estilo de vida de los sujetos tal como ocurre en su cotidianidad. Las técnicas de recolección de la información que se utilizan son las cartas, autobiografías, entrevistas e historias orales; cada una de éstas permiten obtener los datos de una forma más directa y precisa. Para este trabajo se utilizó específicamente la entrevista que consiste en un diálogo abierto y flexible entre investigador e investigado con el propósito de obtener información acerca de una realidad específica.

Rodríguez, Gil y García (1996) exponen: “La entrevista es una técnica en la que la persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistador, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (p. 167). Es así como, a través de esta interacción verbal el investigador se propone conocer y profundizar lo que piensan los informantes en relación con el objeto de estudio para comprenderlo y explicarlo en su verdadera esencia.

En relación con la entrevista es importante decir, que para su buena aplicación es necesario construir un guion, que permita al investigador tener previamente una referencia acerca de las interrogantes que realizará. Aquí, vale aclarar que debe ser un instrumento flexible y como su nombre lo indica, es un guía para obtener la información sobre el fenómeno que se está estudiando. Este guion se aplica a los informantes clave, que son las personas que ofrecen los datos para llegar a la interpretación de la realidad.

Para Martínez (1991) los informantes clave son: “personas con conocimientos especiales, status y buena capacidad de información” (p.56). Es decir, son los sujetos que proveen al investigador de la información más precisa para llegar a conocer en profundidad la problemática planteada. Para el caso del estudio realizado se seleccionaron ocho (08) informantes de acuerdo con los siguientes criterios: (a) Habitantes del municipio de gramalote, (b) Conocimiento de cada una de las tradiciones decembrinas que se celebran en Gramalote, (c) compromiso para participar en el proceso investigativo, (d) disposición para ofrecer información real y fidedigna. Para preservar la confidencialidad se identifican con iniciales

Finalmente, se establecieron las unidades de análisis a partir de las cuales se obtuvo la información de los actores de la investigación. En este caso particular cada unidad de análisis correspondió con las fiestas que se celebraban en Gramalote, a continuación se presenta cada una de éstas:

Tabla 1.
Unidades de Análisis

Unidad de Análisis	Definición
Cumpleaños de la fundación de Gramalote-día de la Virgen de Monguí	Fiesta patronal que celebra la fundación del municipio de Gramalote y se consolida como una de las manifestaciones de religiosidad más extendida en el municipio
Día de las Velitas y la Virgen María	Festividad tradicional para rendir homenaje a la Virgen María a través de la simbología de la luz.
Novena, misa de aguinaldos, comparsas y eventos	Tradición típica de los creyentes católicos enmarcada dentro de las Fiestas tradicionales celebradas del 16 al 24 de diciembre de cada año
Finalización de comparsas, noche buena	Práctica cultural artística y fiesta popular que reúne y evidencia la unión familiar al generar lazos que permiten reencontrarse con la familia y amigos.
Día de los locos	Tradición cultural única y excéntrica que permite recorrer las calles para producir miedo y despertar la curiosidad en los habitantes de la comunidad.

Tabla 1.
Unidades de Análisis (Cont.)

Elevación de globos. Concurso de año viejo	Evento tradicional en el que se reencuentran en la plaza principal las promociones de bachilleres, familias y amigos.
Llegada de los tres reyes magos	Celebración religiosa que reúne a turistas de municipios cercanos para despedir la temporada navideña

Exposición de Resultados

Las tradiciones decembrinas constituyen el legado del municipio de Gramalote que ha sido transmitido de generación en generación, pero que producto de un suceso imprevisto se vio afectado y a través de este trabajo se quiso reconstruir aspectos relevantes de la memoria colectiva de estas tradiciones para así facilitar su preservación y vinculación con el hecho educativo. Es importante destacar que la mayoría de las fiestas de Gramalote son de origen religioso; sin embargo, la fiesta de los locos y el 31 de diciembre son celebraciones sin matiz católico, pero que fueron establecidas como una tradición en el municipio. A continuación se presentan cada unidad de análisis con sus respectivos testimonios.

Cumpleaños de la Fundación de Gramalote. Día de la Virgen de Monguí

Esta celebración se realiza el 27 de noviembre de cada año y da apertura a las fiestas decembrinas del municipio de Gramalote, ese día se conmemora la fundación del pueblo y se celebra a la Virgen de Monguí (patrona de la localidad). En tal sentido se considera que es una festividad cívico-religiosa. Antes de ese día se realiza una novena por las veredas del sector rural para finalizar su camino en el pueblo y en su honor se realizaba la eucaristía. Durante esta fiesta se realizan cabalgatas y se quema pólvora. Para finalizar se hace un acto cultural en honor de la fundación y se forma la parranda en la plaza principal que tiene por nombre “La Restauración”. Los testimonios dan cuenta de la dinámica de esta fiesta.

Tabla 2.
Testimonios Unidad de Análisis 1

Fuente	Testimonio
LIYAME	“Empezaban el 27 de noviembre con el cumpleaños de Gramalote y la fiesta de la virgen de Monguí, era una fiesta más que todo, religiosa y cívica, se hacía el desfile y todo lo que tenía que ver con el tema de la virgen, se terminaba con el recorrido de la virgen en todas las veredas el 27 de noviembre y se celebraba el cumpleaños”.

Tabla 2 (Cont.)
Testimonios Unidad de Análisis 1

EDMA	El 27 de noviembre era que cumplía años Gramalote que es el día de la virgen de Monguí; la patrona del pueblo, también se hacía la fiesta en el parque y se celebraba la misa a la virgen y la procesión”.
------	--



Imagen 1. Cumpleaños 1857-2007 del municipio de Gramalote, fuegos artificiales

Día de las Velitas y la Virgen María

El 07 de diciembre se celebra la noche de las velitas, es una de las festividades tradicionales colombianas. En esta celebración se rinde homenaje a la Virgen María, por costumbre en las casas se ubica (en las ventanas o puertas) la bandera blanca con la figura de la virgen, las familias, los vecinos se reúnen en los andenes para encender las velitas, y esperan con júbilo y devoción el paso de la imagen con la procesión de la Virgen de la Inmaculada Concepción.

Los testimonios recogidos dan cuenta de la forma particular como esta celebración se desarrollaba en Gramalote:

Tabla 3.
Testimonios Unidad de Análisis 2

Fuente	Testimonio
EDMA	“En Gramalote se hacía algo diferente, se prendían las velas todos en las puertas de la casa, la virgen la paseaban por todos los barrios, por todos los sectores había pólvora y había música y había mucho ánimo, cada barrio animaba mucho”.
JAMAPE	“La noche de las velitas donde se le rinde homenaje a la virgen María, donde todas las casas por tradición colocaban en sus ventanas y puertas la bandera blanca con la figura de la virgen, las familias los vecinos se reunían en los andenes para encender las velitas, y esperaban con gran regocijo y devoción que pasara la imagen con la procesión de la virgen inmaculada concepción”.

Generalmente, se quema pólvora, se hacen juegos pirotécnicos, se cantan villancicos y se prenden luces en las calles del municipio y los habitantes aprovechan el momento para reunirse en familia, con los vecinos y amigos. Tradicionalmente, se recolecta dinero para comprar las velas y alumbrar la gruta de la Virgen de Lourdes ubicada en el camino al cementerio, desde donde se observa el alumbrado de todo el municipio.



Imagen 2. Concurso de faroles

Novena, Misa de Aguinaldos, Comparsas y Eventos

La novena de aguinaldos. La novena de aguinaldos celebrada desde el 16 al 24 de diciembre era acompañada de una tradición particular en el municipio de Gramalote, se ejecutaban 9 comparsas correspondientes a los diferentes barrios y veredas del sector, de

igual forma, se organiza la eucaristía todos los días a partir de las 4:00 de la mañana y los diferentes actos culturales y concursos que amenizan estas prácticas religiosas y culturales.

Las misas del gallo. Las misas del gallo se realizan en el templo parroquial San Rafael, efectuadas a las 4:00 de la madrugada cada día de la novena de navidad y organizadas por los barrios y veredas correspondientes. Anterior a la Eucarística como de costumbre pasaba la papayera que es un grupo musical que utilizaba instrumentos como la caja, la trompeta, redoblante y saxofón, estaba integrado por la banda del reloj lunar del municipio; este grupo pasaba dando la serenata por el sector y por el perímetro urbano, para que la gente madrugara a misa, también a esa hora repicaban las campanas. En el barrio Casa Verde un altavoz despertaba con villancicos a los vecinos Gramaloteros los días de novena para adelantarse a la eucaristía.

La comparsa. La comparsa estaba comprendida por grupos de personas que se disfrazan y desfilan en torno a un motivo en especial, establecidas por barrios y veredas, cada día de la novena de aguinaldos, la misma iniciaba su desfile en el barrio respectivo y marchaba por las calles del municipio; usualmente el recorrido se realizaba por el barrio La Lomita y desembocaba con una vuelta al parque principal finalizando su participación con la representación y baile en la plaza de la restauración. La comparsa tradicionalmente, estaba compuesta por personajes interesantes y muchos de ellos ya populares; como el matador y su toro del barrio Santa Rosa (representando el gremio de peseros) entre otros, comprendían temáticas particulares que promovían la alegría, el cimientto de la cultura, el arte y respeto por los valores.

Componentes particulares de cada evento

La Papayera (grupo musical). Animaba el pueblo Gramalotero para asistir a la eucaristía de las 4:00 de la mañana; tipo 3:30 am recorría el barrio a quien correspondía la novena de navidad y con sus melodías iba despertando a los vecinos para que se unieran a participar de la navidad.

Concursos. Siempre se hacían concursos de aguinaldos; pequeñas competencias en las que se daba un premio al ganador, entre estas actividades se realizaban: carreras, bailes

típicos, juegos, cantos. Ubicados en el kiosco del parque principal después de la misa de gallo a las 5:00 de la mañana para terminar la participación de cada sector.

Actos Culturales. En la noche después de la eucaristía de las 6:00 pm se realizaba el acto cultural; bailes, dramatizaciones, fonomímicas, concursos, canto, entre otros. Los bailes y el acto cultural de las noches que presentaban los barrios; eran bailes típicos del tema que estuviera sonando en el año, el vallenato, la salsa, el merengue, se realizaban dramatizaciones en las que participaban niños, jóvenes, adultos, personas de la tercera edad, en fin toda la comunidad.

Repique de Campanas. El repique de las campanas a las 12:00 del mediodía como un signo de vísperas de la novena del día siguiente; las campanas que marcaban la alegría, el son del municipio de Gramalote, las encargadas de anunciar las festividades navideñas.



Imagen 3. Representación Comparsa

Tabla 4.
Testimonios Unidad de Análisis 3

Fuente	Testimonio
EDMA	“Durante toda la novena que empezaba el 15 y 16, hacíamos la novena y cada día, cada barrio tenía para sacar la comparsa, se hacía el desfile de la comparsa por barrios, luego en la noche se hacía los concursos por representación de cada barrio”.

Tabla 4. (Cont.)
Testimonios Unidad de Análisis 3

MAQUI	“...de eso llegaban las fiestas de aguinaldos que se hacían desde el 16 Se organizaban los diferentes barrios o sectores para salir con 9 comparsas que finalizaban el 24 con la inclusión de los 9 barrios, disfrazados, comparsas, pintura, había un despliegue de alegría, después de eso se hacía una festividad, una fiesta cultural, musical que integraba a todos en la plaza de la restauración como se llamaba el parque principal, allí compartíamos con los amigos, bailábamos, tomábamos, se pasaba bueno hasta el amanecer hasta el 25”.
-------	---

Finalización de Comparsas y Noche Buena

La alegría de las fiestas decembrinas alcanzaba su punto álgido con la finalización de las comparsas previo a la misa de noche buena. El ambiente festivo incluía diversas actividades y juegos entre los habitantes del municipio que luego se congregaban para la misa de gallo, tal como explicaban los informantes en la entrevista.



Imagen 4. Iglesia San Rafael de Gramalote

Tabla 5.
Testimonios Unidad de Análisis 4

Fuente	Testimonio
OMRO	“Huy pues el 24 era la reunión de todas las comparsas, todo el mundo se pintaba, se rompían la camisa a todo el mundo, bueno a nosotros los hombres porque a las mujeres no se les podía romper la camisa, pero si las pintaban de pies a cabeza. Ese día se premiaba la comparsa, se llevaban un grupo musical al parque, uno para 24 para el 31 y al 6 de enero”.
JAMAPE	“La celebración de la eucaristía; de la noche buena, como la gente como buena católica iba hacia el templo San Rafael a participar de la ceremonia religiosa el salir después y participar de la fiesta escuchar algún grupo musical. Compartir en familia la cena de navidad en los barrios, compartir los tamales, la chicha, los buñuelos, el masato, las rellenas en fin todo lo que las personas y las diferentes familias de Gramalote realizaban como costumbre para festejar la noche buena en familia”.

El 24 de Diciembre se reunían las comparsas que los días previos habían participado en la novena de aguinaldo. Era el momento propicio para reencontrarse con familiares y amigos que regresaban a disfrutar de las celebraciones de Gramalote. Después del desfile las comparsas finalizaban su presentación en la plaza donde cerca de las 5:00 de la tarde se realizaba la premiación de los tres primeros lugares para seguir el festejo hasta aproximadamente las 9:00 de la noche.

La celebración se reanudaba después con la celebración de la eucaristía de noche buena, seguida de la tradicional cena navideña que congregaba a las familias. Al finalizar se realizaba el encuentro en el parque principal, donde algún grupo musical amenizaba el baile y la parranda hasta altas horas de la madrugada del día siguiente.

Día de los Locos

Otro evento que se suma en los últimos años a esta celebración es el desfile de los locos, que se realiza a las 3p.m; allí se elige un ganador, se premia por su disfraz, actuación y por hacer reír al público. A diferencia de las anteriores celebraciones que tienen un claro matiz religioso el 29 de diciembre se celebra el típico día de los locos, tradición única y excéntrica, en la que cada año se disfrazan personas principalmente hombres y en la noche salen a recorrer las calles del municipio, para producir miedo y curiosidad por parte de la comunidad. La ley es no salir de casa en la noche después de que los locos han iniciado su

recorrido, regla fundamental conocida por los habitantes del municipio. Sus disfraces son extravagantes, su fin es divertirse y cometer travesuras, y su misión sancionar a quien se atreviera a corretearlos o infligir la norma.

Agua, harina y olores desagradables, eran las herramientas para lanzar a los curiosos que se asomaban por los balcones y ventanas cuando paseaban por el sector, además de las guerras de agua que se provocaban entre vecinos. Particularmente cuando un hombre es capturado, se realiza el sacrificio que consiste en quitarle la ropa en su totalidad y exhibirlo en una vuelta al parque principal.



Imagen 5. Disfrazados - día de los locos

Tabla 6.
Testimonios Unidad de Análisis 5

Fuente	Testimonio
ACVED	“El 29 el día de los locos que es algo que yo creo que se vive solo en Gramalote, en la noche después de las 7 a corretear y que él se dejará agarrar lo empelotaban que esa era la misión de los locos; y tiraban agua por la ventana y por donde podían, pero era una cuestión muy sana, todo sin ofender a nadie, sino una cuestión bonita, porque nosotros ya lo sabíamos y lo vivíamos allá porque era cultura”.

Tabla 6 (Cont).
Testimonios Unidad de Análisis 5

OMRO	“El día de los locos, eso viene de mucho, mucho, mucho atrás, yo ni me acuerdo de la primera vez que salí, nosotros pues últimamente habíamos programado, “como los locos no los podían ver en la noche, empelotábamos a todo el mundo”, nosotros dijimos, “salgamos a las 3 pm con algo chistoso y fue cuando organizamos que saliéramos vestidos de mujer y un desfile para que todo el mundo tirara chapa”...
------	--

Elevación de Globos. Concurso de Año Viejo

El 31 de diciembre retornaban las promociones de bachilleres, familias y amigos se reunían en la plaza o en el atrio de la iglesia para la elevación de globos realizados con pliegos de papel ceda, algunos casos llegados a 300 pliegos, para ser elevados con el aire caliente que generaba el fuego de la antorcha ubicada en la parte inferior. Cada promoción gozaba de este reencuentro, de tomarse su aguardiente, reír, echarse; agua, harina, huevos, y compartir un rato agradable. Se empezaron a lanzar por promociones de cada año, entonces los globos tenía el nombre y el número de la promoción, y se volvió un punto de encuentro de compañeros de colegio, uniendo muchísimo a la gente, había Gramaloteros que vivían en Bogotá y venían a esta tradición.



Imagen 6. Elevación de globos-parque principal

Tabla 7.
Testimonios Unidad de Análisis 6

Fuente	Testimonio
ACVED	“El 31 se reunían después de las 2 de la tarde en el parque principal, siempre las promociones de bachilleres a echar su globo porque eso es de Gramalote”...
EDMA	“Venían todos los que estaban en vacaciones, venían a visitar su familias, se reunían las promociones, hacían sus globos de cada año de la promoción de su estudio, había una integración”...

Llegada de los Tres Reyes Magos

El 6 de reyes es otra fiesta especial para los Gramaloteros, es una conmemoración religiosa en la que el párroco tiene gran participación, se inicia con la eucaristía de las 9:00 de la mañana, la representación en vivo de la Epifanía del señor en la plaza principal, se representaba todo el proceso de la llegada del niño Dios a la tierra, su nacimiento, la llegada de los reyes magos, la estrella de Belén que descendía desde la montaña de la cruz hasta el campanario de la torre de la iglesia.

Esta celebración reunía a muchos turistas de pueblos y ciudades cercanas; la congregación en la plaza se iniciaba desde las horas del mediodía para despedir las fiestas navideñas, orquestas invitadas y grupos musicales amenizaban el baile y la rumba hasta el otro día.

Tabla 8.
Testimonios Unidad de Análisis 7

Fuente	Testimonio
LEDAPE	“El 6 de reyes es la fiesta más antigua, esa si es la fiesta propia antiquísima”...
MAQUI	“El 6 de reyes es catalogado por muchos vecinos de Gramalote como las fiestas del municipio, como eran muchas personas que iban por la representación de la epifanía del Señor se hacía todo el proceso de la llegada del niño Dios a la tierra, el procesos del nacimiento, la estrella belén, los reyes magos y luego se cumplía con el flagelo que sufrió nuestro creador liberarnos del pecado”.

Conclusiones

A partir de la información recolectada, en lo que respecta al ámbito histórico y cultural se establecieron los eventos, acciones, prácticas relevantes y las tradiciones de las fiestas decembrinas de Gramalote. En este sentido, el trabajo de investigación permitió obtener datos relevantes que contribuyen con la conservación del patrimonio inmaterial de la

comunidad, de esta manera, se logró recuperar la memoria colectiva de las fiestas decembrinas del municipio de Gramalote para así contribuir con la preservación de su identidad.

Gramalote se caracteriza por ser una población festiva, particularmente durante las últimas semanas del año. Como se aprecia a partir de los resultados de esta investigación la mayor parte de las festividades tienen un origen religioso y se comparten con otras poblaciones de Colombia e incluso de América y España, sin embargo, en esta población producto de la creatividad de sus habitantes obtenían un cariz particular que las identificaba y que servía a sus pobladores para sentirse parte de la comunidad. Se evidenció que la participación en las fiestas era masiva tanto de parte de los habitantes del lugar como de quienes regresaban para celebrar la navidad y el año nuevo que se integraban activamente en todas las actividades. Este hecho permite asegurar el carácter popular de estas costumbres y la importancia de visibilizar múltiples símbolos que emergieron de los habitantes de Gramalote y enaltecieron su rol social e histórico.

Resulta indispensable que en las instituciones educativas del Nuevo Gramalote se presente a los niños y niñas la historia de la población, sus costumbres y tradiciones, que la escuela se constituya en un centro desde el cual la memoria colectiva se recupere para las nuevas generaciones, de allí la necesidad de desarrollar más investigaciones como la presente, también resulta pertinente recoger imágenes y vídeos que permitan visualizar el desarrollo de las fiestas y que sirvan de modelo para su recuperación.

Finalmente, hay que resaltar que las tradiciones mencionadas anteriormente forman parte de la vida de los habitantes del municipio Gramalote, permiten establecer vínculos afectivos entre familiares y amigos; de igual forma, mantienen vivo el legado de las generaciones pasadas para preservar la cultura, y por ende la identidad de Gramalote. De allí que, es importante que las tradiciones decembrinas del municipio sean conocidas por sus habitantes para evitar que éstas queden en el olvido, y puedan mantenerse las raíces que lo identifican y hacen diferente de otras comunidades.

Referencias

- Amar, J. (2000). La función social de la educación. *Investigación y Desarrollo*. 11, 74- 85. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.
- Baumesteir, R. y Hastings, S. (1998). Distorsiones de la memoria colectiva: como los grupos se adulan y engañan a sí mismos. En D. Páez et al. (Eds.). *Memoria colectiva de procesos políticos y culturales*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros Déjame que te cuente. *Ensayos sobre narrativa y educación*; Barcelona: Laertes.
- Escalera, J. (1997). Fiesta como patrimonio. *Revista PH*. Número Monográfico, 53-58, recuperado de <http://bit.ly/2GMHI3U>
- Gómez, E. (2011, octubre, 9). El modelo interpretativo tercer semestre. [Registro web]. Recuperado de: <http://bit.ly/2BVGGNu>
- Halbwachs, M. (1990). Espacio y memoria Colectiva. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, año/vol. II, número 009, 11-40.
- Macías, R. (2012). *El trabajo sociocultural comunitario. Fundamentos epistemológicos, metodológicos y prácticos para su realización*. Universidad de las Tunas.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico – práctico*. Venezuela: Texto.
- Martínez, M. (2005). El método etnográfico de investigación. [Registro web]. Recuperado de: <http://bit.ly/2s1V8yQ>
- Repetto, L. (2006). Memoria y patrimonio: algunos alcances. *Pensar Iberoamerica Revista de Cultura*, 8. Recuperado de <http://bit.ly/2F1rDpj>
- Rodríguez, J., Gil, E., y García J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.



ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Actitud de los docentes del programa de música ante la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Teachers' attitudes from the music program related to the integration of icts in teaching and learning processes

Carmelo J. Coronel C.
carmelocoronel188@gmail.com

Universidad de Pamplona (Colombia)

Recibido 17 de octubre de 2018 / aprobado 12 de diciembre de 2018

Palabras clave **Resumen**

TIC, actitudes, enseñanza de la música, aprendizaje, integración.

La integración de las TIC en educación musical ha tenido lugar gracias al desarrollo de materiales multimedia para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo la integración de estas tecnologías depende de la actitud de los docentes. El estudio analizó la actitud de los docentes del programa de música de la Universidad de Pamplona ante la integración de las TIC en el hecho educativo. El diseño de la investigación fue cualitativo, y además uso un instrumento cuantitativo; se desarrolló desde el enfoque del Interaccionismo Simbólico. Se realizó un muestreo intencional, y la muestra fue de 15 docentes. Este estudio concluyó que la actitud de los docentes, dependen de la formación, la adecuación de infraestructura para el uso de las TIC y la tecnofobia, evidenciada como resistencia al cambio. Tales factores son decisivos para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música.

Keywords

ICT, attitudes, music teaching, learning, integration.

Abstract

The integration of ICT in music education has taken place thanks to the development of multimedia materials for teaching and learning processes. However, the integration of these technologies depends on the attitude of the teachers. The study analyzed the attitude of teachers of the music program of the University of Pamplona before the integration of ICT in education. The design of the research was qualitative, and I also use a quantitative instrument, which was developed from the approach of Symbolic Interactionism. Intentional sampling was carried out, and the sample consisted on 15 teachers. This study concluded that the attitude of teachers depends on training, the adequacy of infrastructure for the use of ICT and Technophobia, evidenced as resistance to change. These factors are decisive for the integration of ICT in the teaching and learning processes of music.



Introducción

La presente investigación tuvo como fin analizar la actitud de los docentes del programa de música de la universidad de Pamplona, ante la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La actitud de los docentes fue el objeto de estudio de esta investigación, porque se evidenció por medio de observación directa, que no hacían uso sistemático de las TIC, a pesar de la existencia dentro del programa de un grupo de investigación dedicado específicamente a esta tarea. El análisis de esta situación implicó indagar acerca de los sentimientos, pensamientos y acciones de los docentes, así como determinar los factores que inciden en su actitud. El estudio se realizó en la Universidad de Pamplona durante un periodo de 2 años y medio, a partir del año 2011, y fue aprobado como tesis de maestría.

Con respecto al proceso de aprendizaje, es sabido que el uso de las TIC mantiene al estudiante motivado, es un motor de aprendizaje, y que la constante participación de los alumnos propicia el desarrollo de su iniciativa obligándolos a tomar continuamente nuevas decisiones ante las respuestas del computador (Linguori, 1995). En el proceso de enseñanza, el uso de TIC permite que los docentes se liberen de trabajos repetitivos, monótonos y rutinarios, dedicándose más a estrategias que contribuyen en el desarrollo de las facultades cognitivas superiores de los estudiantes (Marques, 2009)

Sin embargo, y de acuerdo con diferentes estudios, la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje depende de las actitudes de los docentes (Gaviño, 2017; Pérez y Francisco, 2013; Carreño y Vélez, 2016; Batanero, 2015; Mendoza Castillo, et al., 2015), y no de las ventajas que ofrecen las TIC, se tiene entonces que son las actitudes las que determinan la implementación de estos recursos en las escuelas, institutos y universidades.

Esbozo Teórico

Las Actitudes

Aunque a lo largo de la historia se crearon diferentes definiciones para el concepto de actitud, existen ciertas características que pueden definirlo. Lo primero que se debe tener en cuenta es que una actitud es «un constructo teórico», es decir, “no se refiere a nada que

pueda ser observado directamente, sino que es una variable intermediaria o una estructura hipotética que se infiere a partir de conductas observables” (Monguilod y Martínez, 2004. 192).

Desde esa perspectiva, si un grupo de docentes universitarios no utiliza las TIC en la enseñanza de la música, se puede inferir que su disposición hacia el uso de estas tecnologías es negativa, y es posible que la consideren innecesaria para la enseñanza de la música. Sin embargo, no existe ninguna prueba de que esto sea así, pues solo son deducciones hechas a partir de una observación. Por esta razón una actitud es una estructura hipotética solo observable en sus consecuencias. Su importancia radica en que es útil para explicar la relación que hay entre ciertos objetos sociales y los comportamientos de las personas hacia éstos. “En otras palabras una actitud no es una cosa, sino una relación” (Monguilod y Martínez, 2004. 193).

Otra característica que se debe tener en cuenta es el carácter orientador de la conducta que poseen las actitudes, lo que nos permite, según lo aseverado por los precitados autores “presuponer una coherencia entre lo que decimos, pensamos y sentimos y la manera como nos comportamos”. Si se tiene en cuenta estos criterios se puede definir una actitud como: “una estructura cognoscitivo-emocional que canaliza la significación de los objetos y orienta el comportamiento hacia los objetos” (Monguilod y Martínez, 2004. 193).

Por otro lado, el concepto de actitud también posee tres componentes, de acuerdo con Rosemberg y Hovland (Citados en Aignerren, 2010): Componente Cognitivo (pensamientos hacia...), Componente Afectivo (sentimientos hacia), y Componente Conductual (acciones o conductas hacia...). Es decir, que tiene una triplete de dimensiones y que a la hora de determinar una actitud estos tres componentes deben ser congruentes. A esta definición se le conoce como modelo multidimensional. Ahora bien, en razón del estudio que se plantea y al tener en cuenta el objeto de estudio y el propósito, se opta por un modelo unidimensional de la actitud.

Esta predisposición a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable (Modelo unidimensional); en este caso, ante la integración de las TIC en los proceso de enseñanza y de aprendizaje, ha generado en los docentes dos posturas casi extremas,

hablamos de los conceptos de Tecnofobia y Tecnofilia (Sancho, 1994), la Tecnofobia y la Tecnofilia de acuerdo con Sardelich (2006) son actitudes radicales.

Por un lado tenemos el concepto de Tecnofobia, que no debe entenderse como una fobia patológica, si no como una carencia de habilidades, aptitudes y gusto por usar la tecnología y por el otro, la Tecnofilia, que es la creencia en que la tecnología es la respuesta a todos los problemas pedagógicos, por lo que se considera necesario educar al hombre de acuerdo con las exigencias de las nuevas tecnologías. (Sardelich, 2006).

Las Tecnologías de la Información y La Comunicación (TIC)

De acuerdo con Cabero (2005), en líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas.

Entornos Tecnológicos de Enseñanza y Aprendizaje

También se denominan EVEA Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje, son esencialmente espacios virtuales que crean nuevas metodologías educativas, fundadas en la independencia y flexibilidad de un proceso de autoaprendizaje caracterizado por la individualización, la diversidad, la descentralización y el trabajo colaborativo. Son en esencia áreas telemáticas de desarrollo cultural apoyadas en la cooperación y el intercambio para optimizar los recursos. Estos nuevos entornos posibilitan nuevos modelos de enseñanza diferenciados básicamente por realizar las actividades didácticas a través de las distintas herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación.

La educación en este escenario, adquiere un papel protagónico y de vital importancia, pues la velocidad de los cambios sociales, exige una respuesta educativa que no se limite a generar estrategias de adaptación. Solo mediante una formación, que le brinde al individuo la posibilidad de participar en este mundo con capacidad de reflexión y crítica, este podrá adaptarse de forma natural a este cambio.

Impacto de las TIC en la Educación Musical

La introducción de las TIC en el contexto educativo implica que el profesorado tenga la formación adecuada para poder incorporarlas en el aula. “Es decir, de la misma manera que usamos el instrumental Orff para acompañar una melodía de flautas o visionamos un fragmento de la película Amadeus para explicar las precoces capacidades interpretativas de Mozart”, podríamos desarrollar nuestra programación al incorporar determinadas actividades de aprendizaje on line (Gertrudix y Gertrudix, 2011. 13).

Es decir, que los profesores de música deberían desarrollar sus capacidades para elaborar estrategias educativas que permitan incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Hay que reconocer que esta labor no es fácil y plantea un gran reto a la educación musical, debido a que en las Universidades y Conservatorios se dispone de tratados y métodos que deben estudiarse de forma obligatoria, pues exponen los conceptos y técnicas de las diferentes áreas de estudio de la música; estos tratados y métodos son heredados de los modelos de enseñanza y de aprendizaje Europeos, que se enfocan en la composición, la musicología e interpretación instrumental (Santa Cruz, 1964).

Incidencia de las TIC en la Interpretación Musical

El uso de software para la interpretación musical, ofrece grandes ventajas en relación con la escritura musical, el análisis de partituras y la audición de obras. “El uso sistemático de esta herramienta nos ha llevado a una paradoja: Es posible hacer música sin saber tocar ningún instrumento y sin tener unas mínimas nociones del lenguaje musical” (Giráldez, 2010. 71).

Es posible que en el futuro, las obras musicales sean interpretadas por personas que no necesariamente tengan que tener una formación como músicos profesionales, es posible que estas obras sean interpretadas no con instrumentos musicales tradicionales, sino, mediante el uso de pantallas táctiles. Mientras ese futuro llega debemos estar preparados para que nada nos sorprenda (Giráldez, 2010).

Incidencia de las TIC en la Composición Musical

Las TIC han cambiado nuestra idea de creación musical y han reducido la distancia

entre compositores profesionales y aficionados. Los docentes quedan sorprendidos por el nivel de aprendizaje mostrado por los estudiantes, cuando utilizan un software de creación de partituras como “Sibelius” o su homólogo “Finale”, como si fuese un lápiz, ellos realizan sus propias creaciones musicales, y modifican fragmentos musicales de obras reconocidas. Este tipo de software les permite cortar, pegar, copiar y arrastrar diferentes fragmentos de la composición, con el fin de reelaborar sus propias ideas y encontrarle otro sentido a la composición. El referido software también facilita los cambios de tonalidad, de ritmo y dinámicas. Con el transcurrir del tiempo y a medida que el estudiante va adquiriendo experiencia en el uso de este software, puede llegar a realizar una obra musical completa.

Método

Paradigma de Investigación

En razón del estudio que se planteó, y con base en las características del problema y los objetivos de esta investigación, se optó por el uso del paradigma interpretativo. En este enfoque la realidad se entiende como multidimensional, holística y construida; la interacción entre el sujeto y el objeto es fundamental para su comprensión (Lincoln y Guba, 1985), está vinculado a la metodología de la investigación cualitativa, que de acuerdo con Denzin y Lincoln (2005. 4) implica: “un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo”. Esto significa que la investigación estudiará el objeto en su escenario natural, intentando dar sentido a, o interpretar el fenómeno en términos de los significados que los docentes asignen a la enseñanza de la música con el uso de TIC.

El Interaccionismo Simbólico

El estudio se desarrolló desde el enfoque del Interaccionismo Simbólico, (Ibáñez, et al, 2004), que le da gran importancia a los significados que las personas asignan al mundo que los rodea y centra su preocupación en conducir la investigación a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por los actores sociales. (Sandoval, 1996).

De ahí que, el Interaccionismo Simbólico fue la herramienta ideal para el desarrollo de esta metodología, pues “El significado representa los pensamientos, sentimientos, creencias y actitudes de una persona” (Hellriegel, 2009. 229). En este sentido se puede afirmar que los

docentes actúan ante las TIC de acuerdo con las actitudes que unos y otros asumen. Que las actitudes ante las TIC son un producto social que nace de la interacción entre los docentes, sobre la base del significado que le dan a las TIC. Y que los docentes asumen actitudes ante las TIC, cuando interpretan de qué manera su uso los puede beneficiar o desfavorecer.

Técnicas e Instrumentos

En la primera fase de la investigación se realizó una entrevista individual semi-estructurada. Es un tipo de entrevista de enfoque cualitativo, en la que se determina con anterioridad cual es la información que se quiere obtener, más que un cuestionario, lo que se tiene es un guion, que cuenta con preguntas generales acerca del tema que se desea abordar. En el presente estudio se realizaron preguntas abiertas, que brindaron al entrevistado la posibilidad de manifestar posiciones diferentes, con respecto a lo que se les preguntó.

En la segunda fase se aplicó una escala de actitudes. Es una técnica de recolección de datos del tipo Likert, que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de juicios u opiniones (Aigner, 2008); el objetivo de esta herramienta fue externalizar las actitudes de los entrevistados ante situaciones, objeto o cosas. En este caso ante la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música.

Mapeo

Fue fácil y natural para el investigador ingresar a la comunidad objeto de este estudio, ya que los individuos que conforman el grupo poblacional son compañeros de trabajo con los que se interactúa cotidianamente, lo cual legitima los resultados y el conocimiento que genere esta investigación. El estudio se realizó con 15 docentes del programa de música de la Universidad de Pamplona, seleccionados de forma intencional, se tuvo en cuenta que estuviesen activos en el programa, y que quisieran participar en la investigación.

Durante el desarrollo de esta investigación se pudo realizar un acercamiento a la realidad social de estos docentes y más exactamente a las actitudes que unos y otros asumen ante la inclusión de TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A través del mapeo se logró identificar a los informantes claves, quienes suministraron datos precisos y de calidad, para comprender las actitudes de los docentes frente a las TIC. La literatura anglosajona denomina “mapping”, que en castellano se ha entendido como “mapeo” o

trazar el mapa, lo utilizamos cuando queremos ubicarnos en un lugar desconocido, o si no, lo elaboramos para el mismo fin. En la investigación cualitativa este término se toma en sentido figurado. El mapeo incluye lugares físicos, pero el objetivo real es lograr un acercamiento a la realidad social estudiada (Sandoval, 1996).

Validez y confiabilidad

Con el fin de consolidar la información procesada, se aplicó una escala de actitudes, diseñada y puesta a disposición por Tejedor, García-Valcárcel y Prada (2009). Esta escala de actitudes fue creada con el objetivo de determinar las actitudes de los docentes universitarios, hacia la integración de las TIC; se trata de una escala del tipo Likert que consta de 24 ítems valorados en un rango de -3, -2, 0, 1, 2. Muy de acuerdo, acuerdo, indiferente, desacuerdo, muy en desacuerdo.

Con respecto a la validez y fiabilidad de este instrumento Tejedor, García-Valcárcel y Prada (2009) utilizaron diferentes procedimientos: Se aplicó la fórmula de Spearman-Brwon, y se obtuvo una fiabilidad de 0,955, Luego se aplicó la fórmula de Cronbach, la cual proporciona un coeficiente de fiabilidad de $\alpha = 0,952$; para el conjunto de la escala, para la sub-escala cognitiva: $\alpha = 0,884$; para la sub-escala afectiva: $\alpha = 0,847$; y para la sub-escala conductual $\alpha = 0,890$.

Debido a los requerimientos del presente estudio, se consideró conveniente realizar modificaciones a esta escala. Las modificaciones realizadas consistieron en la contextualización de algunos de los ítems; debido a que estos están diseñados para ser aplicados a los docentes en general. En total fueron contextualizados 14 ítems, que se enfocaron específicamente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que tienen lugar en el programa de música de la Universidad de Pamplona; los ítems restantes no fueron modificados, con el fin de conocer la opinión general de los docentes del programa de música con respecto al uso de TIC en educación, y para no afectar de algún modo los coeficientes de fiabilidad y validez de la escala original.

Para validar la contextualización realizada a los ítems de la escala, se pidió a dos pares internos del programa de psicología de la Universidad de Pamplona, que evaluaran las modificaciones que se hicieron, en términos de congruencia de ítems, amplitud de

contenido, redacción de los ítemes, claridad y precisión, y pertinencia. Los expertos consideraron que la congruencia de los ítemes era excelente, la amplitud de contenido, buena, la redacción de los ítemes, buena, la claridad y precisión del instrumento, excelente y su pertinencia excelente.

Exposición de Resultados

Análisis e Interpretación de la información obtenida mediante el instrumento entrevista semiestructurada

El guion de entrevista incluyó las siguientes preguntas:

¿Cuáles son sus apreciaciones acerca de la inclusión de software educativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música?

¿Qué piensa acerca de la inclusión de las TIC, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de las asignaturas que imparte dentro del programa de música?

Para interpretar las opiniones de cada uno de los entrevistados, el proceso de análisis consistió en codificar las ideas centrales de cada una de las frases, por medio de la asignación de un número, que aparece entre corchetes y en negrilla. De esta manera, cada uno de los números asignados, tuvo como fin, agrupar las frases de los entrevistados, entorno a una actitud específica (Strauss y Corbin, 1998). De acuerdo con Van Dijk (1980), las opiniones son proposiciones evaluativas, que se pueden organizar en torno a una actitud concreta. Desde esta perspectiva, y mediante el uso del software Atlas Ti 6.2, las frases fueron agrupadas en torno a dos categorías que surgieron de la interpretación de las mismas, a saber:

“Actitudes que favorecen la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Música” (Gráfico 1).

“Actitudes desfavorables para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Música” (Gráfico 2).

Estas categorías se fundamentan en el modelo unidimensional de Katz, Zimbardo y Ebessen (Citados en Morales 2006), que definen una actitud como una reacción valorativa, en términos de: favorable / desfavorable, ante un objeto, situación o cosa. A continuación se

presentan las unidades hermenéuticas que sirvieron para analizar las actitudes de los docentes. Indica el número de la entrevista, y la frase codificada.

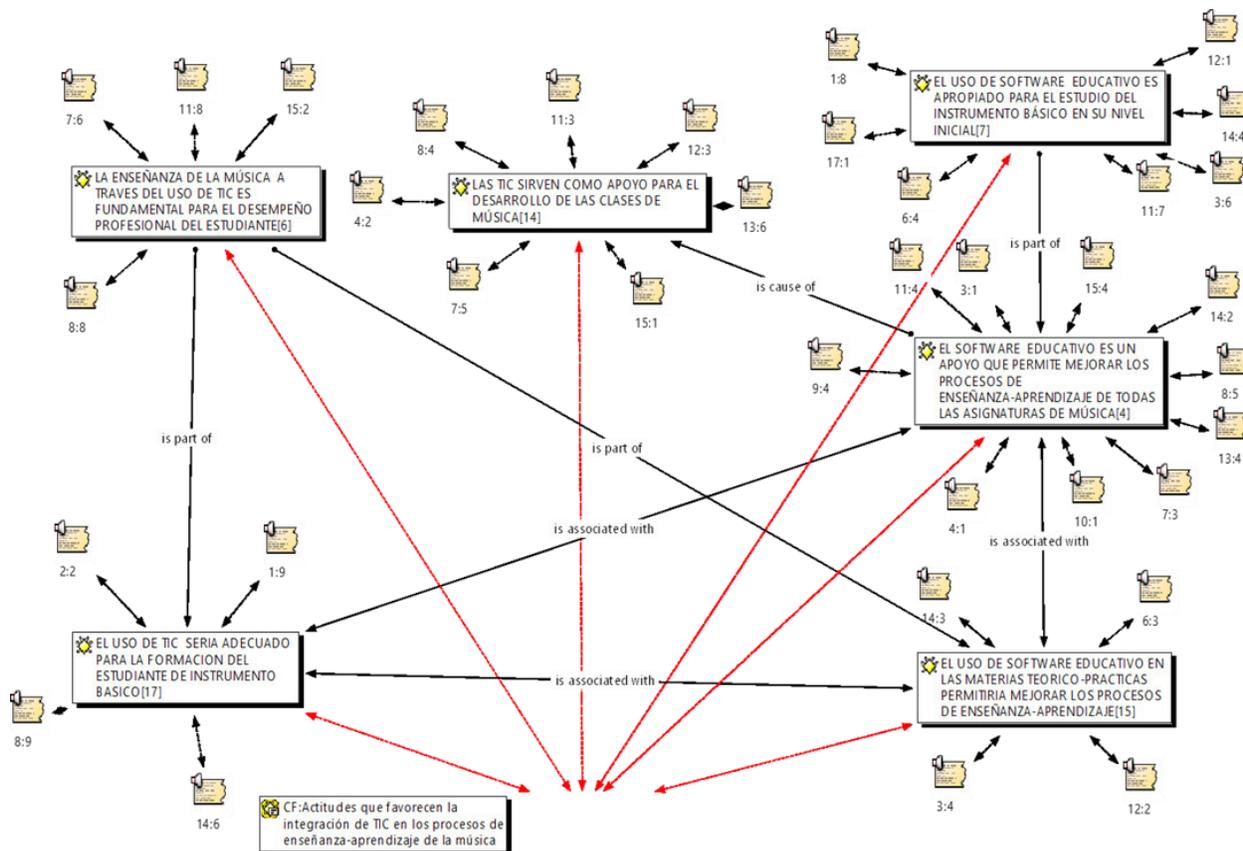


Gráfico 1. Actitudes que favorecen la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música

El gráfico anterior evidencia una actitud favorable hacia la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música, pero esto no quiere decir que los docentes del programa de música de la Universidad de Pamplona, hagan uso sistemático de estas tecnologías; por el contrario, lo que esta actitud nos muestran, es que los docentes creen que la integración de las TIC permite mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las asignaturas teóricas, y teórico-prácticas.

Aunque el gráfico siguiente evidencia una actitud desfavorable hacia la integración de las TIC, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música, no significa que los docentes del programa de música de la Universidad de Pamplona, rechacen la inclusión de TIC en su labor docente, por el contrario lo que estas actitudes nos muestran, es una clara

posición hacia el uso de TIC, específicamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la asignatura Instrumento básico.

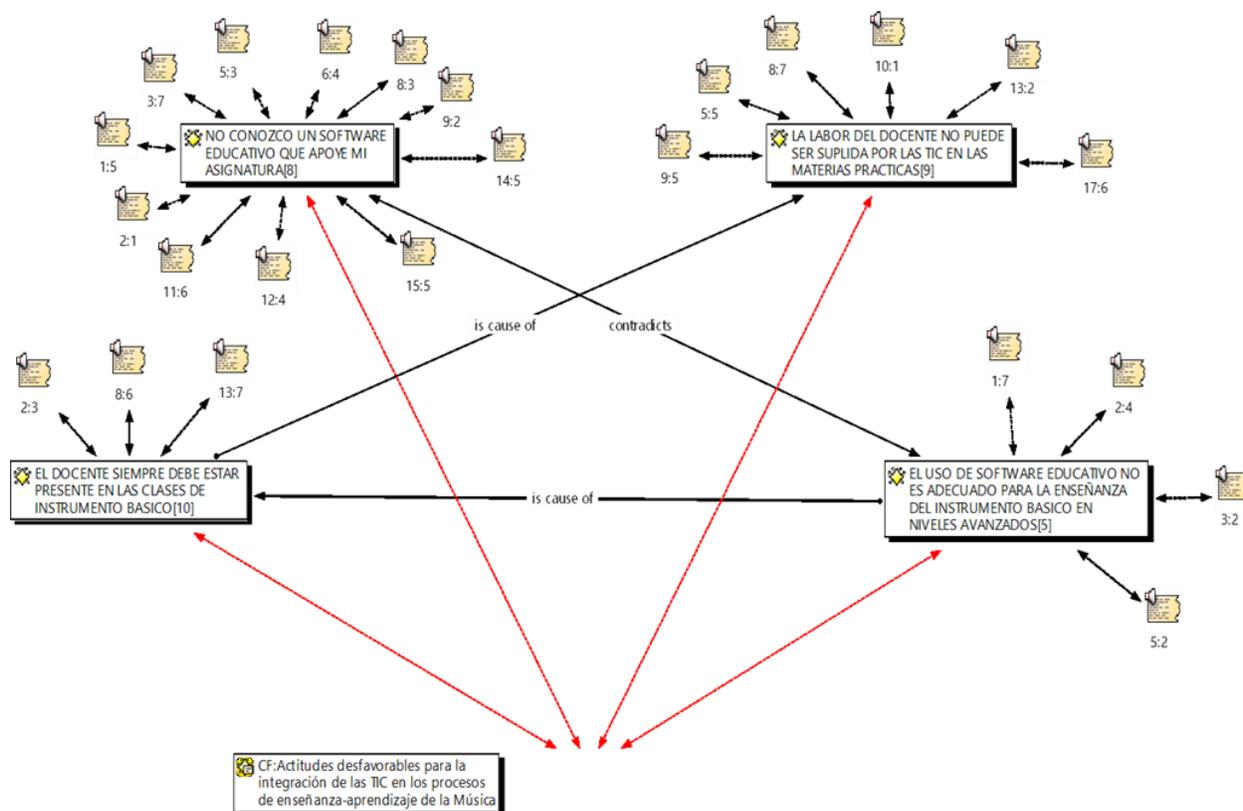


Gráfico 2. Actitudes desfavorables para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música

Actitudes de los docentes del programa de música

Para obtener y verificar los resultados se realizó un proceso de triangulación entre las categorías obtenidas de los relatos de los informantes clave, las teorías que fundamentan este estudio y la postura reflexiva del investigador, se pudo determinar que las actitudes de los docentes del programa de música son: la Tecnofobia, que no debe entenderse como miedo patológico, si no, como una falta de gusto y actitud por hacer uso de TIC en la educación musical. Y la Tecnofilia, que es la creencia en que las tecnologías son la panacea para los diferentes problemas que ocurren en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música.

Análisis e Interpretación de datos obtenidos mediante el instrumento escala de actitudes

Se utilizó un formato impreso que contenía los 24 ítems de la escala, este formato fue entregado personalmente a 15 docentes del programa de música de la Universidad de Pamplona, que han colaborado en el desarrollo de esta investigación desde su etapa inicial. Posteriormente los datos fueron ingresados al software SPSS 19 (Statistical Package for the Social Sciences) con el fin de realizar tablas de contingencia, cálculo de frecuencia y representaciones gráficas.

Los ítems se diseñaron y se distribuyeron, teniendo en cuenta los modelos multidimensionales de Rosemberg y Hovland (Citados en Morales, 2006) que afirman que una actitud es una predisposición a responder a alguna clase de estímulo, con tres clases de respuestas, cognitivas, afectivas y conductuales. Desde esta perspectiva teórica, los 24 ítems fueron distribuidos así:

Tabla 1.
Distribución de los Ítems por Componente

Ítems	Favorable	Desfavorable	Total
Cognitivo	2, 3, 10, 17	1, 9, 15, 19	8
Afectivo	5, 6, 7, 13	8, 12, 21,22	8
Comportamental	4, 14, 20, 23	18, 24, 16, 11	8
Total	12	12	24

Con el fin de facilitar el análisis de los datos, se decidió agrupar los ítems en dos categorías que recogen las actitudes específicas de los docentes del programa de música de la Universidad de Pamplona, en relación con el uso de TIC. Los ítems quedan distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 2.
Distribución de los Ítems por Categoría

Categoría	Ítems
Actitudes hacia la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Música	2,5,9,11,12,13,14,15,17,18,19,20,21,24
Postura general de los docentes del programa de música ante La incorporación de TIC en la educación	1,3,4,6,7,8,10,16,22,23

El análisis de la escala, se realizó con base en los rangos, Muy de acuerdo, acuerdo, indiferente, desacuerdo, muy en desacuerdo. Como ya se explicó, fueron contextualizados 14 ítems, de un total de 24. Que se enfocaron específicamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el programa de música de la Universidad de Pamplona. En la siguiente tabla se aprecian los ítems originales y los ítems en contexto.

Tabla 3.
Ítems de la Escala

Ítems	Ítems en Contexto
2. Considero que los profesores deberían utilizar las TIC para facilitar el aprendizaje de los alumnos.	Considero que los profesores deberían utilizar las TIC para facilitar el aprendizaje de los Estudiantes del programa de música
5. Me parece positivo ir integrando progresivamente las TIC en las clases de Instrumento Básico	Me parece positivo ir integrando progresivamente las TIC en las clases de Instrumento Básico.
9. Las TIC en la docencia son entorpecedoras.	Las TIC en la docencia musical son entorpecedoras
11. Mis clases perderán eficacia a medida que vaya incorporando las TIC.	Mis clases de instrumento básico perderán eficacia a medida que vaya incorporando las TIC.
12. Es irrelevante usar las TIC en la docencia.	Es irrelevante usar las TIC en la docencia musical
13. Me gusta trabajar con otros compañeros que integran las TIC en la docencia.	Me gusta trabajar con otros compañeros que integran las TIC en la docencia musical.
14. Mi asignatura puede enriquecerse gracias a las posibilidades que me aportan las TIC.	Las asignaturas teórico-prácticas del área de música, puede enriquecerse gracias a las posibilidades que me aportan las TIC.
15. Tiene poco sentido creer que las TIC van a cambiar la docencia	Tiene poco sentido creer que las TIC van a cambiar la docencia musical
17. Debería primarse la mejora de las infraestructuras actuales en TIC	Debería primarse la mejora de las infraestructuras actuales del programa de música para el uso de TIC.
18. No estoy dispuesto a aprender las posibilidades de las TIC en la enseñanza.	No estoy dispuesto a aprender las posibilidades de las TIC en la enseñanza de las asignaturas teórico-prácticas del área de música
19. No me parece conveniente para mí introducir las TIC en la docencia.	No me parece conveniente para mí introducir las TIC en la docencia musical
20. El uso de las TIC ayudará al docente a realizar mejor su papel.	El uso de las TIC ayudará al docente de música a realizar mejor su papel.
21. Mis prácticas docentes no van a mejorar por el uso de las TIC	Mis labores como docente del programa de música no van a mejorar por el uso de las TIC.
24. La utilización de las TIC no permite desarrollar un aprendizaje significativo para los estudiantes	La utilización de las TIC no permite desarrollar un aprendizaje significativo para los estudiantes del programa de música

Actitudes hacia la Integración de las TIC en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje de la Música

En los siguientes gráficos se pueden apreciar los Ítemes con mayor frecuencia y porcentaje de validez. De los cuales se puede deducir que la actitud de los docentes del programa de música es favorable hacia la integración de TIC en el hecho educativo.

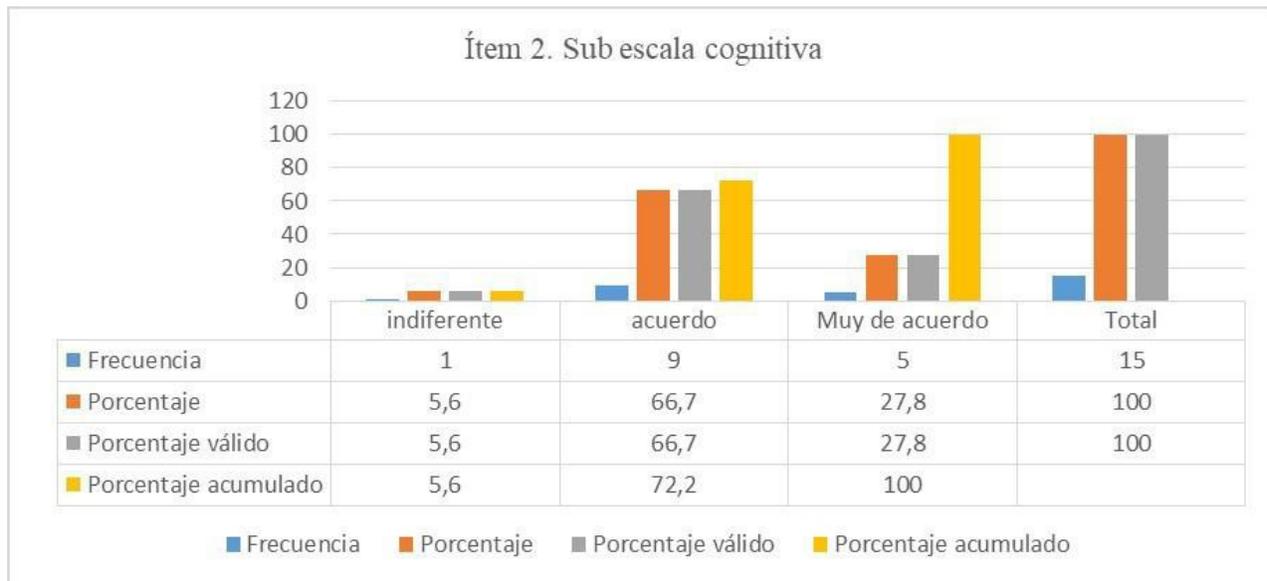


Gráfico 3. Resultados Ítem 2

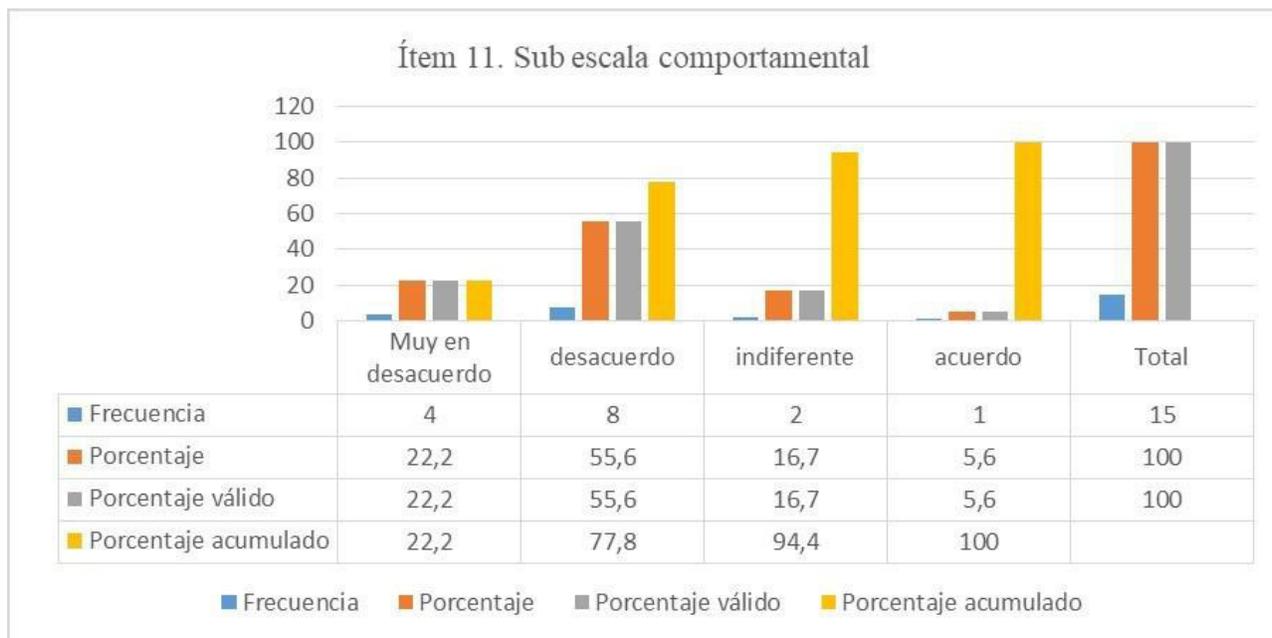


Gráfico 4. Resultados Ítem 11

Postura General de las Docentes del Programa de Música ante las TIC Aplicadas a la Educación

Los docentes entrevistados consideran que las TIC son muy importantes para la enseñanza en el momento actual. Manifiestan que les encantaría trabajar en una universidad que contara con más recursos tecnológicos. Sienten que deben hacer un esfuerzo de actualización para aprovechar las posibilidades didácticas de las TIC. También piensan que si tuviera que elegir un centro educativo para sus hijos o conocidos valoraría el hecho de que se emplearan las TIC en la enseñanza. Creen que las TIC proporcionan flexibilidad de espacio y tiempo para comunicarse con sus alumnos, y que estas favorecen un aprendizaje activo por parte de los mismos. Para los docentes el uso TIC es una realidad que está dispuestos a enfrentar, pues sienten que en algún momento será necesario implementarlas en su labor profesional.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten adelantar las siguientes conclusiones. En el caso particular del docente del programa de música de la Universidad de Pamplona, se pudo establecer que las actitudes que asumen ante la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; están ubicadas entre estos dos polos, la Tecnofobia y la Tecnofilia. Por esta razón llamaremos actitudes tecnófilas, al hecho de que los docentes del programa de música consideren que las TIC sirven como apoyo para el desarrollo de sus clases, las cuales se verían enriquecidas mediante el uso de software educativo, específicamente en asignaturas teóricas y teórico-prácticas. Con respecto a la asignatura instrumento básico (interpretación instrumental), los docentes piensan que el uso de otras tecnologías diferentes al software educativo, sería adecuado para el desarrollo de esta asignatura; pues su uso en los procesos formativos del instrumento principal, solo sería adecuado para los niveles de iniciación.

Por otro lado las actitudes tecnófobas manifestadas por los docentes del programa de música de la Universidad de Pamplona, quedan evidenciadas en el hecho de que ellos sientan que el docente siempre debe estar presente en las clases de interpretación instrumental, que el uso de software educativo no es adecuado para la enseñanza del instrumento básico en niveles avanzados, y que la labor del docente no puede ser suplida por las TIC, en las materias prácticas. Estas actitudes nos muestran que existe temor y recelo,

por la implementación de recursos tecnológicos que puedan reemplazar la labor del docente de música, específicamente en la asignatura instrumento básico.

Concerniente a los factores que inciden en la actitud de los docentes, se pudo evidenciar que las actitudes de los docentes del programa de música de la Universidad de Pamplona hacia la integración de TIC, están determinadas por tres factores; un déficit formativo, que consiste en la falta de capacitación de los docentes del programa de música en el uso de TIC, la existencia de infraestructuras inadecuadas para la implementación de TIC, y Tecnofobia, evidenciada como resistencia al cambio.

Para condensar en una reflexión final lo antes expuesto, se menciona que los procesos educativos que se dan al interior del programa de música de la Universidad de Pamplona, están basados en la tradición. Durante mucho tiempo el modelo maestro y discípulo se ha mantenido en la educación musical, y ha sido el método más efectivo para llevar a buen puerto los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música.

La inclusión de un tercer actor, en este caso las TIC, conlleva a una serie retos y rupturas de paradigmas, que implicaría una serie de álgidas y tediosas discusiones, acerca de la pertinencia o no de la integración de las TIC en la educación musical. Sin embargo, no podemos negar la inevitable influencia de las TIC en todos los campos, y no deberíamos descartar la inclusión de las TIC en la educación musical. Por lo que se considera, que más que actitudes hacia la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música; lo que los docentes del programa de música han manifestado en esta investigación, son recomendaciones para poder iniciar un proceso de integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la música.

Referencias

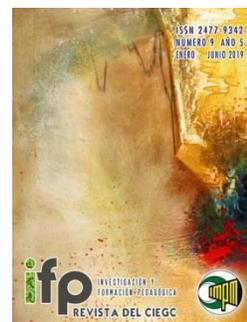
- Aignerren, M. (2008). *Diseños cuantitativos: análisis e interpretación de la información*. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado de: <http://bit.ly/2R1bHVB>
- Aignerren, M. (2008). Técnicas de medición por medio de escalas. *La Sociología en sus escenarios*. 18. Recuperado de: <http://bit.ly/2SA68z5>
- Batanero, J. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26 (especial), 33-49. Recuperado de: <http://bit.ly/2sh9Bat>

- Cabero, J. (2005). Cibersociedad y juventud: la cara oculta (buena) de la Luna. En M. Aguiar y J. Farray, (Coords.) *Un nuevo sujeto para la sociedad de la información*. 13-42. Recuperado de: <http://bit.ly/2BW3ixj>
- Carreño, A. B., Vélez, S. C. (2016). Web 2.0 en educación superior: formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas. *Digital Education Review*, (28), 45-58. Recuperado de: <http://bit.ly/2R5MjmA>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *Manual de investigación cualitativa*. USA: Tercera edición. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gaviño, M. (2017). *Percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las en la enseñanza*. [Trabajo Fin de Grado] Recuperado de: <http://bit.ly/2BWnW0n>
- Gertrudix, F., Gertrudix, M. (2011). *Percepción y expresión musical*. España: Universidad de Castilla-la Mancha.
- Giráldez, A. et. al. (2010). *Didáctica de la música*. Catálogo de publicaciones del ministerio: Educación.es. España: Grao
- Hellriegel, D. (2009). *Comportamiento organizacional*. México DF: Cengage Learning Editores.
- Ibáñez, T. et. al (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona España: Eureka media.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalis Inquiry*. London. Sage
- Linguori, L. (1995). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos. En E. Litwin (Comp.) *Tecnología educativa política, historias, propuestas*. 123-150. España: Paidós S.A.
- Marqués, P. (2009). *Entornos formativos multimedia: elementos, plantillas de evaluación/criterios de calidad*. Recuperado de: <http://bit.ly/2SAuqsX>
- Mendoza Castillo, R., Enciso Arámbula, R., Fonseca Avalos, M., González Castillo, S. (2015). *Actitudes de los docentes: Incorporación de las tecnologías en la práctica docente*. Recuperado de: Disponible: <http://bit.ly/2TrToKZ>
- Monguilod, C y Martínez, L. (2004). Naturaleza y organización de las actitudes. En Ibáñez (Coord.). *Introducción a la psicología social*. PUJOL & AMADO SLL. (pp.183255). Barcelona. UOC
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos* (3ª.Ed.). Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid
- Pérez, M. y Francisco, A. (2013). Importancia del uso de las plataformas virtuales en la formación superior para favorecer el cambio de actitud hacia las TIC. Estudio de caso: Universidad del Magdalena, Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1), 153-166. Recuperado de: <http://bit.ly/2F4cBz9>

- Sancho, J. (1994). La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia. En Sancho, J.M^a (Coord.): *Para una tecnología educativa*. Horsori: Barcelona.
- Sandoval, C. (1996). “*Investigación Cualitativa*” Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, Módulo IV. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES).
- Santa Cruz, D. (1964). La música en la educación superior de América Latina. La experiencia Chilena. *Revista Musical Chilena*. 18 (89), 6-14. Recuperado de: <http://bit.ly/2ApTJXh>
- Sardelich, M. (2006). *Las nuevas tecnologías en educación: Aplicaciones e innovaciones de las Nuevas Tecnologías en el Desarrollo Curricular*. España: Editorial Ideas propias.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2005). *Fundamentos de Investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos Para desarrollar Teoría Fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tejedor, F., García-Valcárcel, A. y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Comunicar revista científica de comunicación y educación*. XVII (33), 115-124. DOI:10.3916/c33-2009-03-002
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores (Trabajo original publicado en 1980)



ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

La evaluación reflexiva para el fortalecimiento de la educación sostenible en la escuela primaria

Reflexive evaluation for the strengthening of sustainable education at primary school

Arely Díaz Peña

arelydiaz.pe@gmail.com

Dirección de Educación del Estado Táchira (Venezuela)

Recibido 24 de noviembre de 2018 / aprobado 10 de enero de 2019

Palabras clave **Resumen**

Evaluación reflexiva, educación sostenible, educación primaria.

El estudio contempla como objeto de investigación la evaluación reflexiva en la educación sostenible, proceso que refiere los contenidos que valoran las habilidades, conocimientos y autocontrol del aprendizaje en la búsqueda de una vida sana. Esta investigación tiene como objetivo general: Revelar las acciones de evaluación reflexiva para el fortalecimiento de la educación sostenible que utiliza el docente de escuela primaria. Se trabajó desde una perspectiva interpretativa, un método fenomenológico. Los sujetos de estudio fueron docentes de educación primaria de espacios rurales y urbanos, las técnicas utilizadas la entrevista y el reporte de las actividades escolares. Los resultados arrojaron que los docentes presentan confusión en relacionar la sostenibilidad con problemas ambientales y poca pertinencia con la acciones de vida diaria, asimismo, muestran regular ordenamiento de actividades al momento de enseñar que conduzcan a propiciar reflexión con la educación sostenible.

Keywords

Reflexive education, sustainable education, primary education.

Abstract

The Study has as the object of research the reflexive evaluation on Sustainable Education. It is a process that refers to the contents that value the skills, knowledge and self-control of the learning process in the search of a healthy life. This research has as a general object to reveal the actions of reflexive evaluation for the strengthening of sustainable education that Primary Education Teachers use. It was worked from an interpretative perspective, a phenomenological method. The subjects of study were teachers of Primary Education from rural and urban contexts. The techniques used were interviews and the report of educational activities. The results showed that there is confusion among teachers when relating sustainability with environmental problems and little relevance with everyday activities; also showing regular ordering of activities when teaching, that would lead to propitiate reflection with sustainable education.



Introducción

En el escenario mundial numerosos esfuerzos se realizan por la mejora del ambiente, en esta vía las instituciones educativas y políticas gubernamentales de diferentes países impulsan actividades que sobrellevan la resolución del problema imperante; un ambiente deteriorado por responsabilidad del ser humano. Desde la década del 92 con la realización de la Cumbre de la Tierra en Rio de Janeiro, el intento por cambiar las situaciones preponderantes en degradación ambiental y social no llega a subsanar la realidad de un planeta en condiciones ambientales frágiles. En consecuencia, los planteamientos para preservar y cuidar el ambiente planetario, sus recursos naturales y la vida del ser humano siguen siendo insuficientes, razón por la cual el problema ambiental continua en relevancia y búsqueda de soluciones.

En cada reunión efectuada por los países interesados en la problemática ambiental, se hacen planteamientos y acuerdos, se inician movimientos para el fomento y difusión de proyectos y programas de investigación, sin embargo la realidad se presenta con avances moderados para el cuidado ambiental, pareciera que progresa el deterioro versus la protección. Para Ríos (2005) solucionar los problemas ambientales requiere de estrategias en varios niveles, uno de ellos la regulación de flujos o gestión en cadena de factores como el tráfico, movilidad, el agua, la energía, los residuos, la revisión y participación de la influencia en los estilos de vida individuales así como los comportamientos industriales. Todos estos niveles que no terminan de analizar que es urgente cambiar para mejorar la situación ambiental.

En la década de los 60 se presenta la crisis civilizatoria, reacción de la dominancia del conocimiento y las relaciones de poder económico en los países industrializados. Esto favorece la destrucción ecológica y afecta la vida humana. En adelante los países van y vienen en políticas que parecen ayudar pero a la vez no perder su control en lo económico. La capacidad del hombre en pensar en las consecuencias de sus actos se ve comprometida entre ser dominantes a ser reflexivos. Se puede ver entonces la idea de Habermas (1989), en cuanto al conocimiento e interés; el hombre se apropia de la naturaleza y alcanza la reproducción de su vida material. El hombre tiene interés de servirse de la naturaleza, eso está en su estructura mental como sujeto que interactúa con el ecosistema. Mientras no se

desligue del pensamiento, que ese ambiente no es propiedad individual, sino colectiva y que para garantizar la existencia del ser humano hay que cuidarlo, la posturas serán subjetivas, de interés personal y no un bien colectivo.

La lucha contra el individualismo y la competitividad es quizás el mayor nivel en la tarea de la cultura del desarrollo humano sostenible. La idea de trabajar para el beneficio de todos requiere de cambios en el pensamiento, para ello la reflexión en las actividades que cuiden el planeta cobra relevancia, pues se requiere previamente que la estructura mental internalice que la vida en comunidad sirve para el bien de todos y no de una sola persona. Este aprender para accionar con reflexión debe ser una responsabilidad compartida desde la escuela. De allí que en las instituciones educativas se debe promover la reflexión, tarea que requiere de la mirada crítica y proponente de quien enseña.

Shön, citado por Domingo (2011), concibe la reflexión como una forma de conocimiento, un análisis y propuesta global que orienta la acción. Presenta al conocimiento académico como un instrumento para la reflexión pero la teoría dada debe ser significativa, por tanto lo recibido se imbrica en el esquema mental de la persona y el docente con su práctica, activa el proceso reflexivo. Estas ideas de Shön son pertinentes con la Teoría sociocultural del aprendizaje de Vygostki debido a la visualización que realiza la persona, el cambio mental que resulta al recibir información del contexto.

Se puede ejemplificar, sí en la escuela se trabaja pedagógicamente para analizar los acontecimientos sobre el problema ambiental, se identifica las causas y consecuencias desde los ambientes más significativos para el estudiante, se puede cambiar los esquemas mentales de quien aprende. Incluso el lenguaje que se utilice fomenta la capacidad reflexiva sobre el tema. La zona de desarrollo próximo desde los acontecimientos reales se modifica a través de la mediación del maestro, por tanto, sería explicar como sucede lo interior con influencia de lo exterior; interpsicológico y después lo intrapsicológico. Se estima que el problema ambiental es un fenómeno social y experimenta sucesos que son vividos por los estudiantes con símbolos que van desarrollando fenómenos psicológicos.

Ahora bien, ser reflexivo es un proceso que puede medirse con la evaluación, entendida ésta según Díaz (2013) como la acción que permite la relación valorada entre enseñanza y

aprendizaje, en este sentido, el aprendizaje definido como la construcción de la interacción social con la mediación de otro y la enseñanza como facilitación externa que coadyuva a la estimulación de capacidades y formación de hábitos en el sujeto que aprende. Por consiguiente, la evaluación es cónsona con la concepción del aprendizaje desde lo social, así como la reflexión constante del docente y del alumno. Por tanto, se plantea que la evaluación tiene su esencia en lo formativo, para lo cual el énfasis está en promover en el estudiante su autoconocimiento, autocontrol del saber y análisis de su hacer.

Autores como Santos (1995), Flórez (1999) y Díaz-Barriga y Hernández (1999) esgrimen que la evaluación fortalece el desarrollo de procesos cognitivos, la toma de decisiones, la emisión de juicios y la metacogcción. Ahora precisando la pertinencia de la evaluación con la problemática ambiental que es una situación social que amerita de la reflexión, la toma de alternativas, el fortalecer valores y el autocontrol de la actuación en sociedad, se justifica que la evaluación reflexiva sea el proceso para enseñar competencias que favorezcan el desarrollo humano sostenible.

Por consiguiente, el tema evaluativo y el desarrollo humano sostenible son de relevancia en lo social, teórico e institucional, no obstante, las realidades de estas ideas puestas en marcha en las instituciones educativas son en muchas ocasiones separadas de lo ideal. Es decir, poco se trabaja la educación sostenible desde la reflexión y menos con la práctica evaluativa. La investigadora en su paso por las escuelas de educación primaria formando los docentes observó que los maestros procesas la evaluación desde lo punitivo y que el problema ambiental sólo se basa en acciones muy conceptuales y poco o quizás nada en acciones reflexivas.

Investigaciones realizadas por Díaz (2010), Salvatierra y Rico (2013) expresan que el hacer evaluativo de los docentes se aleja un poco de lo planteado para la reflexión, pues no hay análisis suficiente ni atención para los problemas de orden social. El docente efectúa la enseñanza para el aprendizaje memorístico y consumidor de contenidos, a pesar que se entrega informes ajustando un literal que exige la Ley y reglamento de evaluación, en oportunidades los términos utilizados afectan las características individuales y reales del estudiante.

De seguir esta realidad la función primordial de la evaluación será cada día contraria a la búsqueda de la reflexión, autoconocimiento y criticidad del aprendizaje adquirido. El proceso evaluativo más que describir actividades, usar modelos e instrumentos evaluativos debe ser considerado para juzgar reflexivamente y estimar el valor de lo estético. Reconociendo la estética según ideas de la teoría Kantiana, interpretadas por Del Perojo (1984) la estética se relaciona con los valores y el juicio a ese valor, ahora bien, la pertinencia de estos pensamientos con el desarrollo humano sostenible, se da por el valor y juicio reflexivo a la mejora de todos los aspectos ambientales y lo que converge en el mismo.

Se valora entonces, que existe un problema de orden ambiental, que requiere de la reflexión de las personas, que debe ser tratado con educación sostenible, que puede fortalecerse la capacidad reflexiva con acciones evaluativas donde se estime los valores y el juicio reflexivo a la problemática ambiental, pero que estas acciones evaluativas requieren de un docente reflexivo y comprometido con la enseñanza de la educación sostenible.

No obstante, esa no es la realidad de la evaluación que realiza el docente en las escuelas de Primaria, razón por la cual surgieron las siguientes interrogantes, ¿Cómo serán las acciones evaluativas reflexivas de los docentes de las escuelas de Primaria que favorezcan la educación sostenible?, ¿Cómo se evidencia la práctica evaluativa en relación con la educación sostenible?, ¿Cuáles son las concepciones presentes en los docentes de la escuela primaria sobre la educación sostenible?

Por consiguiente, se justificó la apertura de ésta investigación con la intención de revelar los aspectos evaluativos que desde la reflexión fortalezcan la educación sostenible.

Objetivos del Estudio

General

Revelar las acciones de evaluación reflexiva para el fortalecimiento de la educación sostenible que utiliza el docente de escuela primaria

Específicos

1. Explicar la práctica evaluativa del docente para el fortalecimiento de la educación sostenible.

2. Describir las concepciones que presenta el docente sobre la educación sostenible.

Aspectos Teóricos Referenciales

La educación sostenible es un tema que actualmente presenta complejidad; desde lo social, lo educativo y lo político. Por ser un proceso de cambio continuo y equitativo que busca el bienestar social, mediante el desarrollo integral del ser humano, conduce a una serie de debates, en la indagación de ese cambio continuo y urgente. La evaluación viene a propiciar la reflexión que el ser humano debe poseer para ayudar a la mejora del cuidado ambiental. Ahora bien, la evaluación como proceso contempla la enseñanza y el aprendizaje, razón por la cual el docente debe propiciar espacios de **enseñanza reflexiva** que según Chacón (2015) enseñar reflexivamente es promover actitudes favorables a la crítica, a la investigación y producción de conocimientos, en tal sentido, es importante preparar actividades que conduzcan al estudiante a la constante revisión de lo que aprende con temas de actualidad y de significado en su vida diaria.

Una vía es ubicar al niño(a) en sus propias experiencia sobre el cuidado ambiental, comenzar por revisar que se hace en la vida familiar, cómo se alimentan, qué hacen con los desechos sólidos, cómo se clasifica en la comunidad los desechos, en fin es relacionar con el contexto más cercano y promover desde la escuela las alternativas de un ambiente sustentable. El diálogo constante motiva e inquieta la responsabilidad sobre los temas de interés comunitario, por eso gran parte del despertar crítico sienta su base sobre la acción comunicativa.

Significa que el docente en cada clase debe promover el diálogo por temas de conservación ambiental, revisar el contenido pedagógico expuesto en el currículo, los fundamentos filosóficos e históricos y relacionarlos con la realidad existente en la vida del estudiante. En suma, la enseñanza reflexiva es un proceso que ordenado por la acción comunicativa y revisión de contenido programático preciso con realidades ambientales, permite promover conocimiento con competencia reflexiva.

Otro asunto elemental de tratar durante el proceso evaluativo es el aprendizaje, en este sentido, las ideas de Díaz y Chacón (2013) sobre el aprendizaje reflexivo es de un proceso que permite el autocontrol con las competencias que se desarrollan, bien sea entre pares o

del contexto donde se desenvuelva la persona. Para que la reflexión se efectúe se requiere que la evaluación sea multidireccional, es decir tanto el docente, el estudiante, incluso los padres, puedan evaluar, por ello preparar técnicas e instrumentos que sobrelleven este tipo de evaluación es de suma importancia. Cada tema contempla la discusión y reafirmación de competencias en quien aprende, entonces, cada contenido presenta una forma de evaluarlo, si se parte de revisar cuál es la competencia a desarrollar, esto ayudará en la selección de la técnica y del instrumento.

Según Castro (2016) la práctica reflexiva de la evaluación no se evidencia actualmente, sin embargo se establece su desarrollo según las concepciones que el docente presente, sí se cree en la apertura al espacio reflexivo, todo lo que se planifique será plausible con este enfoque. El tema de desarrollo humano sostenible está ligado con la reflexión permanente, por ello el evaluar qué se hace, cómo se hace y qué alternativas de solución hay para superar el daño ambiental, es un propósito más en la evaluación de estos tiempos.

Es importante el uso de técnicas como el debate, reuniones grupales reflexivas, mapas y redes semánticas, pistas tipográficas, estructura de esquemas para trabajar la enseñanza y la evaluación, estas técnicas apoyadas con instrumentos como escalas valorativas, auto reportes, registros descriptivos, autoevaluaciones, coevaluaciones, diarios reflexivos. De igual importancia se presenta el tiempo dedicado para ello, pues debe ser constantemente, porque la competencia reflexiva requiere de sistematicidad y secuencia diaria, Flavel (1985), Vygostki (1979). La evaluación para que sea reflexiva debe estar relacionada con la enseñanza y el aprendizaje, esta triada se evidencia en la práctica que planifique y desarrolle el docente.

Es relevante sumar las ideas del pensamiento Kantiano con la evaluación reflexiva a la luz de las inclinaciones que éste plantea sobre el juicio y el valor a lo estético, para este filósofo el juzgar debe hacerse reflexivamente, así como el valor que lo bello, lo estético presente en la naturaleza. El juicio se muestra con la aprobación o desaprobación del sujeto pensante y actuante de sus actividades, consciente sobre las cosas y la esencia de éstas. En la evaluación, el aprendizaje que se valora del estudiante, debe ser acompañado de la crítica, la reflexión y el juicio que de esto suceda. En el caso del desarrollo sostenible se aprecia el sano

interés por cuidar el ambiente, para ello la reflexión sobre las acciones de los sujetos no puede ser ocultada, ni despreciada.

El docente debe propiciar con cada actividad la reflexión, reconocer conscientemente el problema, que acarrea la inconsciencia de las personas al dejar huellas que afecten el ambiente, la salud de sus habitantes y el irrespeto a la vida de otros en el planeta Tierra. Tomando de nuevo las ideas de Kant es como juzgar con criticidad, reflexivamente, conscientemente, es decir desarrollar aprendizaje con propiedad, para interpretar y resolver lo actitudinal en la mejora de la situación ambiental.

Cada ser humano consciente de su actuación y lo que significa vivir y compartir con ambientes sanos. Para lograr estas metas el docente debe presentar en cada contenido curricular planificado y desarrollado espacios reflexivos con el estudiante, con su comunidad, pues el problema ambiental atañe a todos. Se estaría pasando de una clase magistral a una clase más participativa, reveladora de sucesos que afecten a la persona y expuestos para su análisis y solución de los problemas planteados.

Otro aspecto teórico importante en este estudio es las **concepciones sobre evaluación reflexiva que presenta el docente**, en este sentido, para tratar el constructo concepciones de un docente sobre la evaluación reflexiva es propicio definir que es concepciones evaluativas para este estudio, en este sentido, asumiremos posturas de Pozo (2006), referidas a los marcos organizadores que condicionan la forma para afrontar las tareas pedagógicas los docentes. Desde la experiencia profesional, su saber académico el docente va construyendo su acción sobre lo que sabe, conoce y hace del tema a enseñar. Unido a estas ideas están las de Shön (1987) quien expresa que la concepción docente va entre su experiencia, su saber y su capacidad de reflexionar en la acción.

Las concepciones del docente sobre evaluación son pertinentes con las generaciones evaluativas; hasta el momento se registran 5 generaciones, según Escudero (2003) la primera referida a **la medición**, para entenderla se ejemplifica como el docente centra su atención en sólo medir el aprendizaje del alumno, por esta razón los instrumentos estadísticos son necesarios y tienen su relevancia en la práctica evaluativa. Seguidamente, la generación de **la descripción**, menciona el aprendizaje del estudiante desde la actuación que realizaba al

organizar el docente objetivos para que fuesen la guía de su práctica. Un gran representante de esa generación fue Bloom, creador de los objetivos de la conducta observable; taxonomía. Los currículos escolares eran guiados por los objetivos de la famosa taxonomía, que de alguna manera revolucionó la forma de enseñar y evaluar en la educación.

La tercera generación es alimentada por los trabajos que Tyler presenta en el currículo por objetivos pero se comienza a establecer la **descripción con el juicio** lo que permite al docente tomar decisiones sobre los aciertos y fracasos de sus estudiantes, incluso revisar su práctica evaluativa, quizás vemos aquí el surgir de la reflexión evaluativa. En esta generación se presenta Cronbach y Stufflebeam, incluso el mismo Tyler mejora sus aportes evaluativos. Estos representantes determinan que evaluar va más allá de medir, de describir. Esto contribuye a crear la evaluación formativa de donde se fortalece la reflexión al evaluar. Seguidamente Scriven otro representante de los cambios en esta tercera generación presenta aportes para revisar la enseñanza a través de la evaluación formativa y sumativa.

La cuarta generación donde el enfoque epistemológico cambia y las posturas vivencialistas reconocen el constructivismo como corriente que alimenta el proceso educativo, de allí que existan los **modelos evaluativos**; tales como el modelo iluminativo (Parlett y Halmilton), respondente (Stake), democrático (Mc Donald) y negociado (Guba y Lincoln). Actualmente, se menciona la quinta generación la cual aporta procesos como **desarrollo de competencias**. El rol del docente para evaluar esta sobre la base del proceso de quien aprende, es más de revisar lo que se hace, de valorar y reflexionar con el estudiante e ir apoyando su avance en la construcción del saber. Permite que la enseñanza sea reorientada cuantas veces se crea necesario, los instrumentos para evaluar son precisos para organizar la información y plantear nuevas metas al momento de aprender.

Ahora bien, en el tema objeto de estudio en esta investigación que es la evaluación reflexiva para fortalecer la educación sostenible se presenta más una evaluación que permita revisar la actuación del estudiante y sus acciones con el ambiente que vive, con lo que hace responsablemente para crear consciencia de su vida en el planeta y la contribución de él, como parte de la vida en esta generación y lo que dejará a otras generaciones humanas. Desde estas perspectivas la concepción del docente sobre evaluación en estos tiempos debe estar ajustada a lo que es el proceso reflexivo del estudiante, para ello es oportuno presentar

los niveles que propone Beyer (1998); 1. Estrategias del pensamiento, 2. Destrezas de pensamiento crítico, 3. Destrezas de procesamiento de la información. Estos niveles ayudan a entender como la reflexión ocurre en 3 estadios: 1. Racionalidad técnica, 2. Acción práctica, 3. Reflexión crítica.

Vistos estos niveles del autor mencionado, la evaluación debe ordenarse en proponer la discusión de temas sobre el desarrollo sostenible, organizar diálogos para procesar la información sobre los temas pertinentes a la acción sostenible del ambiente y revisar la actuación de cada uno a partir de sus conocimientos sobre el tema. Es importante señalar que esta generación requiere de alfabetizarse en cuanto al tema se refiere. Un docente que sostenga un pensamiento reflexivo, indaga, actúa en mejora de su práctica, reflexión-investigación sobre su práctica.

Para Pérez Gómez (1995) trabajar con la reflexión equivale a un docente que hace de su práctica un legítimo proyecto de experimentación reflexiva y en el caso de la práctica evaluativa la reorientación de los procesos que se vive al enseñar y valorar los aprendizajes de sus estudiantes. Se pudiera decir que el conocimiento que se obtenga al enseñar debe ser constantemente evaluado y así se confirma que los conocimientos son provisionales y emergentes y posibles de modificar según la reflexión que se haga.

Desde este orden de ideas, es oportuno mencionar las **concepciones del docente sobre educación sostenible**; sobre concepciones docentes dadas por Pozo (2006), referidas a las formas de afrontar las tareas pedagógicas los docentes, asimismo las ideas de Schön (1987) y de Giroux (1997) quienes ubican las concepciones del docente como las formas ideológicas y pericias sobre la práctica pedagógica. En este apartado serán referidas a la educación sostenible, razón por la cual se hace mención a los enfoques que sobre desarrollo sostenible expresa Biafini citado por Ramírez, Sánchez y García (2003); enfoque ecologista, intergeneracional, económico y sectorial.

En el enfoque ecologista, el docente se preocupa solo por defender la vida humana con las generaciones actuales pues esto afecta el incremento de la producción y consumo. De allí que solo se enseñe al estudiante a no consumir sin reflexión, desarraigar la cultura del consumo. El enfoque intergeneracional busca la responsabilidad de la actual generación

con la del futuro. Se preocupa para que los ciudadanos actuales no alteren el sistema, la biodiversidad, que cultive con consciencia sin afectar la naturaleza que será la herencia de las nuevas generaciones. El docente sólo se centra en cuidar la actuación de quienes estamos actualmente en el planeta, es intergeneracional en detrimento de la intrageneracional.

El enfoque económico, establece que lo económico es indispensable para fortalecer la cultura sostenible. Robustecer la competitividad con mejor gestión de la naturaleza y la biodiversidad. Aquí la enseñanza se instala en pensar en los proyectos que no generen daño ecológico por competir en el mercado con productos que solo den dividendos económicos y deje daños en el ambiente. Por último el enfoque sectorial, expresa la sostenibilidad de una actividad productiva que no afecte el ambiente y que sea efectiva en lo económico, pero que esas actividades sean locales, sectorizadas, tales como la pesca, la agricultura y textilera sostenible entre otras.

En este enfoque se enseña más a organizarnos con medios de producción sostenibles reflexivos y protectores del ambiente. Este enfoque es más alcanzable en las localidades y más fácil de enseñar desde la escuela primaria porque según el diagnóstico local donde esté inmersa la escuela el docente puede desarrollar organizadamente educación sostenible con mayor poder de realización y pertinencia con la localidad.

Ahora bien, en este estudio se describe las concepciones que el docente demuestra sobre educación sostenible, para ubicar cuál enfoque plantea en la práctica pedagógica que desarrolla en la escuela, por tanto esto evidencia la fortaleza para educar sosteniblemente.

Estructura Metodológica del Estudio

En esta investigación se realizó un tratamiento desde el enfoque cualitativo por considerar el objeto de estudio interpretativo, real, natural, y con significado social. El método fue fenomenológico porque la evaluación reflexiva es considerada desde el pensamiento del docente con la Educación sostenible, por tanto, el significado que presenta en la práctica evaluativa del docente es a partir de la visión que cada uno presenta con el tema en cuestión.

La técnicas utilizadas fueron la entrevista acompañada de un guión y el reportaje reflejado en el escrito reflexivo del docente después de realizada su actividad escolar, la

triangulación fue la técnica que permitió contrastar los datos hasta la saturación de los mismos. Se conformaron unidades de significado, para ello se organizaron con códigos, que posteriormente dan surgimiento a las categorías emergentes. El tratamiento de los datos fue con la interpretación develada de cada docente informante y así se pudo describir el significado de sus acciones evaluativas durante la enseñanza del desarrollo humano sostenible. La cantidad de informantes fueron 7 (siete), docentes pertenecientes a diferentes escuelas urbanas y rurales en el nivel de Educación Primaria.

Los criterios para la calidad del estudio estuvieron sobre el valor de la verdad, pertinencia, neutralidad y consistencia, Guba y Lincoln (1981) así como criterios convencionales fiabilidad externa expuestos por Rodríguez, Gil y García (1999); replicabilidad en otros contextos similares al reportado en este estudio, en otras palabras su aplicabilidad.

Disquisición de los Hallazgos

Para la analítica e interpretación de los resultados se trabajó con las fases del método fenomenológico que según Ferroso (1988) y Sandín (2003) permite interpretar la realidad desde los aspectos subjetivos y e individuales de las personas que interactúan en un contexto, el significado que le atribuyen a un fenómeno que les hace pertinencia con sus actividades. Las personas describen sus experiencias desde las estructuras que conforman ese fenómeno, el investigador las interpreta y las reporta. Para la sintonía con estas ideas se tomaron los datos con entrevistas y autoreportes de los docentes de educación primaria de escuelas rurales y urbanas. Desde esta estructura se ordenaron las siguientes categorías emergentes: **Evaluar con reflexión sostenible y competencia reflexiva en la sostenibilidad.**

Cada unidad de significado fue utilizada en los instrumentos trabajados; guión de entrevista y autoreportes de los docentes, siguiendo las fases del método fenomenológico; una **liberando prejuicios del investigador**, la segunda fase la **descripción de los datos recogidos** y la tercera la **comprensión e interpretación de los datos.**

Tabla 1.
Categorías emergentes y su relación con las unidades de significado

Categorías Emergentes	Aspectos Conformantes	Unidad de Significado
Evaluar con reflexión sostenible	1. Formas de evaluar en el aula. 2. Conexión de evaluación y sostenibilidad. 3. Pertinencia de evaluación y reflexión. 4. Pertinencia de evaluación y cuidado ambiental.	Práctica evaluativa reflexiva
Competencia reflexiva en la sostenibilidad	1. Líneas de orientación pedagógica en sostenibilidad. 2. Técnicas de enseñanza para sostenibilidad. 3. Temas sostenibles desarrollados. 4. Enfoque ambientalista utilizado. 5. Concepción de sostenibilidad.	Concepciones docentes sobre desarrollo humano sostenible

Categoría emergente: Evaluar con reflexión sostenible

La evaluación como proceso que contribuye a valorar el aprendizaje en el estudiante, que muestra la enseñanza que desarrolla el docente en la dinámica de reconocer habilidades, conocimientos y autocontrol de lo aprendido, debe darse en el marco de la reflexión. En este sentido, Pérez Gómez (1995) expresa que trabajar con reflexión equivale al uso de la capacidad de juzgar, de reorientar y de experimentar con las acciones que vitalizan el aprendizaje. Desde esa visión la práctica evaluativa debe ser considerada para el continuo cambio de los procesos que se vive al enseñar y valorar los aprendizajes de sus estudiantes, por tanto, relacionar la evaluación con la educación sostenible viene dada por el punto de equilibrio que el sujeto aprendiz debe tener para entender que es responsable de los sucesos que afecten o que cuiden el ambiente.

Durante la investigación los docentes entrevistados expresaron que su práctica evaluativa se desarrolla en verificar si los estudiantes traen o no lo indicado para trabajar los temas ambientales. Hacen hincapié en el uso de la evaluación cualitativa sólo verificando, evidencian intención de trabajar la reflexión aconsejando al estudiante. Obvian los juicios y la reflexión del estudiante, sólo estimulan la recomendación a través de la revisión de las actividades en clase. La racionalidad para desarrollar cultura sostenible se presume queda en intención. Se revela que los temas referidos a la educación sostenible son tratados esporádicamente y no tan planificados.

De igual manera, hay evidencia según los datos de los sujetos entrevistados, que si existen las líneas de temáticas para trabajar la educación sostenible emanadas por el Ministerio del Popular para la Educación, estos lineamientos se presenta con el tema ambiental, no obstante, es en la gerencia de la institución que no hay claridad para ordenar el trabajo sostenible. Ahora bien, los métodos y técnicas utilizadas para la enseñanza reflexiva no fueron comentados, esto infiere en el estudio que poco se trabaja evaluación reflexiva.

Para que se dé una evaluación reflexiva en la práctica del docente, se debe atender según Beyer (1998) a las siguientes fases; 1. Estrategias del pensamiento, 2. Destrezas de pensamiento crítico, 3. Destrezas de procesamiento de la información. Por tanto, el trabajo del docente si su intención es reflexionar en su clase diaria con el aprendizaje del estudiante, entonces debe trabajar la reflexión en 3 etapas, las cuales desarrollan pensamiento crítico y reflexivo, estos niveles se dan cuando el docente planifica y ejecuta su quehacer diario, con el uso de métodos y técnicas evaluativas. Tales niveles son: 1. Racionalidad técnica, 2. Acción práctica, 3. Reflexión crítica.

Los hallazgos de los docentes no evidencian la interpretación teórica anterior, afirmación que se puede valorar en las siguientes afirmaciones:

Tabla 2.
Interrogantes y datos de algunos de los sujetos que verifican la categoría emergente: Evaluar con reflexión sostenible.

Interrogantes	Datos de los Sujetos
¿Qué temas sobre educación sostenible trabajas en el aula? ¿Los temas son del programa curricular?	1. Contaminación del agua, del aire, siembra de árboles, ciclo del agua, la planta viajera. Veo el programa y organizo. Del Ministerio la plantica viajera. 2. Plantica viajera y capa de ozono. 3. Las plantas, la basura, la escasez de agua en la comunidad. 4. No son del programa me guio por los libros.
¿Cómo evalúas los temas de educación sostenible? ¿Trabajas con evaluación reflexiva?	1. Cualitativamente, si traen los materiales de la plantica viajera. 2. Bueno sólo lo que describe de la plantica viajera, lo que siembra en el huerto de la escuela. La reflexión diaria cuando les digo que no boten basura en la calle. 3. Lo que hace en el huerto, con letras cualidades del niño para sembrar y cuidar las plantas. Siempre les hago hincapié para que cuiden el ambiente. Eso es reflexión.

Desde la información suministrada por los sujetos del estudio (docentes) la reflexión es entendida como recomendaciones al estudiante después que realiza una actividad correspondida con el ambiente. El énfasis está en cuidar el huerto, sembrar plantas y no botar basura. Es importante que se revise la práctica evaluativa para ejercitar reflexión sea cual sea el tema, en este sentido las ideas de Dewey citado en Beyer (1998) son oportunas para que el docente reoriente su práctica evaluativa, este autor expresa que el aprendizaje viene dado por la investigación científica, la experiencia del niño, la identificación de problemas a partir de la experiencia, la formulación de hipótesis y la comprobación de las mismas desde la acción, visión para comprender que la práctica es la prueba del valor reflexivo y conduce a la solución de problemas.

Categoría emergente: Competencia reflexiva en la sostenibilidad

Los docentes presentan unas formas de afrontar sus tareas pedagógicas, vistas como las actividades diarias que ayudan al aprendizaje. Para Schön (1987) las formas ideológicas y la práctica del docente conforman su actividad pedagógica, en ellas subyacen sus saberes, experiencias y conocimientos científicos producto de su formación. Sí hay relación con el tema objeto de estudio se estaría mencionando que son las formas y creencias que tienen los docentes sobre la educación sostenible, que se sabe, que conoce del tema. Es decir, sería conjugar saber académico con la práctica, Pérez Gómez y Gimeno (1997).

Según su práctica se identifica la teoría que subyace en su enseñanza, es así como puede darse o no la competencia reflexiva en lo sostenible. Para Pozo (2006) una de las teorías que actualmente debe darse en la enseñanza es la Postmoderna, la cual sostiene que el aprendizaje es individual, que el alumno mantiene su validez de lo aprendido hasta que llegue otro aprendizaje y lo cambie, ideas compartidas con la Teoría de la modificabilidad cognitiva de Feurstein (1980).

Asimismo, la evaluación es vista como proceso regulador y consciente; apoya lo formativo y por ende la reflexión del aprendizaje adquirido. Para darse estas ideas de aprendizaje, el estudiante debe estar motivado, activo y hacedor de tareas que consoliden acciones reflexivas. Estas se logran con la enseñanza, razón de importancia que debe tomar en cuenta el docente. A continuación se presentan las ideas que aportaron los docentes sobre sostenibilidad.

Tabla 3.
Datos de algunos de los sujetos que verifican la categoría: Competencia reflexiva en la sostenibilidad.

Interrogantes	Datos de los Sujetos
¿Qué lineamientos recibes gerencialmente para trabajar sostenibilidad?	1. Pues como tal no hay lineamientos, solo cumplir una actividad que se refiera al ambiente. La sostenibilidad es importante, es un tema de vanguardia. De ser reflexivo si, cada vez que puedo doy consejos para cuidar el ambiente, no botar basura.
¿Cuál es tu opinión sobre educación sostenible?	2. A veces nos dicen que trabajemos en el huerto y con la planta viajera, que es sembrar una planta y cuidarla en la escuela y luego se la llevan para la casa. En cuanto a sostenibilidad pues no se mucho trabajo más el ambiente con algunos contenidos. Bueno ser reflexivo es como se ayuda a que no destruyan el ambiente, si claro soy docente reflexiva en todas las clases.
¿Te consideras un docente reflexivo en tus clases diarias?	3. Ninguno que recuerde formalmente, solo trabajar el huerto porque aquí lo decidimos los docentes, hay espacio para la siembra. Educación sostenible no mucho se de eso falta un taller. Doy consejos y les mando tareas para que tomen conciencia del ambiente. Si soy reflexiva siempre. 4. La zona educativa envía actividades y ya pero no forma para hacerlas. Eso de sostenibilidad lo escuche en las noticias y es de importancia pero aquí no hay apoyo con los directivos. Les digo a los alumnos que cuiden el ambiente ellos saben que no deben dañarlo. 5. Lineamientos no, así como tal, como que nos orienten, solo sembrar el huerto. A veces leo sobre sostenibilidad pero no mucho como para trabajarlo. Hago más sembrando en el huerto y con los niños cuidar las plantas.

Los datos demuestran que los docentes no reciben líneas claras por parte de la gerencia educativa de la institución, esto acarrea que cada quien puede realizar actividades libres y sin un norte pedagógico o cumplimiento de algún objetivo planificado para el logro de competencias reflexivas en cuanto al tema de sostenibilidad. Según la UNESCO (2015) la educación debe tener claras las metas para conseguir mejoras en educar para la sostenibilidad, esto por supuesto no se logra sin ordenamiento desde las diferentes instancias; nacional, estatal y municipal, razón por la cual un docente puede sentir poco apoyo al momento de planificar actividades.

Ahora bien, la competencia reflexiva para educar en sostenibilidad no es más sino trabajar en conjunto, unidos, sin esperar que las altas gerencias digan que hacer, pues desde pequeños espacios educativos se logran grandes cambios mentales de la sociedad. Hay

responsabilidad colectiva para que los planes de la educación se alcancen y el futuro sostenible sea real y efectivo. Sí para todos es el beneficio, pues todos debemos trabajar para conseguir la educación sostenible.



Gráfico 1. Proceso de la evaluación reflexiva para la educación sostenible

A modo de conclusión

El tema sobre educación sostenible a pesar de ser vanguardista y de recaer en la educación su más pronta solución, requiere de mayor ordenamiento en los diferentes sistemas educativos de algunos países. Muchas cumbres se dan por diferentes organismos, caso la CEPAL y ONU (2015) como instituciones reconocidas que congregan la UNICEF y ACNUR para plantear objetivos en temas de interés mundial, propuestas que exhortan a la sociedad y gobiernos del mundo a considerar sus presupuestos para la mejora de la calidad educativa sostenible.

Muchas son las razones; salud ambiental, preservación de la especie humana, cuidado del planeta para la vida de nuevas generaciones, sin embargo, los problemas ambientales siguen en demanda y pareciera que no termina de progresar, hay un regular avance en relación con la educación sostenible. En esta investigación se encontró que en algunas

escuelas del Estado Táchira en Venezuela, tanto urbanas como rurales, se debe reconsiderar la planificación para lograr la educación sostenible.

Los hallazgos del estudio revelaron que se requiere formación e información en los docentes sobre el tema de sostenibilidad y evaluación, por consiguiente, se requiere un replanteamiento de las acciones evaluativas que acciona el maestro, más en la búsqueda de promover aprendizaje autoregulado, creativo, reflexivo y consciente que de lugar a una evaluación reflexiva, que apunte a valorar el proceso regulador y formativo del estudiante. Para ello, la formación del docente es importante, debe considerar que la evaluación reflexiva se da con las acciones que cada docente desarrolle en su aula y que promueva la criticidad.

Es primordial que el docente planifique la evaluación con enfoques donde los conocimientos curriculares se unan con la situación ecológica y los problemas ambientales de orden sectorial, tal es el caso de trabajar la sostenibilidad desde una actividad productiva, de esta manera el ambiente de la comunidad local es valorado, además es lo más cercano a la vida del estudiante. Otro valor importante es sensibilizar al alumno con los problemas ambiental locales, por esta vía se ayuda a conservar para las generaciones futuras. Se fomenta así visiones de vanguardia y de rescate al valor intergeneracional en el deterioro de lo intrageneracional, es decir cuidar el ambiente actual para conservar la vida en el planeta para las generaciones venideras.

Finalmente, evaluar reflexivamente con la intención de fortalecer la educación sostenible lleva consigo la reflexión del docente con sus acciones de vida, enseñar para cuidar el ambiente viene dado con la revisión interna que el maestro realice a su cultura ambientalista, su visión sobre el tema en cuestión, pues nadie enseña lo que no cree, nadie ejemplifica sino comprende y nadie cambia sino está comprometido con el asunto.

Referencias

- Beyer, B. (1998). *Practical Strategies for the Teaching Thinking*. Boston: Allyand Bacon Inc.
- Castro, S. (2016). *La Práctica Reflexiva de Profesores de Primaria acerca de la evaluación de los aprendizajes en el aula*. Trabajo de grado para optar al título de magister en Docencia. Universidad de la Salle. Bogotá

- CEPAL y ONU (2015). *Agenda 2030 y los objetivos del desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://bit.ly/2LYLWob>
- Chacón, M. (2015). La Construcción del Conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. *Revista Educación*. 39 (1), 51-67. DOI 10.15517/REVEDU.V39I1.17848
- Del Perojo, J. (1984). *Critica de la Razón Pura de Kant*. Traducción. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, A y Chacón, C. (2013). La Evaluación y el Enfoque Metacognitivo: una estrategia para mejorar la Práctica Pedagógica del docente de Educación Primaria en el Subsistema de Educación Básica. En S. Arias (Comp.) *Evaluación y retos globalizadores*. 31-35. Mérida: Universidad de Los Andes
- Díaz, A. (2010). *Enfoque Metacognitivo de la Evaluación para el Subsistema de Educación Básica en la Segunda Etapa de Educación Primaria: Caso Distrito Escolar N° 1, Municipio Torbes, Estado Táchira*. Tesis para optar al Título de Doctor en Educación. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Díaz, A. (2013). Las Redes Educativas camino para la formación docente. Compiladores. En D. Izarra Vielma y R. Ramírez, (Comps.) *Docente, Enseñanza y Escuela*. 157-183. San Cristóbal: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: MacGrawHill.
- Domingo, A. (2011). *El Profesional Reflexivo. Descripción de las tres fases del Pensamiento Práctico. (D.A Schön)*. Recuperado de: <http://bit.ly/2CO0unt>
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación educativa actual. Un siglo, el XX de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1), 11 - 43. Recuperado de: <http://bit.ly/2sjVAIN>
- Fermoso, P. (1988). El modelo fenomenológico de la pedagogía social. *Educación*. 14-15, 121 – 136. Recuperado de: <http://bit.ly/2VsQ2t5>
- Feurstein, R. (1980). *Effects of instrumental enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore: University Press.
- Flavell, J. (1985). *El Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Visor
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: MacGrawHill
- Giroux, H. (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Guba, E y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco.Ca: Jossey-Bass
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

- Pérez Gómez, A. (1995). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. En *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. 367 – 400. Madrid: Universidad Computense.
- Pérez Gómez, A. Gimeno, J. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ramírez, A., Sánchez, J. y García, A. (2004). Desarrollo sustentable. Interpretación y análisis. *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle*. 6 (21), 55 - 59. Recuperado de: <http://bit.ly/2F8cGli>
- Ríos, A. (2005). Reflexiones sobre el uso del concepto de Desarrollo Sustentable en la Educación Ambiental. *Revista 360°*. 1. 1-6. Recuperado de: <http://bit.ly/2TooxyT>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Algibe.
- Salvatierra, M. y Rico, F. (2013). El proceso evaluativo en las aulas de educación primaria. Algunas propuestas para la mejora. En D. Izarra Vielma y R. Ramírez (Comps.) *Docente, Enseñanza y Escuela*, 127-156. San Cristóbal: UPEL.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: MacGraw Hill.
- Santos, M. (1995). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Madrid: Algibe.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción*. Recuperado de: <http://bit.ly/2BVhoyW>
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGG

ISSN 2477-9342



ENSAYO

Sociedad pedagógica transcompleja: Una visión a la luz de las relaciones de poder en contextos educativos colombianos

Transcomplex pedagogical society: a vision in the light of power relations in colombian educational contexts

Marco Antonio Quintero Rojas
marcoantonioqr@ufps.edu.co

Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia)

Recibido 26 de enero de 2018 / aprobado 08 de noviembre de 2018

Palabras clave

Sociedad pedagógica transcompleja, relaciones de poder, educación colombiana.

Resumen

Que se entienda la dinámica multifactorial de la sociedad pedagógica sugiere un reconocimiento total en su complejidad y la diversidad manifiesta en los agentes educativos y actores presentes en el proceso. Esto infiere que tanto organizaciones escolares orientadas por el estado central, la familia y las personas significantes en el entorno formativo de los aprendices, reconozcan su participación signada por relaciones de poder entre partes vinculante, con la finalidad que se destaquen protagónicamente espacios educativo acordes con la realidad circundante en esta sociedad colombiana de constantes cambios y resignificaciones. Este aporte tipo artículo de reflexión, tiene como propósito el reconocimiento y participación de los agentes social-educativos intervinientes en la sociedad pedagógica caracterizada como transcompleja y las relaciones de poder implícitas en la dinámica que se constituyen en factores definitorios y formas de existencia organizacional en la diversidad de espacios educativos en la República de Colombia.

Keywords

Transcomplex pedagogical society, power relations, colombian education

Abstract

That the multifactorial dynamics of the pedagogical society be understood, suggests a total recognition in its complexity and the diversity manifested in the educational agents and actors present in the process. This infers that school organizations oriented by the central state, the family and the significant persons in the learning environment of the apprentices, recognize their participation marked by power relations between binding parties, with the purpose that educational spaces according to the surrounding reality in this Colombian society of constant changes and resignifications. This contribution type article of reflection, has as purpose the recognition and participation of social-educational agents intervening in the pedagogical society characterized as transcomplex and power relations implicit in the dynamics that constitute defining factors and forms of organizational existence in the diversity of educational spaces in the Republic of Colombia



A Modo Introductorio

Construir una visión reflexiva que trascienda en la educación como aporte en la inclusión, implica necesariamente pensar en un enfoque educativo asociado a la diversidad, donde se integren postulados transdisciplinarios para la asunción de una vía que configure una cosmovisión paradigmática transcompleja, que propugne la adopción de una posición abierta, flexible, integral, holística, sistémica y multivariada, en la que se reconozca lo objetivo y subjetivo de las particularidades inherentes a la pedagogía y sus agentes educativos intervinientes.

Al respecto, en el presente artículo se precisan elementos constitutivos que cimientan la sociedad pedagógica transcompleja, siendo estos, la organización educativa y su estructura desde un marco de política pública en Colombia, el currículo como marco que delinea el comportamiento de la formación pedagógica en las instituciones escolares, los docentes como agentes clave en el proceso de atención de las manifestaciones diversas y el ámbito familiar, cuyo espacio debe vincularse y aprovecharse positivamente en pro de la construcción de interacciones humanas caracterizadas por las relaciones de poder; para lo cual es necesario el asocio diligente de quienes conforman la sociedad pedagógica como organización constituida por sujetos significantes para los aprendices y la sociedad en pleno.

Sociedad Pedagógica. Ámbito Social de las Relaciones de poder

El reconocimiento de la realidad compleja educativa trae consigo un plano operacional que refuerza la idea que la ciencia nunca está hecha, sino siempre se está haciendo, ello infiere el compromiso total de docentes, aprendices, familiares, y contexto social en pleno, que respondan con las exigencias de los cambios que se pronuncian; con la total apertura cognitiva para la resignificación de procesos, y sujetos capaces de emprender innovaciones y de enfrentar con suma confianza, fuerza y valor, las situaciones noveles que la vida presenta de manera continua durante su existencia y formación.

Con base en lo expresado, es fundamental la resignificación de la educación en Colombia, con la finalidad que se ajuste al tipo de sociedad que impera, en correspondencia con las necesidades de un colectivo en constante transformación. Por tanto “el debate epistemológico respecto a la educación permite entender las razones de cambio, que

originan reformas o adicionar propuestas que contribuyan al fortalecimiento de la tarea educativa” Flórez (2006, p. 37), pues no se trata de cambiar porque la legislación lo decreta, sino de indagar por formas cada vez mejores o adecuadas de conocer y de acceder al conocimiento que emana de la realidad educativa donde las personas son protagonistas directas de su formación.

Ante estas acciones de reflexión necesarias en la educación es oportuno mencionar la correspondencia y vigencia aplicada de la letra normada presente en las disposiciones preliminares de la ley 115 de 1994 (Ley de Educación) donde expresa:

La presente ley señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (p.1)

Desde la letra jurídica convertida en disposición, se destaca la relación directa entre educación y sociedad, y la necesidad de cubrir a través de la educación como política pública, las expectativas formativas e intereses individuales y colectivos de los Colombianos, esto es, prestar el servicio educativo que se requiere de acuerdo con las diversas coyunturas sociales y para lo cual las organizaciones educativas como entes ejecutantes requieren de giros paradigmáticos que articulen la educación y la sociedad, vueltas y miradas hacia los colectivos sociales que correspondan con una constante valoración pedagógica, es decir, una sociedad pedagógica en constante aprendizaje.

En este orden relacional, la sociedad pedagógica para Méndez (2013)

Nace al mismo tiempo que el conocimiento; sondea el significado de la educación y ejercita una formación humanística centrada en valores éticos y estéticos que proporcionan al hombre el reconocimiento como ser social, convirtiéndose en la clave para la evolución social y la construcción de nuevas formas de entender las relaciones entre las personas y el medio en la educación (p.13).

Su misión es minimizar la óptica reduccionista en la educación e inducir vías alternas de reconocimiento sistémico de los elementos y particularidades que constituyen la realidad de la sociedad pedagógica, para el desarrollo y formación de ciudadanos con esperanza de cambio sobre la base de la comprensión, la solidaridad y el consenso voluntario de los

sujetos ante la educación. Por ello la pedagogía se erige como la base de la innovación social.

Desde la visión que se expresa emergen una serie de situaciones que escasamente permiten la conexión entre la educación y la sociedad, entre ellas, los planos ideológicos y actitudinales de los sujetos vinculantes, lo cual infiere posturas improvisadas, no fundamentadas, imprecisas que no contribuyen en la formación de los estudiantes. De igual manera el nivel ético es preponderante, pues se requiere de la responsabilidad de cada sujeto, así como la cooperación para un trabajo en equipo que respalde el impacto positivo que requiere la relación escuela-sociedad.

Asimismo, la no atención de los fines de la educación expresos en la normativa, hace que día tras día se sucedan una serie de situaciones caracterizadas como individualistas. Tanto escuela como sociedad orientan sus esfuerzos hacia lo inmediato, con escasas metas reciprocas y sin un pensamiento de integración, donde la criticidad y la diversidad entendida y mediada sustenten una actuación pedagógica y social, siendo así cada sujeto hace muchas cosas pero con reducido impacto tanto en la formación como en la construcción de la sociedad.

Entre tanto, los sujetos estudiantes se desenvuelven en una dinámica social donde el conflicto, la exclusión, la estratificación social, condicionan su pertinencia con la educación. De igual manera la familia ante circunstancias de limitación cercanas al desconocimiento sucumbe ante la realidad social colombiana y deja al estado y por ende a la escuela la responsabilidad educativa, situación que no permite la adición del seno familiar en la educación.

Lo anterior expresa una diversidad que sugiere un engranaje entre los agentes educativos intervinientes en el proceso de formación, así como la promoción de un norte de actuación en correspondencia con la transcomplejidad, entendida por Schavino (2010, p3), como una “posición abierta, natural, integradora, reflexiva y flexible para la discusión, el dialogo y el intercambio”. La transcomplejidad es la suma de dos vertientes del pensamiento moderno; la transdisciplinariedad y la complejidad. Bajo esta óptica, la primera implica la ruptura de las fronteras entre las disciplinas, lo que por años ha representado una limitante para el

avance en lo que se considera la comprensión de la acción humana sobre sí mismo, su entorno y el de las organizaciones, Morín (2001).

De igual manera, la forma vertiginosa como se suceden los cambios en la dinámica del mundo moderno hace ver las sociedades cada día más complejas en las que las acciones, actividades y organizaciones humanas son cada vez más plurales e imprevisibles, por lo que se requiere en palabras de Morín (ob.cit), un pensamiento relacional que aborde la diversidad desde la complejidad, es decir la posibilidad de ir hacia la transcomplejidad, entendida como un sistema complejo en el que el problema o fenómeno es considerado como un todo, ofreciendo un crecimiento del saber y haciendo posible la confrontación de los conflictos sin dejar de considerar la complejidad del mundo y los desafíos existentes.

Esta construcción dialógica, holística y de actuación en la formación está signada por la interrelación de sujetos que cumplen un rol específico y en quienes reposa la total responsabilidad de engranar las relaciones humanas para las prácticas sociales inherentes con la educación. En este escenario de operatividad interconectada, las relaciones de poder juegan un papel fundamental, pues cada grupo social vinculante a la educación (docentes, estudiantes, familia, comunidad) de manera consciente o inconsciente trata de imponer la voluntad en el marco de esa relación social, lo cual eleva el significado del poder como acción manifiesta que tendrá impacto determinante en las decisiones y posterior actuación de esas unidades sociales en la educación.

El poder, de acuerdo con Martínez (2001, p.7) “es visto como una relación social, una acción política llevada a cabo por los sujetos sobre el mundo, con el propósito de hacer realidad sus intereses, influidos por el lugar que ocupan en las prácticas y luchas de clase”. Entonces, el ejercicio del poder no es unilateral, sino que es una relación de fuerza entre clases encontradas, que desean objetivar sus propios intereses.

En la educación, son innegables las relaciones de poder que derivan en las organizaciones, para Foucault (1984):

La cultura y el poder en el currículo educativo están ínfimamente relacionados, el cual funciona como un mecanismo para el control político del conocimiento ya que el papel del Estado en la escolarización es emplear la educación como uno de los mecanismos reguladores p. (143).

La presencia de poder del estado desde las políticas públicas en favor de la educación en Colombia ejerce influencia como directrices organizacionales por parte de los subordinados institucionales, ante ello rectores y demás organismos intervinientes, tienen en su haber de ejercicio la responsabilidad de inducir acciones significantes para el proceso educativo, lo cual implica relaciones de poder compartidas con los docentes, estudiantes y comunidad acudiente.

En los espacios de formación las relaciones de poder son trascendentales, todos los interesados ejercen presión sobre el proceso. Para Sánchez (2011) en el aula de clase existen relaciones de poder, los profesores desde su concepción y desde la aplicación curricular ejercen poder, los estudiantes ostentan un poder subordinado pero que en los últimos tiempos adquiere mayor protagonismo, la familia desde su plano ideológico, vivencias y experiencias, median sobre los estudiantes en la labor formativa; así mismo, la comunidad debe ejercer un rol de impacto, donde el poder se hace presente y puede actuar como indicador determinante para la eficacia o no de la educación en los diversos espacios educativos del país, sobre todo por la diversidad social que emerge de la realidad Colombiana.

En tal sentido, una sociedad pedagógica entraña una relación de poder que debe reconocerse y modelar en pro de una eficacia para el proceso educativo. Estas subjetivaciones en los sujetos actuantes, derivadas en poder, entendidas como voluntad del ser, Nietzsche, o como expresión del proceso de la vida organizada, para imponer la propia voluntad dentro de una relación social, Weber, citado por Hoff (1999), ostenta una meta social donde existirán modificaciones en la conducta y las derivaciones de un juego de intereses propios de todo entramado social con visiones alternas, diversas o contrarias sobre un mismo fin, en este caso la educación de los sujetos.

Por ello se requiere del concurso de cada sujeto actuante para la construcción de una sociedad pedagógica efectiva, permeada obviamente por las relaciones de poder circundante y progresivamente cambiantes. En tal sentido, en primera instancia se requiere una “organización educativa presta para el aprendizaje”, en constante transformación y resignificación como meta institucional. Este espacio de formación, estará orientado por un órgano rector para que las políticas educativas nacionales sean extensibles a todo el país. Por

tanto, se requieren instituciones que respondan con el rol social de formación, que atiendan el posconflicto, avalen la inclusión, fomenten la paz en los colombianos y valoren el significado patrio y ciudadano como vía para el fortalecimiento del tejido social desde la diversidad.

De igual manera, desde la construcción de la sociedad pedagógica, “el sujeto docente como agente dinamizador” debe conectarse con un ideal de “educación potenciadora de la diversidad; espacio multicultural, abierto y dinámico que requiere la participación de equipos interdisciplinarios de docentes comprometidos con su hacer y responsabilizados colectivamente en apoyar una práctica pedagógica orientada a lo diverso”, Ferreiro (2012, p.49). Esto implica atender la heterogeneidad de necesidades e intereses de los estudiantes, la diversidad de razas, las distintas culturas y opciones ideológicas que conviven en la institución educativa, todo ello otorga a los docentes una nueva función de engranaje social.

Aunado a la labor docente, es imperante vincular la familia como organización básica social al proceso pedagógico, ello constituye una tarea que las instituciones educativas deben fomentar, principalmente los involucrados en la formación de las personas en sus primeros años de vida (nivel inicial y básico de formación), por ser este período en palabras de Álvarez (2013), uno de los más importantes en el desarrollo integral del educando, pues en él se suscitan significativos cambios físicos, mentales y de relaciones sociales que repercuten de manera definitoria en la formación del individuo y por ende en su forma de relacionarse con el mundo.

El nicho social familiar constituye una fuente generadora de aprendizajes, por cuanto representa el marco educativo primario; en palabras de Wang (2010),

...se debe dar a los padres la oportunidad de conocer el proyecto de formación de la institución educativa, y participar en las decisiones sobre los programas directamente dirigidos a sus hijos, y en la preparación de las distintas formas de atención a la diversidad (p.17)

Es decir, corresponde a la escuela servir de plataforma para armonizar un ambiente donde la familia y el proceso pedagógico, en una relación simbiótica, logren el desarrollo integral de los estudiantes insertos en el sistema educativo.

Concomitante, en ese asocio pedagógico es fundamental un “currículo para la

diversidad”, en el cual mediar el aprendizaje debe ser un aspecto relevante para ser considerado, pero para ello se requiere el uso y buen manejo de todos los recursos disponibles y la asunción de estrategias organizativas y didácticas, que remitan a los agentes del proceso educativo a un abanico de opciones de aprendizaje y de alternativas de enseñanza, que muy bien podrían ser asumidas por un colectivo engranado por la familia y la comunidad.

Por tanto, desde el reconocimiento sistémico para una articulación de los elementos considerados y detallados, las relaciones de poder emergen para su actuación, lo cual induce a elevar no una hegemonía particular sino la fusión de células de poder para obrar en colectivo en pro de la educación, siendo así, es perentoria una pedagogía colaborativa que reconozca la diversidad y complejidad en cada proceso, que responda con las exigencias de sujetos deseosos de formación, donde la mediación pedagógica de la institución educativa con asistencia de la familia y la comunidad desde fundamentos curriculares, sienta las bases de una educación para la historia, es decir, una formación para la vida.

A Manera de Conclusión

Una sociedad pedagógica transcompleja signada por las relaciones de poder es una realidad que opera en la diversidad educativa, es una expresión de vida organizada, es un hecho cultural y por ende social de intereses tanto particulares como integrados y comunes. De allí la urgente necesidad de reconocimiento desde cada agente educativo interviniente en favor de un proceso de integración, comunión y concordia entre las partes, e inclusión desde la diversidad asociada al poder, que emerge en las relaciones directas y causales que derivan de la interacción educativa. Por tanto, la labor es de integración con base en el rol, no de imposición de voluntades, de acciones coercitivas, luchas, ni resistencia a causa del poder, se trata de una labor de trascendencia, también social y de existencia, donde la diferencia está en el impacto humano que genera la educación y como ello es fuente para las futuras generaciones en la sociedad colombiana.

La transcomplejidad en la sociedad pedagógica estará permeada por la subjetivación del ser humano interviniente. Ello devela diversas relaciones de poder que deben reconocerse y caracterizarse como parte del todo ocupacional de la pedagogía. Cada maestro, estudiante,

familia, agente de la comunidad es definitorio desde su plano ideológico y actitudinal en la construcción de la realidad social escolarizada en Colombia.

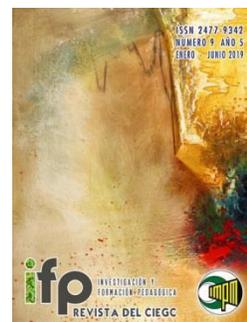
Con base en lo expuesto, es fundamental reconocer la importancia suprema de instituciones clásicas en la sociedad como la familia y el asocio de ellas en comunidades para la formación de individuos, en justa cooperación y corresponsabilidad con las instituciones educativas, a fin de proyectar un entramado de posibilidades educativas en los sujetos aprendices, y que para efectos operativos y de sustentación teórica, con fuerte impacto en la sociedad, se ha denominado sociedad pedagógica transcompleja, constructo teórico que fortalece la reflexión constante y permanente en el sujeto docente, para que la calidad de la educación tenga impacto en la calidad de la sociedad y, por ende, en la calidad del sujeto.

Referencias

- Álvarez, M. (2013). *Función del proyecto educativo*. Barcelona (España): Grao
- Ferreiro, R. (2012). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje Cooperativo*. México: Trillas.
- Flórez, R. (2006). *Pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw Hill
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Hoffs, A. (1999). *El poder del poder*. México: Diana Ediciones
- Ley General de Educación 115* (1994). República de Colombia.
- Martínez, R. (2001). *Las relaciones de poder dentro de la escuela primaria. Ejercicio y resistencia. Un estudio de caso*. México. Chihuahua. Tesis de grado.
- Méndez, A. (2013). *Realidad cultural en la educación*. Colombia: Magisterio
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona (España): Editorial Gedisa.
- Sánchez, A. (2011). La relación maestro- alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo*. 4, 21 - 27. Recuperado de: <http://bit.ly/2M0CbWq>
- Schavino, N. (2010). *Epistemología del enfoque integrador transcomplejo*. UBA: Aragua. Venezuela.
- Wang, M. (2010). *Atención a la diversidad del alumnado*. Alcalá de Guadaíra: Narcea.



ISSN 2477-9342



ENSAYO

Hacia la construcción de una educación eco-social: Una demanda universal en tiempos de crisis global

Towards the construction of an eco-social education: a universal demand in times of global crisis

Flor Mireya Carvajal Villamizar
faomjho990106@hotmail.com

Colegio San Luis Beltrán. Municipio Sardinata. Norte de Santander (Colombia)

Recibido 06 de febrero de 2018 / aprobado 08 de noviembre de 2018

Palabras clave **Resumen**

Formación,
educación eco-
social,
ambiente.

La consolidación de un mundo para un hábitat idóneo en todas las especies es una petición universal, para ello, el reconocimiento de los sistemas implícitos (humano y ambiental) se constituyen en punto de partida para que se entienda el modo en que los actos humanos afectan el planeta. Desde esa realidad, cada sujeto universal debe formarse para entender su rol social frente al ambiente, una ecoalfabetización que le estimule a una actuación para la prevención y no para el relato inerte de consecuencias ante la destrucción del nicho global. En tal sentido, el presente ensayo argumentativo induce desde la educación Eco-social una formación para la reflexión, donde se reconozca la complejidad del sistema integrado y desde la adecuación curricular, el pensamiento crítico, el aprendizaje colaborativo, social y emocional, de modo que, se sienten las bases de una resignificación en los sujetos para el rescate de la diversidad cultural, ambiental y social.

Keywords

Training, eco-
social
education,
Environment

Abstract

The consolidation of a world for a suitable habitat in all species is a universal request. For this, the recognition of the implicit systems (human and environmental) constitute a starting point for understanding the way in which human acts affect the planet. From this reality, each universal subject must be trained to understand its social role vis-à-vis the environment, an eco-literacy that stimulates action for prevention and not for the inert narrative of consequences before the destruction of the global niche. In this sense, the present argumentative essay induces from Eco-social education a formation for reflection, where the complexity of the integrated system is recognized and from the curricular adaptation, the critical thinking, the collaborative, social and emotional learning, so that, the bases of a resignification in the subjects are felt for the rescue of cultural, environmental and social diversity.



El impulso eficaz, la apropiación cognitiva y la generación de cambios sociales para un impacto positivo es una demanda universal, que requiere del concurso de sujetos prestos para la invaluable labor de hacer aportes relevantes y trascendentales en atención con las debilidades globales, pues día tras día, los conflictos, la letra y el verbo con escaso impacto, la vulnerabilidad social desde el desapego ético, educativo y político, parece ser la carta de presentación de países no solo latinoamericanos sino extensivo al resto del mundo, prueba de ello, lo muestra la humanidad con sus acciones de destrucción y lo certifica el planeta entero con sus reacciones, donde el caos y la decadencia social lejos de una excepción, se convierte en cotidianidad con fuertes vestigios de acentuarse y perpetuarse en la realidad de cada sujeto.

Esta realidad latinoamericana signada por acontecimientos tanto políticos como sociales, encuentra en la educación la ventana para que se induzcan cambios y resignificaciones, que eleven la premisa de “majestad de país para sus ciudadanos”, es decir una nación cuyo bienestar busque una nueva ética social que contribuya significativamente con la valoración de cada espacio social. Al ser así, desde la educación se produce una simbiosis con su espacio directo de actuación, y trae consigo, que la realidad en los contextos sociales sea inducida por sus ejecutantes, lo cual expresa, el bienestar y la armonía de un colectivo social cercano a la relación y actuación de los ciudadanos; pero también, el caos, la desidia, el desorden y la total destrucción llevan la impronta humana, en tal sentido, la relación sujeto-sociedad, es el punto de partida para que se entienda y se explique el porqué de los fenómenos y sus características particulares tanto favorables como de total debilidad.

En este marco de ideas y relaciones, la dualidad naturaleza y sociedad se erige como un fenómeno socio-histórico que muestra como sujetos y ambiente confluyen en lo que se denomina Ecología social, entendida por Biehl y Bookchin (2001, p.4) como una “disciplina que permite estudiar los problemas creados por las crisis sociales y ambientales. El término enfatiza la total relación entre la sociedad y la naturaleza y exige reconocer en dicha fusión los valores implícitos”. La ecología social demanda la interconexión de dos sistemas; al ser estos, el sistema humano y el sistema ambiental, donde el ser humano interacciona intensa y continuamente con el ambiente. Desde los argumentos, uno ni otro se puede estudiar

aisladamente, ambos constituyen un sistema integrado donde sus componentes determinan aspectos de su estructura y funcionamiento, para la conformación de un sistema complejo y de múltiples interrelaciones.

La ecología social en palabras de Díaz-Salazar, (2016) tiene su génesis en la interacción y complemento entre los sistemas humano y ambiental, ello estimula la intención de formar para la vida en un planeta cambiante, donde a diario las incidencias ambientales repercuten drásticamente en la cotidianidad de los seres vivos y en particular en el sujeto quien demanda del planeta no solo su asiento natural sino todo una cadena de supervivencia desde la alimentación, vestido y convivencia, situación que en la actualidad se ve amenazada por acontecimientos tales como el aumento de la temperatura global, incremento del nivel del mar, acidificación de océanos, alteraciones constantes en los patrones de lluvia que causa sequias, desastres naturales y hambruna.

De igual manera, la constante contaminación de suelos, agua y pérdida de la biodiversidad, que deja al planeta en una suerte de moribundo desasistido con la única convicción que pronto morirá. Ante esta situación global, las naciones del mundo elevan su voz, y las organizaciones mundiales debaten constantemente sobre dicha realidad y en cada foro, simposio, charla, discusión sobre educación, sociología, antropología, religión, en fin todo espacio donde participe protagónicamente el sujeto, está presente el tema ambiente y sus consecuencias nefastas para la humanidad.

En este sentido, parte de los lineamientos mundiales consensuados por los países del mundo con la finalidad de alcanzar los 17 objetivos de desarrollo sostenible formulados por la Organización de Naciones Unidas (2015) en la Agenda 2030, así como los objetivos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2015), demanda de la educación la vía expedita para una formación que atienda y se ocupe de la ciudadanía global.

Desde las ideas expresadas, la UNESCO (2015, p.5) detalla los propósitos globales con base en el desarrollo sustentable, ambiente, sujeto y sociedad e indica que:

El objetivo es mejorar el acceso a una educación sobre el desarrollo sostenible de calidad a todos los niveles y en todos los contextos sociales, para transformar la sociedad al reorientar la educación y ayudar a las personas a desarrollar los

conocimientos, habilidades, valores y comportamientos necesarios para el desarrollo sostenible. Involucra incluir temas de desarrollo sostenible, como el cambio climático y la biodiversidad, en la enseñanza y el aprendizaje. Se anima a los individuos a ser actores responsables que resuelven desafíos, respetan la diversidad cultural y contribuyen a crear un mundo más sostenible.

Ante tal llamado universal, los países del mundo encuentran en la educación un norte estratégico que invita a repensar en el proceso formativo escolarizado y formal como vía para una reflexión con impacto en la precaria situación que envuelve al planeta. La afirmación alienta desde la educación, el cómo potenciar el desarrollo de una sociedad sostenible y prepararla para su adaptación y posterior aplicación en contexto específico, pues desde la educación emerge el mecanismo ideal para resignificar en cada sujeto su participación en los sistemas tanto humano como ambiental, lo cual infiere que lo que se haga es definitorio; pero lo que deje de hacerse por cada sujeto en pro de los sistemas es determinante y marca la pauta de un caos que lentamente se apodera del hogar universal de la especie humana.

Por tanto, se requiere de una educación frente a la crisis ecológica y social, lo cual implica asistirse de la pedagogía para una formación, en la cual docentes y aprendices potencien sus estructuras cognitivas y les lleve a la reflexión justa y oportuna para su actuación frente a la demanda social, que además requiere valorar la ecología y todo lo implícito en la relación sujeto y ambiente.

En argumentos de Cembranos, Herrero y Pascual (2011, p.17):

La organización escuela como ente para la transformación social, política, económica y cultural, es el espacio para que se induzca una enseñanza que considere no solo lo cercano sino también lo global, esto trae consigo un proceso integral y holístico que incorpora conocimientos y saberes sobre ecología, asimismo educación en ética tanto social como ambiental, complejidad de los fenómenos y procesos, pensamiento sistémico y la criticidad como medio para la discusión y el encuentro de ideas para la construcción del conocimiento (p.17).

Desde esta perspectiva, es la educación la vía para el encuentro de visiones que trasciendan en una actuación positiva y significativa en favor de un planeta que reclama una operatividad para la vida, donde la labor efectiva y humanamente ambiental de cada sujeto es la pieza clave para encarar transformaciones.

Entonces, frente a la crisis ecológica y social en la cual cada sujeto es corresponsable, la educación Eco-social se erige como una revolución en el proceso de formación. Para Gudynas y Evía (2010, p.26):

La visión de la educación Eco-social se destaca como un planteamiento holístico y sistémico de reconocimiento e interrelación de elementos constitutivos para su atención y ocupación. Esta acción parte del ser humano y en particular atendiendo a sus peculiaridades colectivas. La delimitación del ambiente se hace desde el sistema humano. El sistema ambiental es concebido como todo aquello que interacciona con el sistema humano. En el sistema ambiental corrientemente se distinguen tres subsistemas: humano, construido y natural. El componente humano se refiere a los demás hombres que no son parte del sistema humano inicialmente reconocido. De igual manera, el construido engloba casas, calles, ciudades o áreas cultivadas, que son paisajes modificados o realizados por el ser humano. Finalmente, el natural incluye a los bosques y ríos, montañas y praderas, y la fauna y flora que albergan.

La educación eco-social se fundamenta en principios de complejidad donde cada elemento constitutivo de los sistemas (humano y ambiental) debe ser identificado y valorado desde su función en el todo general. La clave de la educación eco-social está en la labor integral e interdisciplinaria que realice el docente desde la enseñanza, para la construcción no solo cognitiva sino procedimental, con fuerte énfasis en lo actitudinal de los aprendices, pues se trata de una toma de conciencia desde la apropiación de saberes y conocimientos.

La educación eco-social no es enciclopedismo bajo el cual se evalúan conceptos sobre ambiente y su relación con el hombre en comunidad y de allí se extrae una evaluación; la acción es mayor e implica un empoderamiento para la actuación, una constante praxis tanto en docentes, estudiantes, familia y por ende comunidad, que les lleve a una reflexión para la resignificación de aspectos ideológicos y actitudinales, lo cual tendrá un impacto en la construcción para la operatividad y aplicación en cada sujeto desde su niñez hasta su vida adulta, pues se requiere un plano de significados que produzcan cambios en cada sujeto vinculante.

Se trata entonces de un marco de significados, un sistema de referencias que permiten interpretar los fenómenos en razón de la fusión ambiente y sociedad, para lo cual, la educación es protagónica y destaca una vía para que los sujetos comprendan su actuación y la de los demás en su entorno natural, al hacerlo inicialmente será extensivo y referente para otras personas y contextos. Para Gudynas y Evía (2010, p.72) “La educación Eco-social es el

punto de partida para el reconocimiento, la apropiación, el entendimiento y la aplicación con significado en el orden de los sistemas involucrados (Ambiente y sociedad)”. Dicha secuencia de eventos crea un andamiaje cognitivo-operativo para una eflexión y actuación con impacto, aspectos estos necesarios en la educación Eco-social.

Para este cometido, en palabras de Raquejo y Parreño (2015, p.38) “la fusión ecología y sociedad se desarrolla en tres dimensiones (investigación, acción-promoción y compromiso ético) y desde esta consideración la educación ordena su aplicación e infiere una nueva praxis, que incluya la reflexión de la acción”. Tal es el caso, la educación Eco-social debe estar asistida por la investigación, por la búsqueda científica que muestre realidades y aporte fundamentos, con un método cercano epistémicamente a las ciencias naturales sin dejar a un lado las ciencias sociales, pues se trata de la consideración e interrelación de ambos para entender la realidad circundante.

De igual manera, lo Eco-social demanda acción y promoción, donde se atienda las circunstancias desde las causas y no las consecuencias a destiempo. La educación bajo esta visión busca prevenir y no actuar frente al desastre que implica un sistema ambiental totalmente golpeado y apartado desde su importancia para el planeta, a manera reflexiva cobra valor el fragmento de Carta enviada por el gran jefe Seattle de la tribu Suwamish al Presidente de los Estados Unidos (1855), “Lo que le ocurra a la tierra le ocurrirá a los hijos de la tierra”, lo anterior estimula la reflexión y genera una filosofía de tal envergadura, que alienta la idea de una educación para la prevención, como fundamento para minimizar las consecuencias del daño global que a diario muestra el planeta.

También lo eco-social desde la educación requiere de un compromiso ético, esta ciencia tiene por objeto el estudio de los actos éticos que se presentan en las distintas circunstancias desde la diversidad, devela el modo de ser del sujeto cuando entra en relación con el otro desde la acción reiterada, continua y vital que da identidad al ser desde su intervención.

La ética en palabras de Perdomo (2012) se considera como una ciencia práctica y normativa que estudia el comportamiento de los hombres, que conviven socialmente bajo una serie de normas que le permiten ordenar sus actuaciones y que el mismo grupo social ha

establecido. Igualmente, desde el punto de vista educativo, es vinculante al comportamiento del sujeto, a su actuación, su plano ideológico así como su vinculación social.

Por consiguiente, se requiere una educación Eco-social sustentada en la investigación para darle un fundamento racional y científico, que oriente una formación para la prevención y no para narrar consecuencias de hechos irreparables para la humanidad. Por tanto es necesaria una ética que asista el proceso, que oriente los sujetos y que permita que se encare una educación para darle sentido a la vida desde la actuación. No se requiere gente que exprese amor por el planeta, se necesitan personas que demuestren ese amor en acciones. El verbo debe convertirse en procedimiento; lo cual infiere en cada sujeto, la convicción plena de habitar de forma sostenible en el planeta y adaptarse a la variabilidad cotidiana en un mundo de constante transformaciones.

Por tanto, es fundamental una construcción inducida desde la educación en pro de la ecología y la sociedad como sistema. De ser así, una educación Eco-social demanda para su aplicación de un currículo integrado, para Torres (2000, p.4) este currículo detalla una “organización estructurada a partir de ejes articuladores y núcleos problemáticos que surgen de la identificación y caracterización de las necesidades humanas, sociales y económicas prioritarias en la realidad contextual”. Dicha orientación requiere de saberes y conocimientos próximos a la realidad de ambos sistemas (Ecológico-social), que posibilite la creación de ejes con acción transversal que serán considerados en las diversas planificaciones educativas de niveles y sistemas educativos en cada país. La articulación Ecología-sociedad se convierte entonces, en una acción transversal como demanda de un currículo holístico y transdisciplinario, debidamente instrumentado para que docentes, estudiantes y comunidad en pleno apliquen sobre tales supuestos en pro de la formación.

También el proceso formativo debe articular la comprensión a través de la ecoalfabetización, Capra (2009, p.17) expresa:

La esencia de la ecoalfabetización es la sabiduría de la naturaleza demostrada en la capacidad de autoorganización de sus ecosistemas, la cual ha permitido que los ecosistemas vivan de manera sustentable desde hace más de tres mil millones de años. Ser ecoalfabeto significa comprender los principios de organización de las comunidades ecológicas y a partir de allí crear comunidades humanas sostenibles.

La formación constante y permanente bajo eco-educación, invita a la alfabetización no solo en lo ecológico, sino también del sistema social bajo el cual interactúan los sujetos. Desde el planteamiento anterior, los problemas graves que dañan al planeta no pueden ser entendidos aisladamente, sino en forma sistémica como vía de comprensión de su complejidad implícita. Por tal situación, desde la educación es necesario que se orienten cambios de la percepción, pensamiento, actitudes, valores y aplicabilidad en correspondencia con la concepción que orienta posturas consideradas como reduccionistas en el campo de la ecología y la sociedad.

De allí que el papel del sujeto activo en la educación Eco-social (docente, estudiante, acudientes y comunidad en pleno) es preponderante, cada uno aplica desde su rol para la construcción de un conocimiento con impacto desde las condiciones adecuadas. Por tanto, ahondar en el significado de los fenómenos para una construcción personal es un norte formativo para esta visión de enseñanza.

La educación Eco-social debe fortalecer progresivamente en los agentes educativos intervinientes un pensamiento crítico, con la finalidad que se genere una actitud de análisis desde varias perspectivas, lo cual incide en la toma de decisiones y solución de problemas. Para Paul y Elder (2006, p.5) el pensamiento crítico “es el proceso intelectualmente disciplinado de activar y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción”.

En tal sentido, la educación Eco-social devela una construcción en favor de una didáctica del pensamiento crítico implica un aprendizaje activo y significativo donde se construye significado por medio de la interacción y el diálogo para el desarrollo de la curiosidad, el cuestionamiento, la reflexión y el aprovechamiento de conocimientos con la finalidad de tomar decisiones y ofrecer soluciones.

Desde aspectos concluyentes, se requiere una educación de calidad, donde los fundamentos de la formación eco-social sean un medio para la toma de conciencia y la transformación necesaria en cada sujeto para su aplicación global. Se necesita la total apertura para la resignificación de los actos humanos frente al ambiente y la reelaboración y

fundamentación del rol de la educación en el desarrollo mundial, pues tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro del planeta, por tanto más que nunca, a través de educación eco-social se eleva la responsabilidad de estar al nivel superior de los constantes desafíos y las aspiraciones del siglo XXI, pues se requiere una luz cognitiva en cada hombre y mujer que habita el planeta, para que su actuación favorezca la demanda universal de un mundo idóneo para las especies, un espacio global para la sustentabilidad y la interacción como principio que prospere en razón de un mundo mejor.

En definitiva, se trata de una racionalidad frente al caos del hombre ante el ambiente, donde la actitud determinista y catastrofista de la sociedad limita la recuperación progresiva del hábitat humano. Para este fin, es prudente una cultura de valores inducida por la educación, donde los sujetos reconozcan la vital importancia de una visión positiva de la responsabilidad y posibilidades de cambio que tiene el ciudadano como sujeto consciente. Y es precisamente en esta intersección entre la potenciación de las relaciones y de la educación en valores que comprometa activa, colaborativa y críticamente a las personas en pro de un mundo, un medio y una humanidad distinta donde la educación encuentra su mejor sentido.

De ser así, la educación eco-social se convierte en la estimulación cognitiva para la oportuna toma de conciencia ante la urgente necesidad de buscar correctivos destinados a superar la crisis provocada por el hombre en el ambiente humano. Es decir está en manos del hombre la respuesta y solución de su creación fatal. El mundo reclama soluciones, pero también prevenciones ante el caos futuro, situación que es oportuna orientar desde una sociedad en constante aprendizaje en pro del ambiente.

Referencias

- Biehl, J. y Bookchin, M. (2001). *Las políticas de la ecología social, municipalismo libertario*. Barcelona (España): Fundación Salvador Seguí.
- Capra, F. (2009). *La trama de la vida*. Barcelona (España): Editorial Anagrama.
- Cembranos, F., Herrero, Y. y Pascual, M. (2011). *Educación y ecología: El currículum oculto antiecológico*. Madrid: Popular.
- Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio Eco-social*. Madrid: Editorial PPC Educar.
- Gudynas, E. y Evia, G. (2010). *La praxis por la vida. Introducción a las metodologías de la ecología social*. Montevideo: Editorial Ángeles.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2015). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible*.

Organización de las Naciones Unidas (2015). Agenda 2030 y los objetivos del desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://bit.ly/2LYLWob>

Paul, R y Elder, L. (2006). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. Cambridge: Fundación para el pensamiento crítico

Perdomo, C. (2005). Enseñar la ética con el paradigma respondero en tiempos de postmodernidad (reflexiones útiles para una bioética escolar). *Educere. Revista venezolana de educación*. 6 (18), 145 - 154, Recuperado de: <http://bit.ly/2FqTuPp>

Raquejo, J. y Parreño. J. (2015). *Arte y ecología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Torres, J. (2000). *Las razones del currículo integrado*. Madrid: Morata