

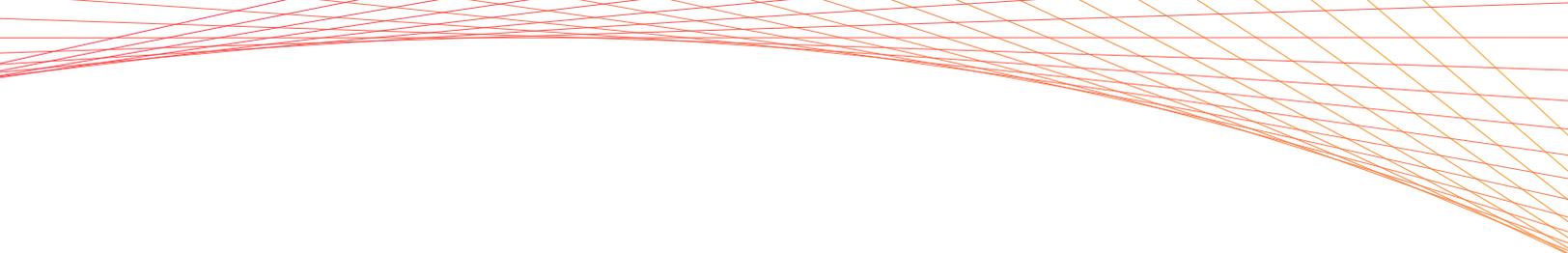


RHS Revista Humanismo
y Sociedad

ISSNe 2339-4196

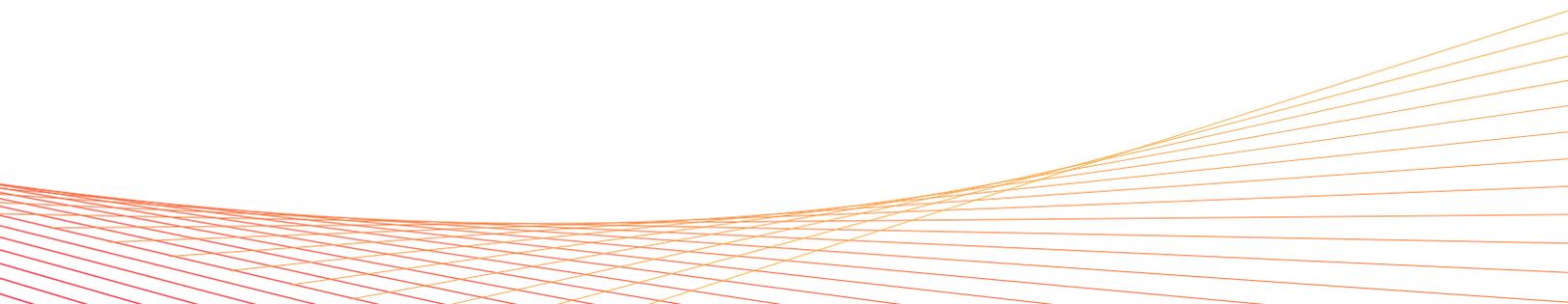
|Volumen 6/Número 2/Diciembre 2018|





RHS Revista Humanismo y Sociedad

| <http://www.uniremington.edu.co/revista-humanismo-y-sociedad-rhs> |



La RHS-Revista Humanismo y Sociedad es una publicación semestral de la Corporación Universitaria Remington – Uniremington, destinada a la divulgación de información académica y científica relacionada con las áreas de las ciencias humanas y sociales, tales como: las ciencias políticas, ciencias económicas, sociología,

psicología, antropología, historia, geografía, filosofía, trabajo social, lingüística, pedagogía, contaduría, administración, comunicación, biología humana y ecología humana, entre otras, con el propósito de difundir información académica y científica que contribuya al desarrollo humano y social.

Lina María Yassin Noreña, PhD.

Directora RHS

Isabel Cristina Serna Salazar, Mg.

Editora RHS

Comité Editorial

Jairo León Cardona, MSc.

Corporación Universitaria Remington

Hernán Darío Gil Alzate, Mg.

Universidad Pontificia Bolivariana

Jormaris Martínez Gómez, PhD.

Corporación Universitaria Remington

Comité Científico

Carlos Ángel Arboleda Mora, PhD.

Universidad Pontificia Bolivariana

Luis Alberto Castrillón López, Mg.

Universidad Pontificia Bolivariana

Jorge Enrique Gallego Vásquez, PhD.

Corporación Minuto de Dios –Uniminuto

Comité de Apoyo Editorial

Charles Adrián Sánchez Parra, soporte técnico de la plataforma OJS

Oscar Mauricio Morales Castrillón, diseño y diagramación

Yasmín López Alzate, traducción de títulos y resúmenes

Daniel Santamaría Peña, foto de tapa

Institución editora

Corporación Universitaria Remington

Arcadio Maya Elejalde

Rector

Giovani Orozco Arbeláez

Vicerrector académico modalidad presencial

Lina María Yassin Noreña

Vicerrectora de investigaciones

Dirección

Corporación Universitaria Remington

Calle 51 # 51-27. Edificio Remington

Medellín, Colombia

Teléfono

(57) (4) 3221000. Extensión 3001 y 3004

Contactos

rhs_humanismoysociedad@uniremington.edu.co

iserna@uniremington.edu.co

Open Journal System

<http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/index>

Las opiniones expresadas por los autores no constituyen ni comprometen la posición oficial o institucional de la Corporación Universitaria Remington.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor.



Atribución – No comercial – Compartir igual: Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de tu obra de modo no comercial, siempre y cuando te den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

Contenido

Editorial

- 4| Contrapunteo CLACSO y G-20

Artículo original de investigación

- 7| Clima familiar en configuraciones monoparentales y monomarentales con hijos/as adolescentes según el nivel socioeconómico en Medellín-Colombia
- 22| Análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas Saber Pro en profesionales de la educación
- 49| Propuesta didáctica crítica para promover el comportamiento lector de textos multimodales digitales en la básica primaria

Artículos de reflexión derivados de investigación

- 69| ¿Deben los consultorios jurídicos colombianos transformarse o fusionarse con las clínicas jurídicas?

Documento de reflexión no derivado de investigación

- 82| La Ingeniería de Sistemas en el sector educativo oficial en Colombia
- 89| La razón poética y su función en la apertura del pensamiento
- 103| Ética en la fundación del Estado moderno colombiano a través de la literatura del siglo XIX

Cartas al editor

- 112| La medicina general y la especializada

Tapa abierta

- 114| Alegría caribeña a contraluz

Novedades editoriales

- 115| Novedades editoriales - Fondo Editorial Remington

Indicaciones para los autores

- 118| Procedimientos e indicaciones para los autores que deseen publicar sus artículos en la RHS-Revista Humanismo y Sociedad

Contrapunteo CLACSO y G-20

<https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a00>

Tres años después de haberse realizado en Medellín, con una asistencia inimaginable de veinte mil personas, el Consejo Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, CLACSO, realizó su octava asamblea en la ciudad de Buenos Aires.

Apenas con unos días de diferencia la Ciudad de Buenos Aires fue epicentro de dos eventos que se repelen integral y globalmente, y ello obedece, a manera de síntesis, a que ambos se encuentran en las antípodas frente al fenómeno globo-colonizador del capitalismo, el mercado, el patriarcalismo y la xenofobia.

Entre el 19 y 23 de noviembre bajo la convocatoria de la CLACSO se realizó la 8.ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, que se convirtió en espacio polifónico y plural, multidiverso y pluricultural, el mayor quizás, de formación del pensamiento crítico planetario.

Espacio deliberativo de organizaciones sociales, de universidades y nuevas ciudadanías, expresiones todas emancipatorias al capitalismo

en las que se debatieron políticas públicas frente a la igualdad que proponen estrategias de inclusión con un enfoque de derechos humanos; de idéntica manera abanderados en torno a las epistemologías del sur, se puso en evidencia las carencias del pensamiento único hegemónico occidental y se presentaron saberes, prácticas y conocimientos construidos desde paradigmas emergentes, sentipensantes y decoloniales, que demuestran la diferencia semántica y metodológica entre las ciencias de la vida y las ciencias del desarrollo, adscritas a un pensamiento de tradición que ha provocado las dimensiones colosales del cambio climático y la crisis civilizatoria que padece el planeta.

La alegría, la fiesta y los libros fueron el marco de una multitud que se movía de un lado a otro en busca de interrogantes que se develaban o sembraban en cerca de 1000 paneles y 7000 ponencias que se realizaron durante la Conferencia, con un horizonte policromático de ejes temáticos que versaron sobre bienes comunes: estudios sobre la democracia en marcos de desigualdad; la colonialidad en cuerpo de mujer;

el derecho a la memoria; la educación pública y su crisis planetaria; la teología de la liberación y los 50 años de la Conferencia de obispos de la CELAM en Medellín; la política y el arte para soñar el futuro; el Big data y el algoritmo como arma electoral...

Como colofón de la Conferencia, las discusiones hicieron parte del Foro Mundial de Pensamiento Crítico, las luchas por la igualdad, la justicia social y la democracia en un mundo turbulento, en el que como lo expresa Pablo Gentili, secretario ejecutivo adjunto y coordinador académico de CLACSO, «no nos reunimos para cuestionar lo que se va a discutir en el G-20, sino para tratar de recordarles muy humildemente a quienes nos representen que hay soluciones a muchísimos temas que ni siquiera nuestros líderes mundiales están queriendo discutir».

Renglón seguido a la fiesta Bonaerense de CLACSO, se realizó en la capital argentina la reunión del grupo G-20 compuesto por la Unión Europea y diecinueve gobiernos más, Alemania, Arabia Saudita, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Corea del Sur, Estados Unidos, Francia, India, Indonesia, Italia, Japón, México, Reino Unido, Rusia, Sudáfrica y Turquía, concentra el 85% del producto interno global, el 60% de la población mundial, el 75% del comercio planetario, el 80% de los inversionistas globales, bajo la égida del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

Aunque el despliegue mediático internacional fue colosal, La Cumbre, si pasara a la historia, sería recordada por las decisiones tomadas para resolver los problemas estratégicos de la humanidad –cosa que no sucedió en modo alguno–, más bien aparecerá como una reunión anodina en que aspectos coyunturales como

el asesinato de Estado del periodista saudí Jamal Khashoggi, en la embajada de los Emiratos Árabes en Turquía, fue resuelto con un sepulcral silencio estratégico como condescendencia al emir saudí; la esperada reunión entre Donald Trump y Vladimir Putin, que había sido programada para resolver «la seguridad estratégica, el desarme y los conflictos regionales», fue suspendida un día antes; mientras se esperaba un acto de responsabilidad ambiental y civilizatoria frente al cambio climático y el Acuerdo de París, pasó de soslayo, con un papel «protagónico», mejor histriónico, de Jair Bolsonaro, presidente electo de Brasil, quien se resistió a firmar documento alguno que pueda alejarle de los Estados Unidos, que en 2017 se retiró del Acuerdo de París. El tema de migraciones, que estremece los cimientos de democracias liberales, en tanto viene exacerbando y sacando a flote las fibras autoritarias y neofascistas pasó por alto. Y entre tanto China y Estados Unidos despreciaron la Cumbre como escenario para encausar la guerra comercial que les enfrenta. Una Cumbre del G-20 extremadamente costosa para unos resultados tan pobres.

Los mayores esfuerzos económicos para la realización de la Cumbre se concentraron en financiar maniobras y estrategias de seguridad calificadas como descomunales por los más diversos analistas internacionales, que produjo el desalojo y confinamiento de los pobladores y visitantes habituales de Buenos Aires – Centro, garantizadas con la presencia permanente de veintidós mil efectivos de la Policía Federal Argentina, y un número compartimentado de agentes de seguridad internacional, que con vallas, tanquetas y demás impidieron la movilización ciudadana. Igualmente, el espacio aéreo fue cerrado durante los tres días de la cumbre como el acceso a la ciudad por los embarcaderos del Río de la Plata.

Así, mientras el Congreso de CLACSO fue una fiesta pluricultural florida, una babel de acentos latino-caribeños de integración entre los pueblos, el G-20 simuló un operativo de guerra urbana: Buenos Aires fue el laboratorio de cooperación de la inteligencia militar y policial frente a futuros conflictos transnacionales como los que se evidencian con las movilizaciones de los chalecos amarillos en Francia y las marchas de inmigrantes centroamericanos hacia los Estados Unidos de Trump.

Ninguna de las iniciativas construidas por los movimientos sociales y las universidades y centros de pensamiento construidas y discutidas por CLACSO 2018 fueron ni discutidas ni tenidas en cuenta por la Cumbre del G-20. Ello pone de presente, como lo expone el intelectual portugués Boaventura de Sousa Santos, en la sesión inaugural del eje temático de las Universidades Populares de los Movimientos Sociales, que la dificultad y los retos no están en explicarle a los más pobres cómo funciona la desigualdad, sino que radica en cómo explicar al 1% de los más ricos del mundo, protegidos por las políticas monetarias del G-20, qué se entiende por inequidad, injusticia y barbarie.

Me animo a concluir con una puerta abierta en cuya manija de nuevo está la mano pedagógica de Boaventura:

A la luz de las epistemologías del Sur, los crímenes cometidos por el capital financiero global serán uno de los principales crímenes de lesa humanidad del futuro. Junto con ellos y articulados con ellos estarán los crímenes ambientales. En el año en que celebramos los setenta años de la Declaración Universal de Derechos Humanos, recomiendo que comencemos a pensar en la revisión de su redacción (y en un modo totalmente nuevo de participación en tal redacción) para dar cuenta de la nueva criminalidad que en los próximos setenta años continuará impidiendo a la humanidad ser plenamente humana.

José Miguel Sánchez Giraldo

Educador Popular

Corporación Universitaria Remington

Diciembre de 2018

Clima familiar en configuraciones monoparentales y monomarentales con hijos/as adolescentes según el nivel socioeconómico en Medellín-Colombia

Family atmosphere in single-parent compositions with adolescent children based on their socioeconomic level in Medellín (Colombia)

Johanna Jazmin Zapata Posada¹

johanna.zapata@upb.edu.co

Laura Isaza Valencia²

laura.isazava@upb.edu.co

Valentín González Calvo³

vgoncal@upo.es

<https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a01>

Recibido: junio 25 de 2018.

Aceptado: octubre 4 de 2018.

Resumen

En este estudio se hace un acercamiento a la realidad de familias monomarentales y monoparentales en la ciudad de Medellín, Colombia, en cuanto a la pertenencia a un nivel socioeconómico y su relación con el clima familiar. El estudio se diseñó bajo la metodología cualitativa, teoría fundada, por medio de entrevistas semiestructuradas. Se desarrolló en el año 2013 y se trabajó con 18 familias de un solo progenitor y las entrevistas se realizaron tanto al padre o a la madre como

al hijo/a adolescente. Los hallazgos describen las características de las familias participantes diferenciadas de acuerdo con su nivel socio económico (NSE) y a los elementos que hacen posible o limitan el desarrollo de la cohesión familiar.

Palabras clave: Adolescencia; Cohesión; Relaciones familiares; Familia; Familia monoparental; Familia con hijos adolescentes; Estratificación social.

Abstract

This research study approaches the reality of single-parent families from the city of Medellín (Colombia), by analyzing their socioeconomic level and its relationship with the family atmosphere. The study, carried out in 2013, was designed using a qualitative grounded theory methodology, through semi-structured interviews administered to 18 single-parent families. The interviews were conducted either with the father or the mother and with the adolescent son/daughter. The findings section describes the features of the participating families differentiated by their socio-economic level (SEL) as well as the elements that foster or limit the development of family cohesion.

Keywords: Adolescence; cohesion; family relationships; family; single-parent family; family with teenage children; social stratification.

1 Universidad Pontificia Bolivariana. Dirigir correspondencia a: Circular primera N. 70-01. Bloque 7, oficina 414.

2 Universidad Pontificia Bolivariana.

3 Universidad Pablo de Olavide, Sevilla – España. Dirigir correspondencia a Ctra. Utrera Km1 41013. Sevilla.

Introducción

Este artículo⁴ presenta hallazgos de un estudio realizado en la ciudad de Medellín con familias de un solo progenitor y sus hijos/as adolescentes, con el propósito de describir las características de estas familias en función del sexo y el nivel socioeconómico. Se centra en el clima familiar en configuraciones monomarentales y monoparentales⁵ con hijos/as adolescentes.

El número de familias con adolescentes en el orden de lo internacional, nacional y local tiene una alta representatividad estadística, particularmente en Medellín más de la mitad de los hogares cuenta con la presencia de un adolescente (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2011; Departamento Administrativo de Planeación [DAP], 2010; Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006).

Actualmente, la etapa de la adolescencia ha cobrado interés en los escenarios políticos y académicos. Entre las áreas de estudio que se han derivado de este tema, la familia ocupa un lugar relevante. En especial, se ha investigado el componente relacional entre padres y adolescentes (Alonso, 2005; Esteve, 2005; García, 2004; García, 2011; Musitu & Cava, 2001; Pons & Buelga, 2011; Ramírez, 2007). Aunque el adolescente se caracteriza por el distanciamiento con las figuras paternas, la familia desempeña un papel central en esta etapa, debido a que

resulta ser un contexto socializador de apoyo y protección directo (Cummings, Goeke–Morey & Papp, 2003; Kandel & Lesser, 1969; Pombeni, 1993; Suldo, 2009; Steinberg, 2000).

El tipo de relación que establecen los padres con los adolescentes depende, por un lado, del clima familiar en que estos convivan y, por el otro, del contexto socioeconómico en el que estén inmersos (Zapata, 2013). En escenarios como el colombiano, caracterizados por amplias brechas de pobreza y desigualdad social, es común que las condiciones asociadas al NSE generen diferencias marcadas en la calidad de vida de las familias (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2010, 2011; Medellín cómo vamos [MCV], 2009; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] 2010). Las condiciones de desventaja social afectan a las familias de forma diferente (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2008; UNICEF, 2006, 2009; Rico de Alonso, 2007). Autores como Jiménez y Suremain (2003) han identificado que las familias con un solo progenitor suelen presentar los efectos más rígidos de la desigualdad social (CEPAL, 2010).

Si bien, la relación que establecen los padres con sus hijos/as adolescentes depende tanto del interés por comprender las necesidades de la edad como de las características socioeconómicas propias del contexto, el cual en muchos casos es desfavorable, este artículo se centra en el clima familiar de las conformaciones MP y MM con hijos/as adolescentes a partir de las diferencias del NSE, basados en la pregunta: ¿cómo se ve afectada la cohesión familiar por las desigualdades asociadas al NSE?, dado que se limita de manera objetiva y relacional las posibilidades que tienen estas familias para dar cumplimiento de sus funciones de sobrevivencia y de protección.

4 Artículo producto de investigación de tesis doctoral titulada: «Familias Monoparentales y Monomarentales y su relación con los hijos e hijas adolescentes según el nivel socioeconómico y el sexo, desarrollada en la ciudad de Medellín en el año 2013».

5 En adelante se abreviarán los términos monoparental y monomarental como MP y MM respectivamente.

Las familias de un solo progenitor: MP y MM

Una familia que tradicionalmente ha sido denominada monoparental está compuesta por un solo progenitor y sus hijos/as. Este término se usa indistintamente si es el padre o la madre quien está a cargo del hogar y para especificarlo se nombran como familias monoparentales con jefatura femenina o masculina según el caso. La diferenciación MP y MM responde a la necesidad de visibilizar las particularidades que se originan en esta configuración familiar (González, Jiménez, Morgado & Díez, 2008). En América Latina los hogares monoparentales hasta 2002 presentaron un promedio del 87.6% con jefatura femenina y un 12.4% con jefatura masculina; de estos, la mayoría estaban ubicados en el NSE bajo, cifra que ha aumentado gradualmente en los demás niveles socioeconómicos (CEPAL, 2004, 2010).

Actualmente, estas familias se generan principalmente a partir de la separación o divorcio de la pareja. En Colombia la monomarentalidad ha estado asociada directamente al madresolterismo y a la jefatura femenina (Echeverri, 1984); sin embargo, otras causas que originan este tipo de conformación son la viudez y la decisión de hacerlo (González, 2000; Rubiano & Zamudio, 1991). La causa de separación suele significar una fase crítica o transicional de la vida familiar, mientras que la última puede responder a una forma de vida y una elección personal (Josiles *et al.*, 2008). Con frecuencia, las familias monoparentales que surgen como consecuencia de rupturas conyugales difíciles se han asociado con la idea de fracaso respecto a los modelos nuclear y extenso como estructuras tradicionales, al mismo tiempo se consideran un factor de riesgo para la salud mental de los hijos/as (Amador, 2009; Moreno, 1995).

Existe una tendencia en relacionar la ausencia de un progenitor, en especial el padre, con aspectos como: delincuencia juvenil, desajuste escolar, embarazos tempranos y precariedad económica (Amato, 1991; Ángel & Ángel, 1993; Chouhy, 2001; López de Llergo & Cruz de Galindo, 2006; McLanahan & Sandefur, 1994; Timms, 1991). Otras investigaciones confrontan la tendencia anterior e identifican otras dimensiones diferentes a la configuración familiar como causantes de dificultades en los hijos/as, entre estas, la comunicación, los estilos parentales y la calidad de las relaciones familiares (Arranz *et al.*, 2008; Flaquer, Almeda & Navarro-Varas, 2006; González, Jiménez, Morgado & Díez, 2008; Jiménez, Barragán & Sepúlveda, 2001; Josiles *et al.*, 2008; Moreno, 1995). En efecto, para González *et al.* (2008) la monomarentalidad pasó de ser una anomalía a ser habitual, e incluso una opción de vida familiar. De allí que, «los problemas asociados a las familias monoparentales surgen de las condiciones materiales, sociales y psicológicas en las que estas se encuentran y no de la ausencia de uno de los padres» (Zapata, 2013, p. 39).

Relaciones familiares en la adolescencia

La familia cumple un papel fundamental en la etapa de la adolescencia, para Hernández (1997) este contexto posibilita dos procesos, uno de liberación protegida en beneficio de la individuación y otro de liberación supervisada. Procesos que generan que la familia actúe como filtro desde y hacia el entorno social, para lo cual los padres cuidan a los hijos/as de las influencias exteriores y favorecen su desenvolvimiento posterior en otros escenarios sociales (Hernández, 1997; Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001; Senabre, Murgui & Ruiz, 2011). Para

Estévez, Jiménez & Musitu (2007) y Steinberg (2000) estos procesos resultan difíciles con los hijos/as adolescentes, debido a cierta distancia emocional que se presenta en esta diada.

El cambio y detrimento de las manifestaciones afectivas, del diálogo y del tiempo que pasan juntos los padres con los hijos/as adolescentes, se asocia a la diferencia en los intereses, preferencias y gustos que aparecen en la nueva etapa de vida del hijo/a. Este cambio genera un distanciamiento parcial del adolescente, que según Barrera & Vargas (2005), Oliveros (2001) y Penagos, Rodríguez, Carrillo & Castro, (2006) se caracteriza por la disminución del tiempo que pasan los adolescentes con el resto de su familia y por la menor participación de los progenitores en la toma de decisiones de sus hijos/as.

Oliva (2006) y Steinberg (2000) señalan la probabilidad de que familias con un clima afectivo propicio en la infancia, en la adolescencia perpetúen este tipo de relación. Sin embargo, resulta inevitable que se generen cambios significativos en las interacciones. Aunque la dinámica y relación familiar cambia, para el adolescente el escenario familiar continúa siendo un referente fundamental para su desarrollo, dado el apoyo significativo que brindan los padres (Estévez, *et al.*, 2007; Musitu, *et al.*, 2001).

Las relaciones de los padres e hijos/as se transforman a lo largo del ciclo vital, lo que evidencia cómo las relaciones familiares son dinámicas y evolucionan en el tiempo, a la vez que se complejizan (Musitu & Allatt, 1994; Musitu & Cava, 2001; Zani, 1993). Resultan ser múltiples los factores –internos, externos, evolutivos e individuales– que dado la complejidad de las relaciones afectan su calidad (García, 2011). De ahí, la necesidad de que los padres cumplan el papel

de mantener cierto grado de cohesión y unidad (Lila, *et al.*, 2006; Musitu & Cava, 2001). En este intento de sostener la unidad familiar, los padres buscan responder a tres demandas específicas: la necesidad de autonomía de sus hijos/as, el reconocimiento de que estos han crecido y con ello la aceptación de sus nuevas conductas.

Cohesión familiar en la adolescencia

Minuchin (1974) y Olson *et al.*, (1985/1989) consideran dos maneras extremas de cohesión familiar: aglutinada y desligada. La primera alude a altos niveles de cohesión, que se caracteriza por una sobreimplicación de los miembros de la familia en los asuntos personales, y la segunda, refiere bajos niveles de cohesión y una débil vinculación entre estos. Existe una relación directa entre el clima o la cohesión familiar y el tipo de comunicación, es decir, los adolescentes que perciben mayor cercanía emocional con sus padres presentan canales de comunicación más abiertos con estos (Barrera & Vargas 2005, Méstre, Samper & Pérez, 2001; Penagos *et al.*, 2006).

Contrariamente, los adolescentes que sienten un distanciamiento emocional con sus padres pueden presentar un tipo de comunicación débil o distorsionada. Cuando la comunicación entre padres e hijos/as es positiva esta se caracteriza por la empatía, la apertura, la fluidez y el respeto. Según Torres de Galvis (2007), algunos factores pueden alterar los estilos de comunicación en el contexto familiar; por su parte, Garcés & Palacio (2010) señalan cuatro situaciones que la limitan: el maltrato tanto psicológico como físico, la separación conyugal, las problemáticas asociadas a la farmacodependencia y las dificultades económicas.

La cohesión y la comunicación resultan ser distintas en las relaciones con el padre o con la madre; especialmente cuando se trata del tiempo que estos comparten y del tono en el que se manejan las discusiones con los hijos/as (Hortaçsu, 1989; Hunter, 1985; Noller y Callan, 1991; Youniss & Smollar, 1985). Las madres resultan ser más abiertas, colaboradoras y se comunican de manera más afectiva (Forehand & Nouriainen, 1993; Garcés & Palacio, 2010; Noller & Callan, 1991; Shek, 2000).

También se han encontrado variaciones en la cohesión cuando se trata de la hija o el hijo adolescente. Las adolescentes tienden a establecer una relación más cercana con la madre, pero a la vez, más conflictiva (Jackson, Bihstra, Oostra & Bosma, 1998; Noller & Callan, 1991). Los adolescentes tienden a tener menos apertura respecto a sus asuntos, muestran mayores diferencias cuando requieren orientación y apoyo de alguno de los padres (Youniss & Ketterlinus, 1987; Zani, 1993). Todas estas diferencias suelen modificarse de acuerdo con la edad de los adolescentes, a medida en que estos avanzan en edad, tienden a distanciarse más de sus progenitores, coherente con el logro de la autonomía y el establecimiento de relaciones por fuera de la familia (Coleman & Hendry, 2003; Grotevant & Cooper, 1986; Youniss & Smollar, 1985).

Metodología

Estudio cualitativo basado en la teoría fundada, que se desarrolló a través de las siguientes fases: formación y construcción conceptual; levantamiento de los datos; procesamiento, construcción de los datos y análisis; y contrastación de

coherencia, discusión y triangulación. Es de resaltar, que la fase dos se llevó a cabo en el transcurso de un semestre, en el cual se delimitaron los criterios de inclusión de las familias participantes, se realizaron las entrevistas semiestructuradas tanto a padres como a adolescentes. Específicamente en la categoría clima familiar, se indagó por las relaciones que establecían todos los miembros de la familia, lo que incluía la relación padre/madre e hijo/a adolescente y la relación con los hermanos en caso de que existiera.

El muestreo fue teórico y se basó en los principios de pertinencia y adecuación. Por lo que las familias que participaron debían cumplir los siguientes criterios de inclusión: vivir en alguna de las dieciséis comunas o de los cinco corregimientos de Medellín; pertenecer a una familia MP o MM; pertenecer a algún estrato socioeconómico; tener hijos entre los 12 y los 18 años; permitir ser entrevistados tanto el padre/madre como el hijo/a y contar como mínimo con hora y media para cada entrevista; firmar el consentimiento informado.

La muestra agrupó los seis estratos socioeconómicos existentes en la ciudad de Medellín en tres NSE de la siguiente manera: los estratos uno y dos correspondía al NSE bajo; los estratos tres y cuatro al NSE medio y los estratos cinco y seis al NSE alto. Además, se agrupó la edad de los adolescentes según la etapa evolutiva: de 12 a 14 años como adolescencia temprana; de 15 y 16 años como adolescencia media y de 17 y 18 como adolescencia tardía. De esta manera la muestra buscó ser proporcional, mas no significativa y se construyó de acuerdo con las siguientes variables: edad, sexo y nivel socioeconómico (Tabla 1).

Tabla 1. Selección de la muestra por características de los sujetos

Proporción en Medellín ^a (%)		Proporcionalidad en el estudio total de la muestra 18 familias
Edad de los adolescentes en Medellín		Selección estimada de casos por edad
Temprana	Cada edad representa el 6% con un aumento de porcentaje en la tardía.	6 para cada etapa
Media		
Tardía		
Sexo de los adolescentes		Selección estimada de casos por sexo
Hombres	16.6%	10
Mujeres	14.2%	8
Tipología de los adolescentes		Selección estimada de casos por tipología
Mm	16.1%	16
Mp	0.8%	2
NSE de hogares		Selección estimada de casos para cada nivel
Bajo	47.62%	9
Medio	39.89%	5
Alto	12.49%	4

Nota: Adaptado de «Encuesta de calidad de vida (ECV)», por Departamento Administrativo de Planeación, 2011. «Diagnóstico situacional de la infancia y adolescencia en Medellín», por Alcaldía, 2012. «Segundo estudio de salud mental del adolescente en Medellín», por Universidad CES y Alcaldía, 2009. ^aEstos datos fueron adaptados de diferentes fuentes oficiales según las pretensiones teóricas del estudio, las fuentes se citan en la nota.

Para el procesamiento de los datos se utilizó el *software* para análisis cualitativo ATLAS.ti 7. Este programa posibilitó la realización de un microanálisis, mediante la reducción de los datos obtenidos a partir de la codificación de cada una de las entrevistas, la construcción de relaciones entre categorías y de mapas mediante el programa Cmaptools.

Hallazgos

Los hallazgos describen las características que en estas familias propician procesos de cohesión o de desligamiento familiar diferenciada por NSE.

Características que posibilitan la unión familiar

Las familias del NSE bajo consideran que la comprensión y el apoyo son características de la unión familiar que se expresan por medio de compañía, detalles, palabras afectivas, respuesta a las necesidades de los hijos/as adolescentes y actitud de solidaridad frente a su situación económica.

[...] Pero es que como te digo, Samuel es muy juicioso. Él es así. Yo no me la paso diciéndole, pues él sabe que él llega, organiza la cocina, organiza las camas; yo llego y encuentro todo muy organizado, una que otra vez pasa que le pregunto: ¿Samuel por qué no hiciste? pero normalmente lo hace y ya (Clara/madre/42/NSEbajo/Mm).

Las familias de NSE bajo asumen que la unión familiar se manifiesta en tres aspectos: compartir en familia, tener una relación cercana y comprenderse/apoyarse. Para estas el compartir se entiende como la posibilidad de tener espacios comunes, planear actividades en el hogar y participar en rituales religiosos.

El apoyo en las familias MM de NSE bajo se evidencia en la alta valoración que tienen los hijos/as respecto al esfuerzo que observan en su madre para poder cumplir con las demandas económicas del hogar. Ante lo cual los hijos/as asumen posturas diferentes, en el caso de las mujeres, intentan ser comprensivas, tratan de no exigirle económicamente a la madre más de lo que esta les puede brindar y la apoyan en las actividades domésticas; en el caso de los hombres, se proyectan como proveedores económicos cuando alcancen la mayoría de edad. Lo anterior consolida un ambiente de solidaridad de apoyo, entre la madre y sus hijos/as.

En las familias de NSE medio en comparación con las familias NSE bajo y alto, se encuentran menos factores de cohesión familiar, entre los hallados se resalta el apoyo referido a la presencia de la familia en situaciones difíciles y en la capacidad de comunicarse los asuntos cotidianos.

E: ¿Qué cambiaría de su familia? A mí me gustaría que fuéramos más activas. A veces siento que somos muy quietas, a veces cuando reflexiono sobre eso pienso que, a veces, interviene lo económico, por ejemplo cuando el papá estuvo por fuera y ahí si mandaba la cuota monetaria yo las tuve en curso de inglés y de música porque él mandaba ese dinero y porque yo había tomado la decisión de tenerlas en colegio público, pero ya una vez él llegó cambió todo eso, porque ya él asumió que no iba a dar dinero en efectivo sino que él iba a manejar en qué se iba a invertir el dinero y decidió que el colegio, yo sé que es muy costoso, esa es la inversión que él iba a hacer, cortó lo de los cursos, para mí eso fue doloroso, pero es que yo quiero que ellas estén en más cosas, que salgan y conozcan gente y que disfruten de actividades artísticas y ver que yo no tengo los ingresos para decirles ¡yo se los doy! entonces eso sí me frustra un poquito y me gustaría cambiarlo (Ana/madre/41/NSEmedio/Mm).

En las familias de NSE alto, aparecen mayores elementos de cohesión, los cuales aluden que la unión familiar está relacionada con la cercanía afectiva y acompañamiento entre madres e hijos/as, basada en una comunicación abierta y en el respeto mutuo, en escenarios referidos a la autoridad y a la respuesta a las necesidades afectivas de sus hijos/as.

E: ¿En su familia hacen planes para compartir juntas? Sí, no muy frecuente pero sí, los espacios con la familia. Nosotras salimos solas

pues a un centro comercial, a pasiar [pasear], los paseos, ir a cenar, no hemos vuelto a cine, pero lo hacíamos porque ya son otros momentos de la vida y a veces llego muy cansada, mira te digo honestamente que el trabajo y las circunstancias que ella [la hija entrevistada] seguramente lo siente, la vez pasada me dijo: ay mami no hemos vuelto a salir a cenar y todo eso y yo le dije: hay mijita [sic] pero es que salgo rendida [muy cansada], muchas veces en realidad. Pero siempre sacamos espacios para compartir y además con la familia siempre.... (Elena/madre/50/NSEalto/Mm).

En las familias de NSE alto el apoyo es un aspecto esencial de la cohesión, esto se evidencia en la solidaridad de los hijos/as respecto a las crisis económicas y emocionales de sus madres; en el compartir entre padres, hijas y hermanos; en el cuidado y apoyo mutuo y la posibilidad de tener espacios conjuntos.

Características que dificultan la unión familiar

Una de las características de la cohesión familiar que se ve más afectada por las diferencias en el NSE es el compartir en familia, dado que las diferencias de ingreso limitan la realización de actividades por fuera del hogar. Lo anterior es reportado en el NSE bajo donde las familias se sienten insatisfechas por no poder disfrutar de este tipo de espacios, porque es común que asocien el esparcimiento con el gasto y que no optimicen los espacios y los recursos externos. Lo cual resulta llamativo, dado que Medellín se caracteriza por tener una oferta de espacios públicos, culturales y deportivos a los que se pueden acceder de forma gratuita o a un bajo costo.

E: ¿En tu familia hacen planes para compartir juntos? La verdad, no mucho. Siempre hay veces cuando estamos en la noche que mi mamá llega del trabajo, vemos un programa en televisión, jugamos también juegos de mesa, no a menudo, pero sí lo hacemos... Me da tristeza, porque me da frustración de saber que no puedo salir (Samuel/hijo/13/NSEbajo/Mm).

Entre los aspectos que amenazan la cohesión familiar se identifican la permisividad con los hijos/as, el poco tiempo que disponen los progenitores para la orientación y supervisión, y las características propias de la etapa de la adolescencia, entre estas, la preferencia de los hijo/as por actividades extrafamiliares y el cambio en el estado de ánimo.

En las familias de NSE medio se identifica una diferencia con respecto a la solidaridad reportada en las de NSE bajo, que consiste en una mayor demanda económica y menos implicaciones en las actividades domésticas de parte de los hijos/as hacia sus progenitores. Esto se traduce en sentimientos de frustración sobre todo en las madres. Es frecuente que en estas familias se desarrollen actividades que requieran gasto, también se agudiza la percepción de carencia y el anhelo por tener mejores condiciones económicas, particularmente por lograr un mejor cubrimiento de las necesidades de ocio y recreación. Las familias de NSE medio presentan menos participación en espacios familiares, los hijos/as se perciben independientes y más selectivos en las actividades que comparten con sus hermanos/as y padres, en el caso de las hijas, resulta mayor este desligamiento en la etapa de la adolescencia.

E: ¿En tu familia hacen planes para compartir juntos? Como que me llegó un momento en el que yo quería estar sola, y me retraía, y me retraía, y me retraía hasta el punto de que ya yo no sabía ni por qué pero mi mamá y Lila salían a hacer planes y me invitaban, claro porque éramos familia y me decían: no, vamos a ver tal cosa o tal otra y yo decía: no, no, no yo prefiero quedarme acá leyendo o algo; no sé no quiero salir hoy. Y me quedaba, y ha pasado varias veces que salen ellas y yo no quiero (Valeria/hija/15/NSEmedio/Mm).

En el NSE alto la cohesión familiar se ve afectada por las limitaciones de tiempo asociadas a las extensas jornadas de trabajo de los progenitores, dado que, según las dinámicas laborales, los progenitores deben ausentarse del hogar por días o semanas, lo que limita el compartir en familia. Se identificó que cuando es la hija quien vive con el padre, la comunicación entre ambos suele ser más distante y se convierte en un factor de desligamiento.

E: ¿Cuáles consideras que son las cosas más difíciles de llevar en la vida familiar? No sé. Como entender él cuándo se va a enojar y cuándo no [se refiere al padre]. Pasó una cosa: a ver si se enoja, a ver sino, a ver qué, cómo reacciona. Ya me acostumbré, por ejemplo, yo siempre que pasaba algo, yo lloraba; en este momento yo no me callo tantas cosas como antes, entonces yo lloraba porque yo sentía el nudo de querer decir algo, voy a llorar pa' pensarlo yo misma y pues es eso, ya si lo digo, yo sé que ya reaccionó que me va a gritar o se va a quedar callado, o me grita o se queda callado eso es lo único que hace él (Milagros/hija/14/NSEalto/Mp).

Si bien son menos los casos de familias ubicadas en extremos de la cohesión familiar (de tipo

desligadas y aglutinadas), resulta llamativo que dicha condición con mayor frecuencia está presente en las familias MM de NSE bajo. Con respecto a las desligadas, las madres mencionan tres aspectos problemáticos: débil apoyo, débil compartir y débil relación. Sin embargo, esta idea difiere de la que presentan los hijos/as, quienes presentan una percepción ambivalente de la unión familiar, de un lado se perciben apoyados y del otro limitado por sus familias. En relación con la familia de tipo aglutinada reportan una relación afectiva con tendencia a la conflictividad, asociado a la sobreprotección de la madre.

Discusión y conclusiones

Minuchin (1974) y Olson *et al.*, (1985/1989) consideran que la cohesión familiar presenta dos dimensiones opuestas y una intermedia; de un lado, en las familias aglutinadas se evidencia un alto grado de cohesión, caracterizada porque sus integrantes suelen actuar y pensar del mismo modo; de otro lado, las familias desligadas presentan un bajo grado de cohesión, expresado en una marcada independencia y poca influencia recíproca. Las familias que logran encontrar un equilibrio entre la autonomía de sus integrantes y la unión del grupo son aquellas a las que se les denomina familias cohesionadas.

Con frecuencia se encuentra una relación directa entre aspectos de la dinámica familiar como la comunicación y la afectividad con el nivel intermedio de cohesión y la baja conflictividad en el clima familiar (Mestre, *et al.*, 2001; Penagos *et al.*, 2006). Es decir que cuando los adolescentes identifican en sus padres cercanía emocional tienden a generar intercambio comunicativo más fluido con ellos (Barrera y Vargas, 2005 y Mestre *et al.* 2007). Contrario a

ello, los adolescentes que perciben distanciamiento emocional de sus padres tienden a desarrollar una comunicación débil con efectos desfavorables en la afectividad.

En relación con la cohesión familiar y la condición socioeconómica se encuentran diferencias entre la estratificación socioeconómica y las posibilidades o desventajas sociales que tienen las familias para construir escenarios de desarrollo de los hijos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2008; UNICEF, 2006, 2009; Zimmerman, Copeland, Shope, & Dielman, 1997).

Efectos del NSE en la cohesión familiar

La percepción de unión, esfuerzo y apoyo común está presente en todos los NSE. Sin embargo, tal y como lo señala Padrón (2001), se perfilan diferencias en relación con el NSE de pertenencia, particularmente en lo referido a los actos de compartir y colaborar en familia. En el caso de las familias de NSE bajo se limitan las actividades compartidas a causa de las dificultades económicas; estas suelen asociar el ocio con el gasto y, por ende, desarrollan sus actividades en el hogar, lo que se traduce en insatisfacción. En respuesta a lo anterior, en las familias de NSE bajo aparece la cooperación. Esta se relaciona con una alta valoración de los hijos/as por el esfuerzo que hacen las madres para sobrellevar la situación económica del hogar, lo cual se refleja en el cumplimiento de roles parentales del hijo/a mayor respecto a sus hermanos; este se ocupa del cuidado y de la realización de algunos oficios domésticos. Otro aspecto de la cooperación es la reducción de las demandas económicas que hacen los hijos/as a sus madres. Estas conductas son el resultado de la elevada valoración que realizan los

hijos/as del esfuerzo de la madre, puesto que reconocen que es ella quien trabaja para sostener económicamente el hogar (Arriagada, 2001; Calderón & Ramírez, 2000; Cebotarev, 2003).

En el NSE medio se presenta un mayor uso de los espacios recreativos que requieren gasto económico, lo cual no necesariamente está asociado con una mayor satisfacción del cubrimiento de esta necesidad. La respuesta de los hijos/as suele ser de insatisfacción y anhelo de obtener un mejor nivel de vida que les permita gozar de mayor libertad para hacer las cosas que consideran importantes. Por su parte, las madres en este NSE, quienes presentan mayor nivel educativo, reconocen y apoyan la realización de actividades extracurriculares de corte académico-recreativo, aun cuando esto les genere mayores esfuerzos económicos. Lo que coincide con Del Valle (2004), quien plantea que cuando las mujeres aumentan su nivel de formación y participan en el sistema productivo, tienden a expandir las metas personales y familiares. Cabe resaltar, que aquellos progenitores de NSE medio con bajos niveles educativos, se comportan de manera similar a los de NSE bajo, es decir, focalizan sus esfuerzos a la satisfacción de las necesidades básicas.

Las familias de NSE alto presentan mejores condiciones económicas ligadas a mayor estabilidad laboral y mayores ingresos, que les posibilita el acceso a bienes y servicios de calidad, entre ellos, la capacidad de satisfacer las necesidades de ocio y recreación. Para algunos autores esta capacidad de las familias para lograr mejores niveles de bienestar económico se relaciona con la posibilidad de elegir lo que quieren para la vida (Altamirano, 2009; Nieves, 2011; Sen, 1985). Estas familias tienen en común con los otros NSE la dificultad de lograr espacios para compartir juntos, asociadas a

las extensas jornadas laborales de los progenitores, quienes en ocasiones deben ausentarse del hogar debido a viajes de trabajo. Lo anterior tiende a compensarse a partir de la vinculación de personas externas al hogar como cuidadoras o empleadas domésticas, recurso que se logra a través de mejores ingresos. En efecto, los hijos/as no se implican en las actividades domésticas, sino que apoyan a los progenitores y hermanos emocionalmente.

Las madres en NSE alto se esfuerzan por sostener relaciones cercanas y armónicas con sus hijos/as, dado que reconocen la importancia de la implicación directa en el desarrollo de estos/as, lo cual está relacionado con mejores niveles educativos.

Efectos del NSE en los extremos de la cohesión familiar

Es más frecuente encontrar familias con características desligadas y aglutinadas en el NSE bajo y medio, lo anterior se refleja en el malestar expresado por las madres a causa del débil apoyo y poca corresponsabilidad de los hijos/as en el funcionamiento de la familia. En consonancia, autores como Lila, *et al.* (2006), y Musitu & Cava (2001) plantean que en la adolescencia los padres tienden a sentir amenazado el ambiente de cohesión familiar, y realizan grandes esfuerzos para lograr la vinculación con sus hijos/as.

En relación con los hijos/as de NSE bajo pertenecientes a familias con débiles niveles de cohesión, un factor importante de inconformidad se articula con la poca atención a sus necesidades, lo que según ellos, propicia el distanciamiento afectivo; en efecto y en concordancia

con varios autores, las condiciones del NSE sí pueden afectar la cohesión familiar (Altamirano, 2009; Beck-Gernsheim, 2003; Cicerchia, 1999; Daza, 1999; Garcés & Palacio, 2010; González de la Rocha, 1999; Martínez, Moreno & Musitu, 2009; Montoro, 2004; Musitu & Cava, 2001; Nieves, 2011; Pachón, 2007; Rico de Alonso, 1999, 2007; Del Valle, 2004).

Referencias

- Alonso, M. (2005). *Relaciones familiares y ajuste en la adolescencia*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, España).
- Altamirano, T. (2009). *Migraciones, remesas y desarrollo en tiempos de crisis*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica y Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas.
- Amador, C. A. (enero-abril, 2009). Una mirada al cumplimiento de las funciones sociales de la familia en Cuba hoy. *Bioética*, 9(1), 4-11. Recuperado de <http://www.cbioetica/revista/revista91.htm>
- Amato, P. R. (1991). Parental absence during childhood and depression in later life. *Sociological Quarterly*, 32(4), 543-556.
- Ángel, R. J., & Ángel, J. L. (1993). *Painful inheritance. Health and the new generation of fatherless families*. Madison, EUA: University of Wisconsin Press.
- Arriagada, I. (2001). *Familias latinoamericanas. Diagnóstico y políticas públicas en los inicios del nuevo siglo* [Serie políticas sociales, 57]. Santiago, Chile: Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., Parra, A., Martín, J. L., Manzano, A., Antolín, L y Galende, N. (2010). Análisis del contexto familiar y del ajuste infantil en familias monoparentales y reconstruidas. En A. Martínez, (Ed.), *Divorcio y Monoparentalidad: Retos de nuestra sociedad ante el divorcio*. Madrid, España: Red Europea de Institutos de Familia.

- Barrera, F., & Vargas, E. (2005). Relaciones familiares y cogniciones románticas en la adolescencia: El papel mediador de la autoeficacia romántica. *Revista de Estudios Sociales*, 21, 27-35.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia: En busca de nuevas formas de convivencia* (Trad. P. Madrigal). Barcelona, España: Paidós.
- Calderón, G. A., & Ramírez, P. E. (2000). *La organización interna de la familia en Medellín y su área metropolitana. 1997*. Medellín: Universidad Luís Amigó.
- Cebotarev, N. (julio-diciembre, 2003). Familia, socialización y nueva paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 53-78.
- Chouhy, R. (2001). Función Paterna y familia monoparental. ¿Cuál es el costo de prescindir del padre? *Perspectivas Sistémicas*, 66(13). Recuperado de <http://www.redsistemica.com.ar>
- Cicerchia, R. (1999). Alianzas, redes y estrategias. El encanto y la crisis de las formas familiares. *Nómadas*, 11, 46-53.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid, España: Morata.
- Comisión Económica para América Latina. (2010). *Panorama social de América latina 2010*. Santiago, Chile: Naciones Unidas y Autor.
- Comisión Económica para América Latina. (2011). *Panorama social de América Latina 2011*. Santiago, Chile: Naciones Unidas y Autor.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., y Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74(6), 1918-1929. Doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00646.x
- Daza, G. (1999). Los vínculos de los que la familia es capaz. *Nómadas*, 11, 28-45.
- Departamento Administrativo de Planeación. (2010). *Encuesta de calidad de vida Medellín 2010*. Medellín: Alcaldía.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2011). *Encuesta nacional de calidad de vida 2010*. Bogotá, D.C.: Autor.
- Echeverri, L. (1984). *La familia de hecho en Colombia*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, España).
- Estévez, E., Jiménez, T. I., y Musitu, G. (2007). *Las relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia, España: Nau Llibres.
- Flaquer, LL., Almeda, E., & Navarro-Varas, L. (2006). *Monoparentalidad e infancia*. Barcelona, España: Obra Social la Caixa.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Estado mundial de la infancia. Excluidos e invisibles*. Nueva York, EUA: UNICEF House.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). *Estado mundial de la infancia 2009. Salud materna y neonatal*. Nueva York, EUA: Autor.
- Forehand, R., & Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of Family Psychology*, 7, 213-221.
- Garcés, M., & Palacio, J. E. (2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 25, 1-29.
- García, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: El papel de la familia y la escuela*. (Tesis doctoral, Universidad Pública de Navarra, España).
- García, R. (2011). *Violencia y victimización en la escuela: La perspectiva de los adolescentes*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, España).
- González de la Rocha, M. (1999). Cambio social y dinámica familiar. *Nómadas*, 11, 54-62.
- González, M. M. (2000). *Monoparentalidad y exclusión social en España*. Sevilla, España: Ayuntamiento [Área de Economía y Empleo].
- González, M. M., Jiménez, I., Morgado, B., y Díez, M. (2008). *Madres solas por elección. Análisis de una monoparentalidad emergente*. Madrid, España: Ministerio de Igualdad e Instituto de la Mujer.

- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.
- Hernández, A. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Santafé de Bogotá: El Búho.
- Hortaçsu, N. (1989). Targets of communication during adolescence. *Journal of Adolescence*, 12, 253-263.
- Hunter, F. T. (1985). Adolescents perception of discussions with parents and friends. *Developmental Psychology*, 21(3), 433-440.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2008). *Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de las familias*. Bogotá, D.C.: Autor.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., & Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21(3), 305-322.
- Jiménez, B. I., Barragán, A. M., & Sepúlveda, A. M. (2001). *Los Tuyos, los míos y los nuestros: Paternidad y maternidad en familias nucleares poligenéticas en Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia y Fundación para el Bienestar Humano.
- Jiménez, B. I., & Suremain de., M. D. (2003). Paternidad y maternidad en la ciudad de Medellín: De la certeza del deber a los avatares y la incertidumbre del deseo. En Y. Puyana. (comp.), *Padres y madres en cinco ciudades colombianas: Cambios y permanencias* (pp. 113-147). Bogotá, D.C.: Almudena.
- Josiles, M. I., Rivas, A. M., Moncó, B., Villamil, F., & Díaz, P. (2008). Una reflexión crítica sobre la monoparentalidad. El caso de las madres solteras por elección. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 8(1), 265-274.
- Kandel, D. B., & Lesser, G. S. (1969). Parental and peer influences on educational plans of adolescence. *American Sociological Review*, 34(2), 213-223.
- Lila, M. S., Buelga, S. & Musitu, G. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid, España: Pirámide.
- López de Llergo, A. T., & Cruz de Galindo, L. M. (2006). La interacción familiar en un ambiente saludable. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 9, 35-52. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937069>
- McLanahan, S., & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: Wath hurts, wath helps?* Cambridge, EUA: Harvard University Press.
- Medellín cómo vamos. (2009). *Mesa de trabajo sobre pobreza y exclusión en Medellín*. Medellín: Autor. Recuperado de <http://www.medellincomovamos.org>
- Méstre, V., Samper, P., y Pérez, E. (2001). Clima Familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243- 259. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80533301>
- Minuchin, S. (1974). *Families & Family Therapy*. Cambridge, EUA: Harvard College.
- Montoro, R. (septiembre, 2004). *La familia en su evolución hacia el siglo XXI*. Trabajo presentado en el segundo congreso de la familia en la sociedad del siglo veintiuno, Madrid, España.
- Moreno, A. (1995). Familias monoparentales. *Infancia y Sociedad*, 30, 55-65.
- Musitu, G. & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid, España: Síntesis.
- Musitu, G., & Allatt, P. (Eds.). (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia, España: Albatros.
- Nieves, M. (abril, 2011). *Cambios en las familias en contexto migratorio*. Trabajo presentado en el cuarto seminario internacional de familia, Manizales. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/migracionyfamilias/articulos-asociados/>
- Noller, P., & Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223.

- Oliveros J. (2001). Los problemas del adolescente normal. En C. Saldaña (Dir.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*, (pp. 19-39). Madrid, España: Pirámide.
- Olson, D. H., McCubbin, H., Barnes, H., Larsem, A., Muxen, M., & Wilson, M. (1985/1989). *Inventarios sobre familia*. (Trad. A. Hernández). Bogotá, D.C.: Universidad.
- Pachón, X. (2007). La Familia en Colombia a lo largo del siglo XX. En Y. Puyana & M. H. Ramírez. (Eds.), *Familias, cambios y estrategias* (pp. 157-158). Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia y Alcaldía Mayor. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1363/13/12CAPI11.pdf>
- Padrón, S. (2011). Pobreza infantil algunas dimensiones culturales para su abordaje en Cuba. En M. I. Domínguez (Comp), *Niñez, adolescencia y juventud en Cuba: Aportes para una comprensión social de su diversidad* (pp. 49-62). La Habana: CIPS UNICEF.
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., & Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas Psychologica*, 5(1), 21-36.
- Pombeni, M. L. (1993). L'adolescente e y gruppi di coetanei. En A. Palmonari (Ed.), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 225-244). Bolonia, Italia: Il Molino.
- Pons, J., & Buelga, S. (2011). Factores asociados al consumo juvenil de alcohol: Una revisión desde una perspectiva psicosocial y ecológica. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 75-94.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). *Informe Regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe 2010: Actuar sobre el futuro. Romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José, Costa Rica: Autor.
- Ramírez, L. A. (2007). *El funcionamiento familiar en familias con hijos drogodependientes: Un análisis etnográfico*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, España).
- Rico de Alonso, A. (1999). Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia. *Nómadas*, 11, 110-117.
- Rico de Alonso, A. (2007). Políticas sociales y necesidades familiares en Colombia: Una revisión crítica. En I. Arriagada (Coord.), *Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros* (pp. 387-399). Santiago, Chile: Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina.
- Rubiano, N., & Zamudio, L. (1991). *Las separaciones conyugales en Colombia*. Bogotá, D.C.: Universidad Externado de Colombia.
- Sen, A. (1985). A sociological approach to the measurement of poverty: A reply to professor Peter Townsend. *Oxford Economic Papers*, 37, 669-676.
- Senabre, P., Murgui, S., & Ruiz, Y. (2011). *Familia y ajuste psicosocial del adolescente*. Valencia, España: Palmero Ediciones.
- Shek, D. T. L. (2000). Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationships with, their teenage children: Perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35, 135-145.
- Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and Transformation. *Journal of Adolescent Health*, 27, 170-178.
- Suldo, S. M. (2009). Parent-child relationships. En R. Guilman y E. S., Huebner, *Furlong handbook of positive psychology in schools*, (pp. 245-256). Nueva York, EUA: Routledge.
- Timms, D. W. G. (1991). *Family structure in childhood and mental health in adolescence. Research report*. Estocolmo, Suecia: Universidad.
- Torres de Galvis, Y. (Ed.). (2007). *Salud mental del adolescente. Medellín – 2006*. Medellín: Alcaldía y Universidad CES.
- Valle del, A. I. (2004). El futuro de la familia: La familia. *Iglesia Viva: Revista de Pensamiento Cristiano*, 17, 9-26. Recuperado de <http://www.iglesiaviva.org/autores.php>

- Youniss, J., & Ketterlinus, R. D. (1987). Communication and connectedness in mother – and father – adolescent relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(3), 265-280. Doi: 10.1007/BF02139094
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago, EUA: University Press.
- Zani, B. (1993). L' adolescente e la sessualità. En A. Palmonari (Ed.), *Psicolodia dell' adolescenza*, (pp. 177-202). Bologna, Italia: Il Molino.
- Zapata, J. J. (2013). *Familias monoparentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas adolescentes según el nivel socioeconómico y el sexo*. (Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España).
- Zimmerman, M., Copeland, L., Shope, J., y Dielman, T. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-142.

Análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas Saber Pro en profesionales de la educación

Analysis of the
results obtained by
undergraduate education
students in Saber Pro
standardized tests

José Eriberto Cifuentes Medina¹

joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

José Antonio Chacón Benavides¹

jose.chacon@uptc.edu.co

Israel Alfonso Moreno Pinzón¹

israel.moreno@uptc.edu.co

<https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a02>

Recibido: agosto 16 de 2018.

Aceptado: diciembre 13 de 2018.

Resumen

La investigación se centra en el análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas de Colombia Saber Pro, que presentan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica como requisito de grado. Se descargaron bases de datos de los resultados de las pruebas, desde la página web www.icfesinteractivo.gov.co y se operó con los puntajes numéricos de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica, que se ofrece en modalidad a distancia. Se evidencia que los estudiantes que presentaron las pruebas Saber Pro en el año 2013 fueron objeto de evaluación homogénea y estándar en lo siguiente: Competencias

Ciudadanas, Comunicación Escrita, Inglés, Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo, demostrando que en algunas competencias y componentes se encuentran por debajo del grupo nacional. Las pruebas Saber Pro no son objeto de compromiso serio por parte de los estudiantes, al ser consideradas como un requisito de grado y no como una posibilidad de mejoramiento en la calidad de la educación superior. Se considera que el examen va por un lado y por otro diferente van los estudiantes y la educación sin la remota posibilidad de llegar un punto de convergencia.

Palabras clave: Colombia; Competencias; Licenciatura en Educación Básica; Políticas en Educación; Pruebas Estandarizadas; Saber Pro.

Abstract

This paper analyses the results obtained by students of a bachelor's degree in primary education in Saber Pro standardized tests in Colombia, which were taken as a graduation requirement. The data bases containing the results of the tests were downloaded from the website www.icfesinteractivo.gov.co and scores obtained by students of the bachelor's degree in primary education (distance mode) were used. The students who took the Saber Pro tests in 2013 were homogeneously and standardly assessed in the following: citizen competences, written communication, English, critical

¹ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

reading, quantitative reasoning. The results show that for some competences the students' scores are below the national group. Generally, undergraduate students are not seriously committed to Saber Pro tests, as these are considered as a mere graduation requirement rather than a possibility to improve the quality of higher education. The test is considered to go on one direction while students and education move to another direction, without the slightest possibility of reaching a point of convergence.

Keywords: Colombia, competences, bachelor's degree in primary education, education policies, standardized tests, Saber Pro

Introducción

La investigación conlleva, al análisis de las competencias genéricas, específicas, niveles de desempeño y quintiles de cada una de las pruebas presentadas. En el análisis de la información se muestran los porcentajes acumulados de los estudiantes en cada una de las pruebas tanto genéricas como específicas para determinar la concentración de estudiantes con bajos y mayores desempeños en cada una de las pruebas. De igual manera, se presentan gráficos comparativos entre los resultados obtenidos por los estudiantes del programa, con relación a los del grupo de referencia y nacional, en la prueba de competencias genéricas y específicas propias del docente como lo es *evaluar, enseñar y formar*.

Asimismo, se muestra un análisis descriptivo de los niveles de desempeño de la prueba

genérica y de competencias específicas, lo que permite una fácil interpretación de los resultados obtenidos por los estudiantes del programa. Este estudio promueve una reflexión al interior del claustro docente con miras a proponer estrategias fehacientes y efectivas en torno a la preparación de los estudiantes, así como a la autorreflexión de la praxis del docente en los diferentes escenarios del proceso formativo y a la retroalimentación permanente del currículo como eje fundamental del quehacer de la docencia, la investigación y extensión del docente universitario.

Sin embargo, la calidad de los profesionales de la educación no depende únicamente de mejorar los resultados en las pruebas Saber, sino también de diseñar unos adecuados planes de estudio que vayan en función de unas políticas de educación acordes con las necesidades del país; en ello las facultades de educación juegan un papel importante, ya que son las llamadas a plantear planes curriculares acordes con los contextos y escenarios colombianos.

Referentes teóricos

Entre las consideraciones teóricas se infiere la importancia de las evaluaciones estandarizadas en América Latina, las pruebas internacionales Programme for International Student Assessment (PISA) y Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), entre otras, y las pruebas nacionales en los diferentes niveles del sistema educativo y su incidencia en la calidad educativa.

Importancia de las evaluaciones nacionales de logros educativos y la situación de la evaluación estandarizada en América Latina

Se hace necesario resaltar la importancia de las evaluaciones que se desarrollan en cada país de América Latina; es decir, las evaluaciones nacionales, puesto que cobran importancia por su aplicación en contexto y que difieren de las internacionales. Los dos tipos de pruebas miden, comparan y estandarizan, sin embargo, se puede asumir que la evaluación puede servir como base para adoptar políticas educativas mejor fundamentadas, para optimizar la gestión de los sistemas educativos, incluso, como instrumento para la colaboración y el aprendizaje continuo en los mismos. Afirman Ravela & Arregui *et al.* (2008) que,

La realización de evaluaciones estandarizadas como forma de conocer mejor la dinámica de procesos y resultados en los sistemas educativos es cada vez más frecuente a nivel regional y mundial, en países de muy diversas culturas y orientaciones ideológicas de gobierno. Prueba de ello es la creciente participación de los países en las evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS y PIRLS, y regionales como SERCE (en América Latina) y SACMEQ (en África), así como el desarrollo de diferentes tipos de sistemas nacionales y subnacionales de evaluación (p. 6).

El estudio objeto de estudio, según Ravela & Arregui *et al.* (2008), se centra en «evaluaciones de aprendizaje –definido como el cambio ocurrido en los conocimientos y capacidades de cada estudiante a lo largo del año lectivo– y/o de logro educativo, entendido como la

acumulación de conocimientos y capacidades a lo largo de toda la vida del estudiante» (p. 5).

Son los organismos multilaterales sin lugar a duda los que promueven las pruebas estandarizadas y según Guevara (2017), señala que:

Las ideas de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe), la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) sobre calidad educativa implican las siguientes dimensiones técnicas a través del tiempo, las cuales se unen en una lógica de rendición de cuentas y de medición del rendimiento de los estudiantes (p. 162).

En la perspectiva de Gómez (2004):

Los esfuerzos para conocer el nivel de rendimiento de los estudiantes también han trascendido fronteras. Varios países de la región han competido en pruebas internacionales, como el International Mathematics and Science Study (TIMSS), entre 1994 y 1995, y en 1997 en los exámenes de lenguaje y matemáticas administrados por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa de la UNESCO, en la que participaron trece países. Empero, más de dos décadas de esfuerzos para medir el rendimiento escolar y la calidad educativa parecen no arrojar los resultados esperados. Esto se observa en las desesperanzadoras conclusiones de investigadores y autoridades educativas (p. 77).

Y en Colombia no es la excepción, por ello se pretende evidenciar la importancia de las evaluaciones nacionales de orden homogéneo

como se refiere a las Pruebas Saber 3°, 5°, 9°, Saber 11°, Saber T y T y Saber Pro en relación a los propósitos de mejorar por parte del gobierno la cobertura y la calidad de educación y por parte de los organismos multilaterales medir con la misma posibilidad a todos los países aliados de los mismos procesos macroeconómicos para regular a través de las políticas internacionales el desarrollo educativo y social (Tabla 1).

Tabla 1. Importancia de las evaluaciones nacionales.

Propósitos	Breve descripción
La evaluación estandarizada ayuda a visualizar los resultados educativos del conjunto de estudiantes	La educación es una actividad «opaca», en el sentido de que sus resultados no son directa ni inmediatamente observables.
Las evaluaciones entregan información sobre el real acceso al conocimiento y a las capacidades que alcanzan los alumnos, más allá de la cantidad de años de estudio que tengan	En décadas pasadas, la equivalencia entre permanencia en el sistema educativo y acceso al conocimiento y a las capacidades simbólicas se daba por descontada y los indicadores para valorar a los sistemas educativos estaban relacionados con el acceso (matrícula, cobertura, retención, etc.).
Un sistema de evaluación de aprendizajes y/o logros educativos puede aportar información importante a diversos actores sociales	En la medida que el sistema produzca y comunique adecuadamente información sobre los aspectos antes indicados, puede ser un instrumento clave de mejora, enriqueciendo la comprensión de la situación educativa y la toma de decisiones en diversos ámbitos.
El desarrollo de un sistema nacional de evaluación estandarizada puede obligar a realizar una discusión informada sobre qué aspectos del currículo formal son exigibles a todos los estudiantes y a definir con claridad qué es lo que todos los estudiantes deberían haber aprendido al final de cada ciclo educativo	La mayoría de los currículos en la región están constituidos por largas listas de objetivos y temas, todos deseables, pero no todos realizables. La elaboración de pruebas nacionales obliga a definir qué es lo que debe ser considerado como fundamental y, por tanto, lo que todos los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer. Se pueden usar distintos términos para designar a estas definiciones: estándares, competencias fundamentales, indicadores de logro, niveles de desempeño, metas de aprendizaje, criterios de suficiencia, entre otros.

Fuente: elaboración de los autores con información recabada de Ravela & Arregui *et al.* (2008).

Desde la década de los 90, se han desarrollado con fuerza las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales en la región, algunos con discontinuidades y otros firmes en la causa como fin único y último de la educación; muestra de ello es el número de pruebas que se aplican en cada uno de los países de América Latina tanto de orden internacional como nacional (Tabla 2).

Tabla 2. Países de América Latina y las pruebas estandarizadas.

Número de países	Breve descripción
Dieciséis	Están participando en el Segundo Estudio Regional en 3° y 6° de primaria que lleva adelante la OREALC/UNESCO: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.
Seis	Participan en PISA 2006 y otros tres se incorporarían al ciclo PISA 2009.
Algunos	Países de la región han participado (o lo están haciendo), además, en los estudios de Matemática y Ciencias (TIMSS), Lectura (PIRLS) y Educación Cívica que lleva adelante la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
Red de los sistemas de evaluación	Durante los últimos 12 años ha estado activa en la región la red de los sistemas de evaluación organizada en torno al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO, en la que participan actualmente casi todos los países latinoamericanos. Esta red se reúne dos veces al año y es un espacio de intercambio de experiencias y formación en el ámbito de la evaluación.
Grupo Iberoamericano de PISA	Integrado por Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Portugal y Uruguay.

Fuente: elaboración de los autores con información recabada de Ravela & Arregui *et al.* (2008).

Las evaluaciones estandarizadas internacionales en la región han aumentado y, desde luego, se espera que también los cambios de mejora se hayan observado en aras de la transparencia de los resultados y su difusión. Se han hecho reformas a los sistemas educativos y a los sistemas de evaluación, y las pruebas estandarizadas nacionales han aumentado y permeado todos los niveles de educación para estar en coherencia con las pruebas externas.

En la investigación de Gómez (2004), se puede inferir de manera directa en relación a que:

No se puede seguir haciendo comparaciones de calidad según el desempeño en las pruebas estandarizadas porque el resultado será siempre el mismo: las escuelas o instituciones educativas que no tienen la suerte de contar con estudiantes pertenecientes al quintil de más altos ingresos de la población y con mejor calidad de vida, se ubicarán siempre por debajo del nivel de desempeño mínimo esperado para dichas pruebas. Se debe tener presente, a la hora de hablar de calidad,

que los insumos educativos –el nivel educativo de los padres, el entorno social donde se vive, los antecedentes culturales y socioeconómicos de los compañeros con que se estudia, la nutrición, los textos escolares, la preparación de los maestros y el acceso a nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, etc.–; determinan el rendimiento escolar. Entonces, es pertinente preguntarse: ¿se tienen en cuenta estos factores a la hora de diseñar las pruebas estandarizadas y de publicar los resultados de «los colegios de mayor desempeño»? (p. 87)

Las pruebas estandarizadas internacionales demarcan interés de orden político y económico e incluso de intervención de los organismos multilaterales, a pesar de que no evalúan del todo la realidad pluridiversa de cada contexto educativo y solo se encargan de medir a todos con la misma vara desconociendo las particularidades para clasificar, categorizar y de paso incluso excluir. Por lo tanto, no son pruebas incluyentes sino excluyentes, pues desconocen las situaciones propias –ambiente del sistema educativo de cada país y del mismo, sus diversas regiones y escenarios rurales y urbanos–.

En la perspectiva de Guevara (2017), se señala que:

Aunque se plantean cambios en la política educativa, desde los noventa se continúa con un modelo que confunde la evaluación con la

medición y sigue dando importancia a los resultados del rendimiento de los estudiantes y a las pruebas estandarizadas. Existe una predominancia del discurso neoliberal, liderado por los organismos internacionales, con unos intereses claramente económicos y políticos. El Estado se encarga de dar razón de los avances de la política educativa y marca un lenguaje técnico empresarial «adecuado» a las instituciones educativas, que son las directas implicadas en rendir cuentas para dar o no continuidad a sus programas y proyectos institucionales (p. 168).

Y sin lugar a duda, se está en la misma línea de argumentación en tanto que la calidad de la educación dada por los resultados de las pruebas estandarizadas de orden homogéneo para una población heterogénea seguirá confundiendo la evaluación, la calidad con la medición cuantitativa lejos de la misma realidad social, económica, política y demás dimensiones de una sociedad que anhela su superación personal lejos de ser medidos por la misma vara.

Pruebas estandarizadas a nivel internacional

Entre las pruebas estandarizadas a nivel internacional más representativas en el sector de la educación se encuentran las pruebas PISA, SERCE y TIMMS; de manera que los resultados se usan para diseñar y/o implementar políticas educativas.

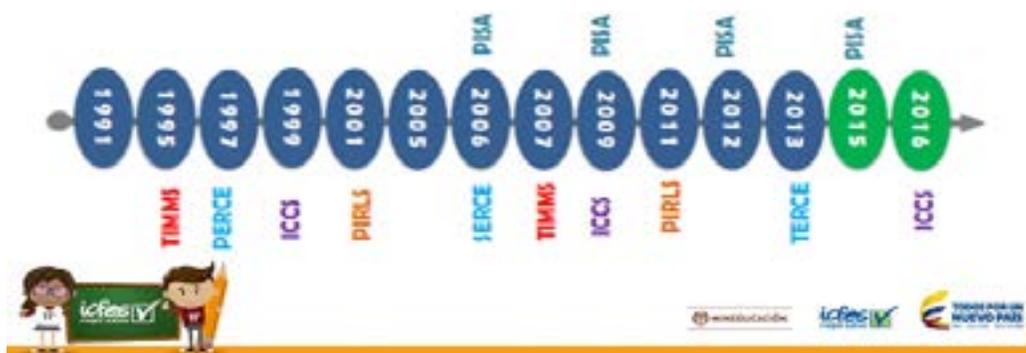
Tabla 3. Pruebas estandarizadas internacionales.

Prueba	Breve descripción
PISA	Es la sigla en inglés del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una Prueba internacional para evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años, los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria. Busca ofrecer información detallada que permita a los países participantes adoptar las decisiones necesarias para mejorar los niveles educativos. Se realiza cada tres años.
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. El SERCE evaluó el logro de aprendizaje de 100,752 estudiantes de tercer grado y 95,288 de sexto grado de dieciséis países más el Estado mexicano de Nuevo León, en Matemática, Lectura y Escritura y Ciencias de la Naturaleza constituyendo, entonces, el estudio de calidad de la educación más grande implementado en América Latina y el Caribe hasta esa fecha. El estudio, además, indagó sobre los factores escolares y sociales que se asocian y posiblemente explican el logro de los estudiantes.
TIMMS	El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) tiene como propósito medir las tendencias en el rendimiento de los estudiantes de cuarto y octavo grado en Matemáticas y Ciencias. Ambas áreas son fundamentales para desarrollar en los niños y jóvenes competencias relacionadas con la solución de problemas y el razonamiento riguroso y crítico. Además, TIMSS monitorea la implementación de los currículos en estas áreas e identifica buenas prácticas de enseñanza para aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: elaboración de los autores con información recabada de Ravela & Arregui *et al.* (2008).

Las pruebas estandarizadas PISA, SERCE, TIMMS, ICCS y PIRLS se han convertido en las pruebas más representativas y que miden el desempeño de los estudiantes a nivel internacional, por ello Colombia ha entrado en esta dinámica desde la década de los noventa como se evidencia en la Figura 1. Las de mayor aplicación son las pruebas PISA en cuatro ocasiones 2006, 2009, 2012 y 2015.

Figura 1. Pruebas Internacionales aplicadas en Colombia.



Fuente: Información recabada del Ministerio de Educación Nacional.

Las pruebas estandarizadas internacionales que se aplican en Colombia, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en su pretensión de guardar armonía internacional en la educación y encuadrar en las políticas de los organismos multilaterales normalizan políticas y lineamientos de dichos organismos, incluso perdiendo o dejando de lado los intereses propios de cada contexto de Colombia y midiendo a todos por igual.

Las pruebas estandarizadas en Colombia

Como uno de los países de América Latina, Colombia no es ajena a las pruebas estandarizadas que se aplican en el mundo y también ha diseñado a través del ICFES un grupo de pruebas a lo largo de los niveles del sistema educativo.

Para Ayala-García, (2015), la evaluación en Colombia:

Recobra una línea diferente desde su creación en 1968, el ICFES ha sido la institución encargada de la evaluación de la educación en Colombia. Actualmente es un ente nacional independiente adscrito al Ministerio de Educación Nacional (MEN). Inicialmente, el ICFES realizaba solo lo que se denominaba «examen de Estado» para acceder a la educación superior. Luego se incluyeron otras pruebas como los exámenes de validación del bachillerato y las pruebas muestrales SABER (p. 7).

Con la Ley 115 de 1994 se dispuso la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a cargo del Ministerio de Educación de la mano del Servicio Nacional de Pruebas ICFES y las entidades territoriales (MEN, 2010).

También se sentaron las bases para el diseño e implementación de un nuevo sistema de evaluación. Desde el año 2002, el MEN comenzó a cambiar el enfoque de las evaluaciones nacionales, al pasar de evaluar conocimientos a la evaluación de competencias (MEN, 2010).

La educación superior no cuenta con evaluaciones nacionales formativas. La única prueba nacional que se aplica a los estudiantes universitarios es el examen Saber Pro, cuyo objetivo es evaluar la calidad de la educación superior en Colombia. Es de carácter censal y obligatorio para obtener el título de pregrado. También sirve de base para obtener información relevante para la toma de decisiones, rendición de cuentas por parte de las instituciones de educación superior y para comparaciones interinstitucionales.

Según el ICFES (2014),

Las evaluaciones que se realizan a través de pruebas estandarizadas deben basarse en instrumentos válidos y confiables para que sea posible hacer inferencias apropiadas sobre los conocimientos, habilidades y capacidades de las personas evaluadas. Una prueba es válida cuando mide lo que se quiere medir, es decir, que hay consistencia entre lo que se pregunta en la prueba y el referente que se definió para la evaluación. A su vez, una prueba es confiable cuando permite hacer mediciones precisas sobre lo que se está evaluando; la validez y la confiabilidad son elementos esenciales para producir resultados que describan, con un alto nivel de precisión, las competencias de las personas evaluadas.

Se puede evidenciar que las pruebas diseñadas y aplicadas por el ICFES se estructuran bajo la metodología denominada diseño de especificaciones, a partir del diseño centrado en

evidencias. En síntesis, se trata de un conjunto de prácticas de desarrollo de instrumentos que busca definir lo que mide una prueba y apoyar las inferencias que se hacen con base en las evidencias derivadas de esta. Con ello, se busca asegurar la validez mediante la alineación de los procesos y productos de las pruebas con sus objetivos y ahí se pueden ubicar a las pruebas Saber Pro.

En Colombia también se evidencia la organización de las pruebas estandarizadas y se denominan Saber, como especifica el periódico Altablero (2006):

Se aplica a estudiantes de 5° y 9° grado. Comenzó en 1991 con aplicaciones muestrales y entre 2002 y 2003 se llevó a cabo la primera aplicación censal, que constituye una línea de base en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas. A partir de 2005 se incluyó Ciencias Sociales.

Con el paso del tiempo se ha ampliado la cobertura y se aplican a los estudiantes en los diferentes niveles de la educación. Saber 3° y 5° corresponde a la Básica Primaria, 9° a Básica Secundaria, Saber 11° a la Media Vocacional y Saber Pro la educación superior en la formación profesional (Tabla 4).

Tabla 4. Pruebas estandarizadas nacionales.

Prueba	Breve descripción
SABER 3°, 5° y 9°	Tienen aplicaciones periódicas en los grados tercero, quinto y noveno, para medir la calidad de los niveles de básica primaria y secundaria, respectivamente.
SABER 11°	La prueba SABER 11°, evaluación del nivel de la Educación Media a partir del año 2014, se alinea con las evaluaciones de la Educación Básica para proporcionar información a la comunidad educativa en el desarrollo de las competencias básicas que debe desarrollar un estudiante durante el paso por la vida escolar; además de ser una herramienta que retroalimenta al Sistema Educativo
SABER PRO	Busca comprobar el grado de desarrollo de competencias en estudiantes próximos a culminar su educación superior. Produce indicadores de valor agregado de la educación superior y compara las competencias existentes antes de ingresar y al terminar la carrera. Por lo tanto, sirve como fuente de información para construir indicadores de evaluación a la calidad de programas e instituciones.

Fuente: Elaboración de los autores con información recabada de Celis, Jiménez y Jaramillo, 2006.

En Colombia existe un sistema de pruebas estandarizadas que realiza el ICFES a las que se denomina:

Pruebas Saber, las cuales tienen aplicaciones periódicas en los grados quinto y noveno (para medir la calidad de los niveles de básica primaria y secundaria, respectivamente), y en el grado undécimo, antes llamada examen de Estado para el ingreso a la educación superior, la más antigua y utilizada por Instituciones de Educación Superior (IES) del país como un criterio de selección de sus admitidos. Recientemente se aplica el examen Saber Pro (antes llamada Ecaes), a estudiantes que están culminando el ciclo técnico, tecnológico o profesional y cuya finalidad es evaluar la calidad de la educación superior en Colombia (Celis, Jiménez y Jaramillo, 2006).

El objeto de estudio de la investigación se centra en las pruebas Saber Pro de la formación de profesionales en educación, en el marco de una licenciatura que se oferta en la modalidad a distancia y cuyo periodo de análisis de evidencia para el año 2013.

Materiales y métodos

El proyecto de investigación se enmarca en el enfoque mixto no experimental de tipo descriptivo, puesto que da cuenta de los resultados de las pruebas Saber Pro de los estudiantes en el año 2013. En la Tabla 5 se describe la muestra seleccionada, la cual contó con la participación de estudiantes matriculados de noveno y décimo semestre de la licenciatura. Se trata de una población heterogénea compuesta por jóvenes entre 18 y 25 años provenientes de diferentes

regiones del país, de la cual un gran porcentaje son mujeres.

Tabla 5. Muestra en función del género de los estudiantes participantes.

Género	Muestra	Porcentaje
Femenino	198	73.3%
Masculino	72	26.6%
Total	270	100%

Fuente: archivo de la investigación.

La población objeto de estudio fue de 270 estudiantes de los Centros Regionales de Educación a Distancia (Tunja, Duitama, Sogamoso, Chiquinquirá y Bogotá) que presentaron dichas pruebas. Una vez caracterizado el grupo, se evidencia que la mayoría de estudiantes son de sexo femenino con un 73.3% del total por encima del grupo de sexo masculino con un 26.6%, lo que indica que la mayoría de estudiantes en el grupo de estudio son de sexo femenino.

Resultados y discusión

En adelante, se presenta un análisis estadístico descriptivo de las pruebas que presentaron los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el año 2013. El análisis versa en dos sentidos en la misma dirección. Por una parte, se presentan y analizan los resultados de las competencias genéricas evaluadas en el año 2013 y, por otra parte, se muestran y estudian las derivaciones de los resultados de los módulos específicos en Educación para el mismo año.

Resultados y análisis de competencias genéricas año 2013

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana que presentaron las pruebas Saber Pro en el año 2013, fueron objeto de evaluación homogénea y estándar en las siguientes competencias y componentes: Competencias Ciudadanas. Comunicación Escrita, Inglés, Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo, cuyos resultados y análisis se evidencian en las tablas y gráficas subsiguientes.

Tabla 6. Quintil del Módulo de Escritura Año 2013.

Quintil	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
I	36	13	13	13
II	62	23	23	36
III	75	28	28	64
IV	50	18	18	82
V	49	18	18	100%
Total	272	100%		

Fuente: archivo de la investigación.

La Tabla 6 presenta la clasificación de estudiantes de acuerdo con el quintil dentro del grupo de referencia educación. Se observa que el 64% de los estudiantes del programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hace parte del 60% de los estudiantes con menores puntajes dentro del grupo de referencia. El 36% restante hace parte del 40% con mayores puntajes.

Figura 2. Quintil Módulo Escritura.



Fuente: Archivo de la investigación

En la Figura 2 se presenta el comportamiento de los porcentajes de estudiantes en el Módulo de Escritura. Se muestra una mayor concentración de porcentaje de estudiantes en los quintiles I, II y III. Decrecen en el quintil IV y permanecen constantes hasta el quintil V.

Tabla 7. Nivel de desempeño del Módulo Escritura Año 2013.

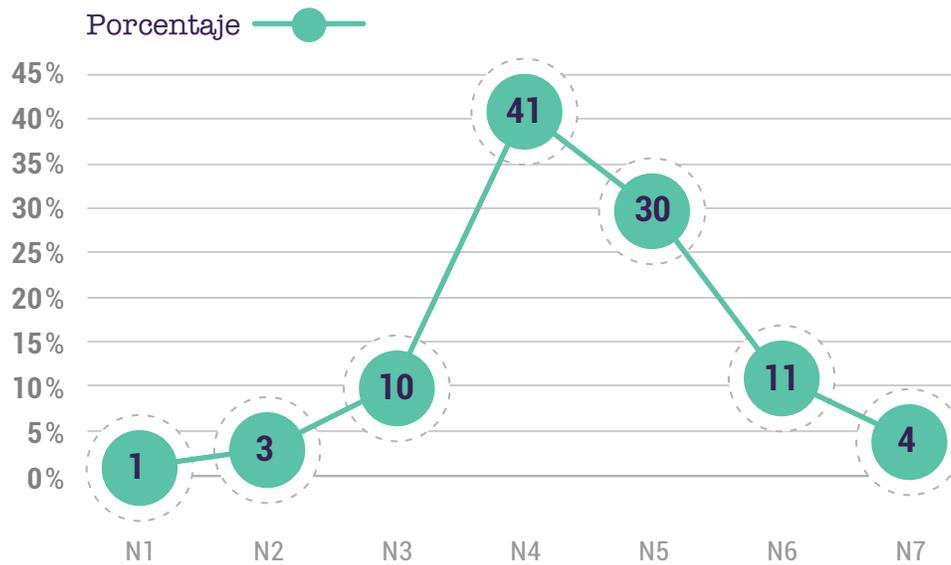
Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	2	1	1	1
2	7	3	3	4
3	28	10	10	14
4	111	41	41	55
5	82	30	30	85
6	32	11	11	96
7	10	4	4	100%
Total	272	100%		

Fuente: Archivo de la investigación.

Los desempeños del Módulo de Escritura se clasifican en 8 niveles acumulativos y jerárquicos. En la Tabla 7 se muestra el porcentaje de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana pertenecientes a cada nivel. En el nivel 1 se encuentran el 1% de los estudiantes del programa, que presentan dificultad en el manejo de expresiones básicas de concordancia en la escritura. En el nivel 2 se encuentra el 4% de los estudiantes, que presentan problemas en la coherencia y articulación de escritos. En el nivel 3 está el 10% de los estudiantes, que de una u otra manera tienen inconveniente con el dominio de las habilidades comunicativas. En el nivel 4 está el 41% de los estudiantes que, si bien presentan avances en el lenguaje, aún persisten en una mala organización de las ideas en un texto escrito. En el nivel 5 está el 30% de los dicentes que alcanzan una coherencia en el texto y pueden establecer relaciones entre las ideas. En el nivel 6 se encuentra el 11% de los estudiantes que hacen uso adecuado y articulado del lenguaje. En el nivel 7 está solo el 4%, de los estudiantes

es capaz de establecer un dominio del lenguaje y adecuarlo para un determinado público y en el nivel 8 no hay estudiantes clasificados.

Figura 3. Nivel de desempeño Módulo Escritura.



Fuente: Archivo de la investigación.

En la Figura 3 se presenta el comportamiento de los porcentajes de estudiantes en el Módulo de Escritura. Hay un comportamiento creciente en los cuatro primeros niveles, luego empieza a descender hasta llegar al nivel 7. El ideal es que más porcentajes de estudiantes se concentren en los niveles 5, 6 y 7.

Tabla 8. Quintil Módulo Razonamiento Cuantitativo Año 2013.

Quintil	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
I	56	21	21	21
II	61	22	22	43
III	65	24	24	67
IV	48	18	18	85
V	42	15	15	100%
Total	272	100%		

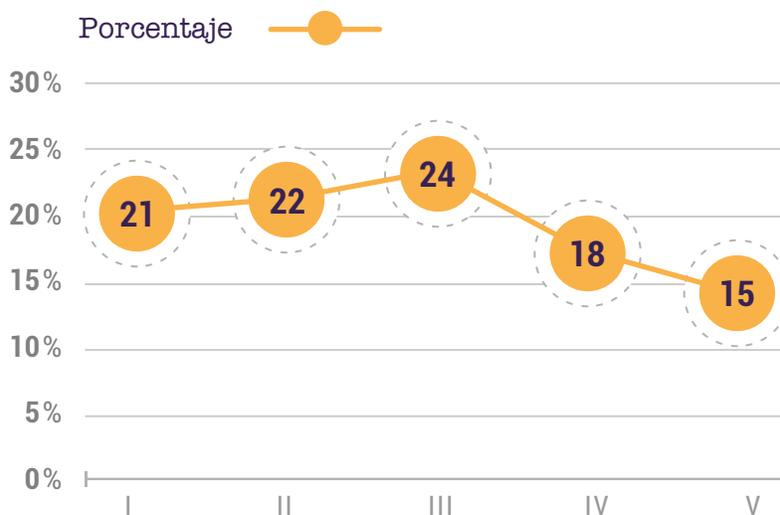
Fuente: Archivo de la investigación.

La tabla 8 muestra que el 67% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes

con los menores puntajes dentro del grupo de referencia Educación. Es decir, presentan dificultad para comprender y manipular información presentada en diversos formatos, plantear estrategias adecuadas para resolver un problema, utilizar estrategias matemáticas para dar solución a un problema.

El 33% restante de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica hacen parte del 40% con mayores puntajes dentro del grupo de referencia Educación. Es de resaltar que el 15% de los estudiantes están clasificados en el quintil V.

Figura 4. Quintil Módulo Razonamiento Cuantitativo.



Fuente: Archivo de la investigación.

En la Figura 4 se observa que hay un incremento de los quintiles I, II y III de porcentajes de estudiantes concentrados allí. Se evidencia también un decremento en los quintiles IV y V.

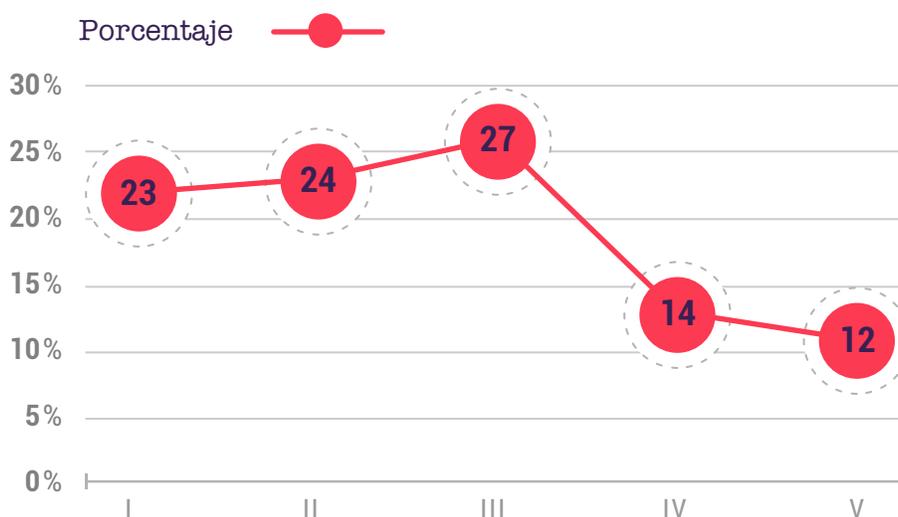
Tabla 9. Quintil Módulo Lectura Crítica Año 2013.

Quintil	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
I	63	23	23	23
II	66	24	24	47
III	72	27	27	74
IV	39	14	14	88
V	32	12	12	100%
Total	272	100%		

Fuente: Archivo de la investigación.

En la Tabla 9 se muestra que el 74% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con puntajes bajos dentro del grupo de referencia Educación. Se puede inferir que dicho grupo de estudiantes evidencian algún inconveniente en el manejo de las estructuras literarias y escriturales propias de la lengua castellana. El 26% restante de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica hacen parte del 40% de los estudiantes con mayores puntajes dentro del grupo de referencia Educación.

Figura 5. Quintil Módulo Lectura Crítica.



Fuente: Archivo de la investigación.

En la Figura 5 se observa una gran concentración de porcentaje de estudiantes en los quintiles I, II y III, mostrándose un decrecimiento en los quintiles IV y V. Para que los resultados fueran óptimos se debería tener un menor número de porcentajes de estudiantes ubicados en dichos quintiles.

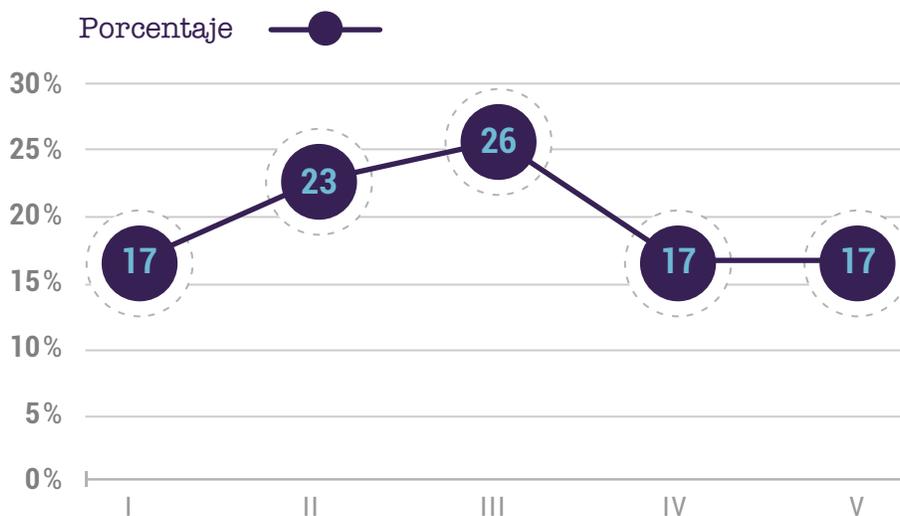
Tabla 10. Quintil Módulo Competencias Ciudadanas Año 2013.

Quintil	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
I	46	17	17	17
II	63	23	23	40
III	70	26	26	66
IV	46	17	17	83
V	47	17	17	100%
Total	272	100%		

Fuente: Archivo de la investigación.

En la Tabla 10 se observa que el 66% de los estudiantes del programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana obtuvieron puntajes por debajo de la media del grupo de referencia, lo que indica que existe un desconocimiento de los deberes y derechos como ciudadanos. De igual manera el 34% restante forma parte del 40% con mayores puntajes

Figura 6. Quintil Módulo Competencias Ciudadanas.



Fuente: Archivo de la investigación.

En la Figura 6 se observa el comportamiento de los porcentajes en el Módulo de Competencias Ciudadanas, se evidencia que los puntajes más bajos corresponden a los quintiles I, II y III siendo el quintil III el de mayor porcentaje. Asimismo, se presenta una disminución en el quintil IV, permaneciendo constante hasta el quintil V.

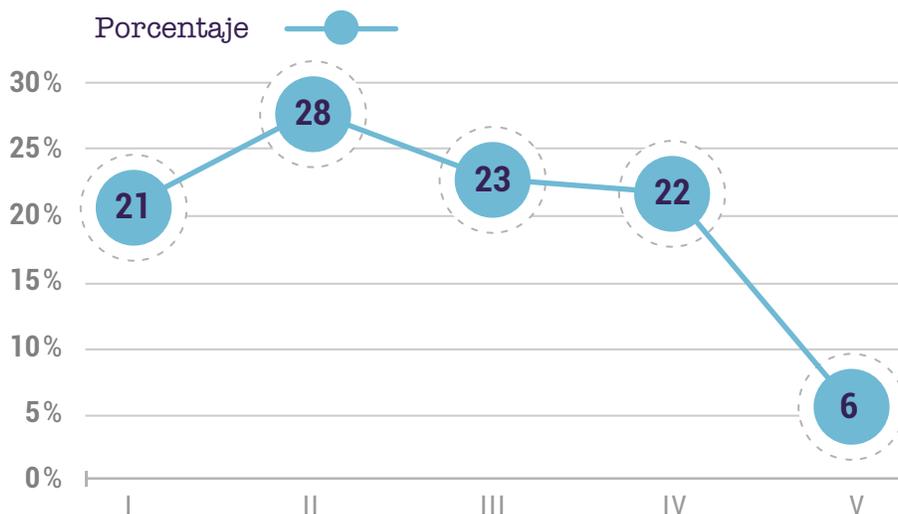
Tabla 11. Quintil Módulo Inglés Año 2013.

Quintil	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
I	57	21	21	21
II	77	28	28	49
III	64	23	23	72
IV	59	22	22	84
V	15	6	6	100%
Total	272	100%		

Fuente: Archivo de la investigación.

En la Tabla 11 se aprecia la clasificación en quintiles para el Módulo de Inglés. El 72% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes dentro del grupo de referencia Educación. El 28% hace parte del 40% con mayores puntajes. Es de resaltar que existen estudiantes clasificados en el quintil V.

Figura 7. Quintil Módulo Inglés.



Fuente: Archivo de la investigación.

La Figura 7 muestra un alto número de porcentaje de estudiantes ubicados del quintil I al III y posteriormente se presenta una poca concentración de los mismos en los quintiles IV y V, lo que hace que muy pocos estudiantes alcancen los niveles más altos de desempeño.

Tabla 12. Nivel de Desempeño Inglés Año 2013.

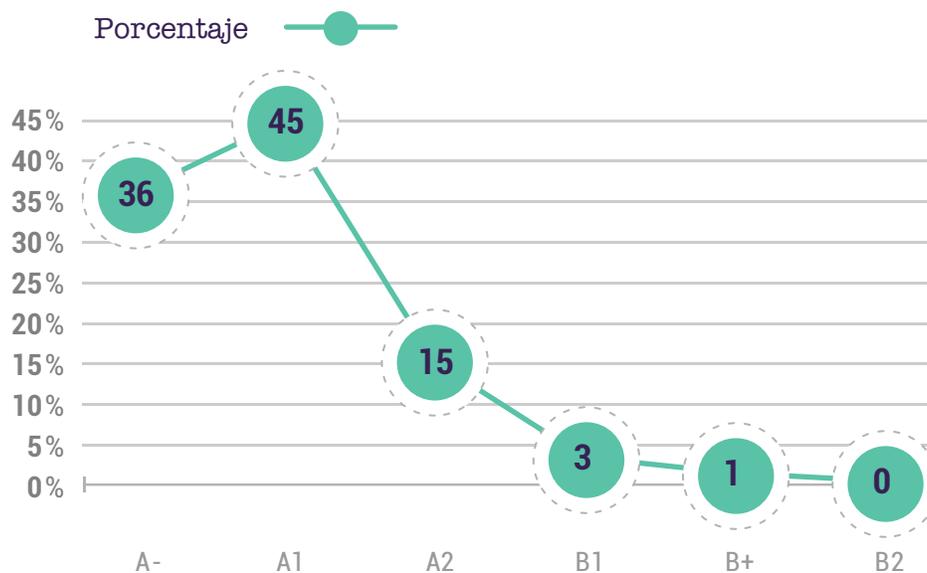
Nivel de desempeño	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A-	97	36	36	36
A1	123	45	45	81
A2	42	15	15	96
B1	8	3	3	99
B+	2	1	1	100%
B2	0	0	0	100%
TOTAL	272	100%		

Fuente: Archivo de la investigación.

En la Tabla 12 se observa que el 36% de los estudiantes están en el nivel de desempeño A, esta clasificación indica que no alcanzan el nivel A1. El 45% está en el nivel A1, es decir, que los estudiantes son capaces de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; pueden presentarse ellos mismos y a otros, pedir y dar información básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

El 15% está en el nivel A2, los estudiantes saben comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. El 3% está en el nivel B1, en este nivel los estudiantes son capaces de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y, finalmente, el 1%, es decir, un estudiante alcanza el nivel B+. En el nivel B2 no hay estudiantes clasificados.

Figura 8. Nivel de Desempeño Inglés.



Fuente: Archivo de la investigación.

En la Figura 8 se observa una gran concentración de porcentajes de estudiantes en los niveles A-, A1 y A2. Luego se muestra un porcentaje muy bajo de estudiantes en los niveles de desempeño B1 y B+. Asimismo, se puede evidenciar que en el nivel máximo de desempeño no se encuentra ningún estudiante.

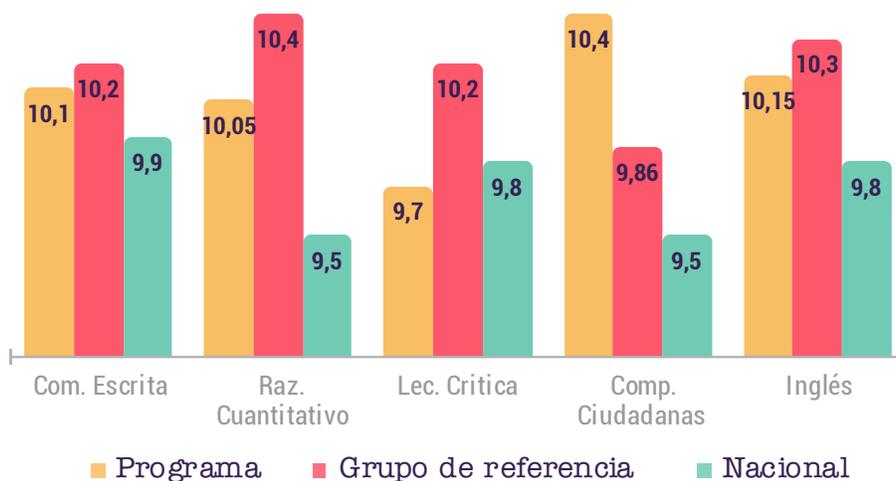
Tabla 13. Comparativo Programa, Grupo de Referencia y Nacional Pruebas Genéricas.

Modulo	Programa		Grupo de referencia			Nacional		
	N	Promedio	N	Promedio	Desviación	N	Promedio	Desviación
Com. Escrita	270	10.1	22439	10.2	1.1	183217	9.9	1
Raz. Cuantitativo	270	10.05	22439	10.4	0.9	183217	9.5	1.2
Lec. Critica	270	9.7	22439	10.2	1	183217	9.8	1
Comp. Ciudadanas	270	10.4	22439	9.86	1	183217	9.5	1
Inglés	270	10.15	22439	10.3	1.2	183217	9.8	1.1

Fuente: Archivo de la investigación

En la Tabla 13 se observan los promedios nacionales, grupo de referencia y del programa de los cinco módulos de competencias genéricas. En la tabla los puntajes del programa varían de un mínimo de 9.7 en el Módulo de Lectura Crítica a un máximo de 10.4 en el Módulo de Competencias Ciudadanas. Asimismo, los del grupo de referencia varían de un mínimo de 9.86 en el módulo de Competencias Ciudadanas a un máximo de 10.4 en Razonamiento cuantitativo. De igual forma, el promedio nacional varía de un mínimo de 9.5 en el Módulo de Razonamiento Cuantitativo a un máximo de 9.9 en el Módulo de Comunicación Escrita.

Figura 9. Comparativo de Programa, Grupo de Referencia y Nacional.



Fuente: Archivo de la investigación.

En la Figura 9 se observa el desempeño de los estudiantes del programa frente a los promedios del grupo de referencia y nacional. En el Módulo de Comunicación Escrita el promedio del programa está por debajo del promedio del grupo de referencia, pero por encima del promedio nacional. Con relación al Módulo de Razonamiento Cuantitativo se observa que el promedio del programa está por debajo del promedio del grupo de referencia, pero por encima del nacional. En Lectura Crítica el promedio del programa se encuentra por debajo del promedio del grupo de referencia y por debajo del promedio nacional. En Competencias Ciudadanas el promedio del programa se encuentra por encima del promedio del grupo de referencia y nacional y, por último, con respecto al Módulo de Inglés, el promedio del programa está por debajo del promedio del grupo de referencia, pero por encima del promedio nacional.

Resultados y análisis de los módulos específicos: Educación para el año 2013

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana adscrita a la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, que presentaron las pruebas Saber Pro en el año 2013, fueron objeto de evaluación en condiciones estandarizadas para efectos de medición en los módulos específicos de Educación a saber: Enseñar, Evaluar y Formar.

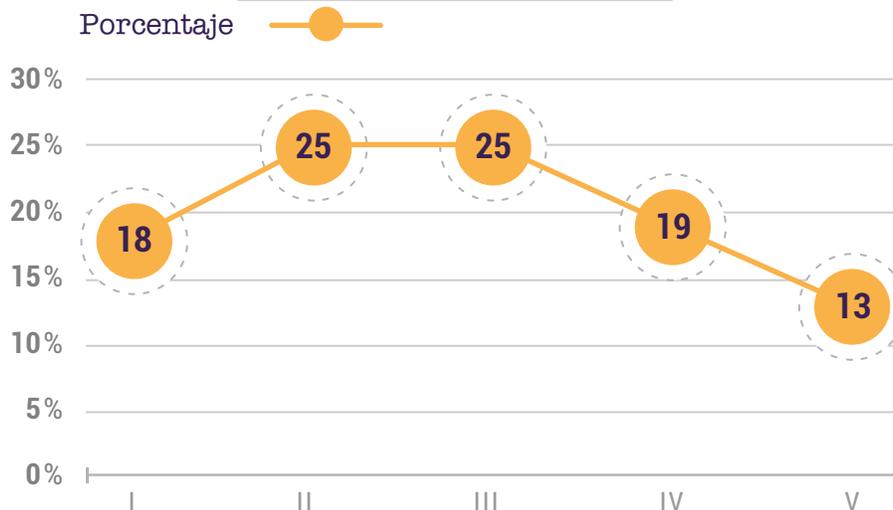
Tabla 14. Quintil Módulo Enseñar Año 2013.

Quintil	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
I	50	18	18	18
II	67	25	25	43
III	67	25	25	68
IV	53	19	19	87
V	35	13	13	100%
Total	272	100%		

Fuente: Archivo de la investigación.

En la Tabla 14 se observa que el 68% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes y el 32% restante del 40% de los estudiantes con mejores puntajes.

Figura 10. Quintil Módulo Enseñar.



Fuente: Archivo de la investigación.

En la Figura 10 se observa un gran número de porcentaje de estudiantes en los quintiles I, II y III. Asimismo, en los quintiles IV y V existen muy pocos estudiantes que alcanzaron estos niveles de desempeño.

Tabla 15. Quintil Módulo Evaluar Año 2013.

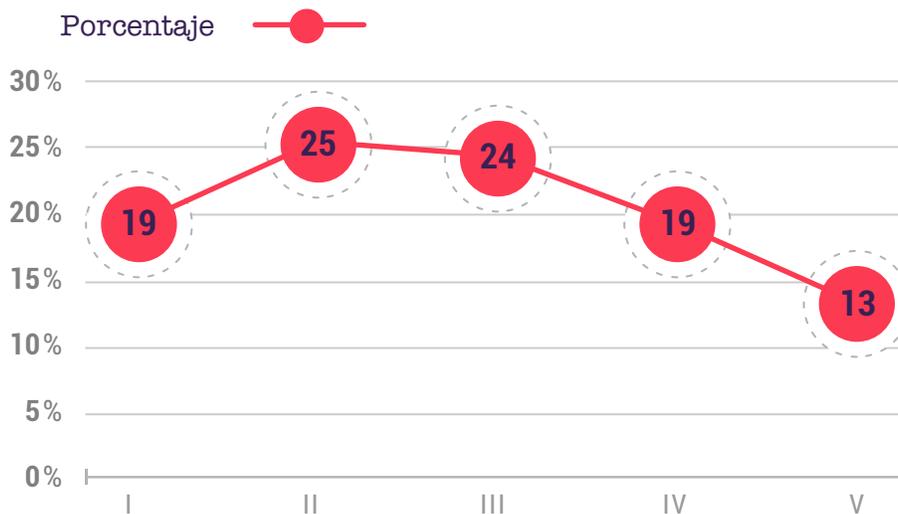
Quintil	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
I	51	19	19	19
II	67	25	25	44
III	66	24	24	68
IV	54	19	19	87
V	34	13	13	100%
Total	272	100%		

Fuente: Archivo de la investigación.

En la Tabla 15 se observa la clasificación del porcentaje de estudiantes de acuerdo con el quintil dentro del grupo de referencia educación para el Módulo Evaluar. El 68% de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas,

Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes y el 32% restante del 40% de los estudiantes con puntajes más altos.

Figura 11. Quintil Módulo Evaluar.



Fuente: Archivo de la investigación.

En la Figura 11 se observa una gran concentración de porcentaje de estudiantes en los quintiles I, II y III. De igual manera, en los quintiles IV y V hay muy poco porcentaje de estudiantes agrupados allí, lo ideal es que los estudiantes concentrados en los primeros tres quintiles puedan pasar a hacer parte de los quintiles IV y V y así poder mejorar en estos desempeños.

Tabla 16. Quintil Módulo Formar Año 2013.

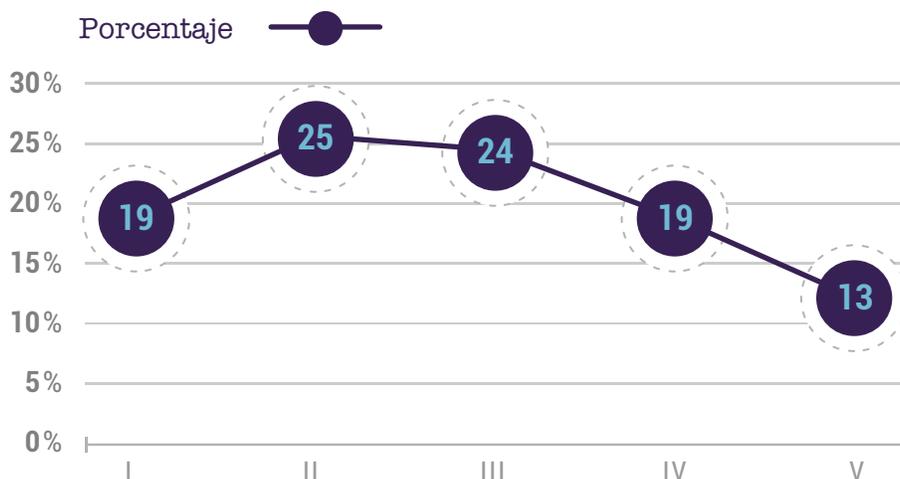
Quintil	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
I	52	19	19	19
II	67	25	25	44
III	66	24	24	68
IV	53	19	19	87
V	34	13	13	100%
Total	272	100%		

Fuente: Archivo de la investigación.

En la Tabla 16 se observa la clasificación del porcentaje de estudiantes de acuerdo con el quintil dentro del grupo de referencia educación para el Módulo Evaluar. El 68% de los estudiantes del programa

de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana hacen parte del 60% de los estudiantes con los menores puntajes y el 32% restante del 40% de los estudiantes con puntajes más altos.

Figura 12. Quintil Módulo Formar.



Fuente: Archivo de la investigación.

En la Figura 12 se observa una gran concentración de porcentaje de estudiantes en los quintiles I, II y III, presentándose así una disminución en los quintiles IV y V.

El reto es concentrar la mayor catidad de estudiantes en los quintiles IV y V.

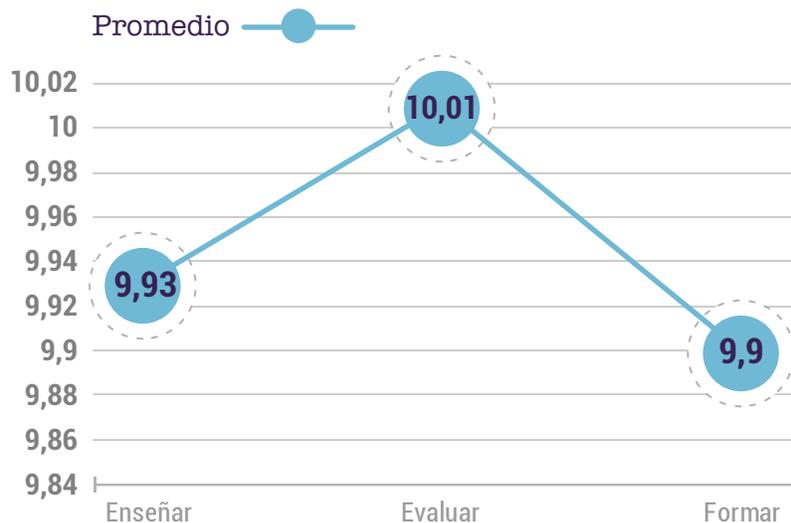
Tabla 17. Resultados módulos específicos Educación año 2013.

COMPONENTE	PROMEDIO
Enseñar	9.93
Evaluar	10.01
Formar	9.9

Fuente: Archivo de la investigación.

En la Tabla 17 se muestran los promedios obtenidos en los módulos del componente específico para el grupo de referencia educación. Se puede observar que los resultados obtenidos en los módulos de Enseñar y Formar se presenta una homogeneidad, en cuanto al módulo Evaluar presenta el promedio más alto con 10.01 y el de menor promedio el módulo Formar con 9.9.

Figura 13. Análisis de los módulos específicos Educación año 2013.



Fuente: Archivo de la investigación.

La Figura 13 muestra que el módulo con mejor promedio de desempeño es el de Evaluar con un puntaje de 10.01, este módulo evalúa competencias para hacer seguimiento, reflexionar y tomar decisiones en torno a los procesos de formación, con la intención de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo relacionadas con la comprensión, la formulación y el uso de la didáctica de cada una de las disciplinas. En la figura se observa que el módulo con menor promedio es el de Formar con 9.9. Es importante tomar acciones para la mejora continua en los procesos de formación de licenciados.

Tabla 19 Comparativo Programa, Grupo de Referencia y Nacional Pruebas Específicas

Módulo	Programa		Grupo de referencia			Nacional		
	N	Promedio	N	Promedio	Desviación	N	Promedio	Desviación
Enseñar	270	9.93	22439	10.1	1.1	183217	10.4	1
Evaluar	270	10.01	22439	10.02	0.9	183217	10.5	1.2
Formar	270	9.9	22439	10.3	1	183217	10.2	1

Fuente: Archivo de la investigación.

En la Tabla 19 se puede apreciar el comparativo de los promedios del programa con relación al grupo de referencia y nacional en los módulos de competencias específicas del licenciado. También se observa en la tabla que los puntajes del programa varían de un mínimo de 9.9

en el Módulo de Formar a un máximo de 10.01 en el Módulo de Evaluar. Asimismo, los del grupo de referencia varían de un mínimo de 10.02 en el Módulo de Evaluar a un máximo de 10.3 en el Módulo Formar. De igual forma el promedio nacional varía de un mínimo de 10.2 en el Módulo de Formar a un máximo de 10.5 en el Módulo de Evaluar.

Figura 14. Comparativo Programa, Grupo de Referencia y Nacional Pruebas Específicas.



Fuente: Archivo de la investigación.

En la Figura 14 se aprecia el desempeño de los estudiantes del programa frente a los promedios del grupo de referencia y nacional en los módulos de competencias específicas del maestro. En el Módulo Enseñar el promedio del programa está por debajo tanto del promedio del grupo de referencia Educación y el promedio nacional. Con relación al Módulo Evaluar se observa que el promedio del programa está por encima del promedio del grupo de referencia Educación, pero por debajo del promedio nacional. En el Módulo Formar el promedio del programa se encuentra por debajo tanto del grupo de referencia Educación como del promedio nacional.

Conclusiones

A propósito, el campo de la calidad educativa es un escenario de debate, disertación y diálogo de saberes y se puede analizar en sentido amplio e incluso asociado con la cobertura. De manera

que el compromiso de Egido (2005 y 2006) entre otros investigadores del objeto de estudio en debate continúa para avanzar la consolidación de un *status quo* de calidad, evaluación y calidad educativa. La importancia de la evaluación de la calidad educativa, los resultados de aprendizaje y la eficacia de los sistemas educativos son consecuencia de la articulación del proceso entre los actores de la educación para que se guarde coherencia sistemática entre calidad, evaluación y eficacia para la consecución de los resultados óptimos en la educación.

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana que presentaron las pruebas Saber Pro en el año 2013 fueron objeto de evaluación homogénea y estándar en: Competencias Ciudadanas, Comunicación Escrita, Inglés, Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo. En los resultados y análisis se puede observar que los promedios nacionales, grupo de referencia y del programa de los cinco módulos de competencias genéricas varían de un mínimo de 9.7 en el Módulo de Lectura Crítica a un máximo de 10.4 en el Módulo de Competencias Ciudadanas. Asimismo, los del grupo de referencia varían de un mínimo de 9.86 en el Módulo de Competencias Ciudadanas a un máximo de 10.4 en Razonamiento Cuantitativo. En relación al promedio nacional se encuentra entre un mínimo de 9.5 en el Módulo de Razonamiento Cuantitativo a un máximo de 9.9 en el Módulo de Comunicación Escrita.

Para los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana en relación a las competencias genéricas, se evidencia que las Competencias Comunicativas son las más altas con 10.4 y que la que ha logrado el nivel más bajo ha sido Lectura Crítica. Del grupo de

referencia el de más alto porcentaje es Razonamiento Cuantitativo de 10.4 y el de menor resultado son las Competencias Ciudadanas. Además, se evidencia un contraste en el caso de Competencias Ciudadanas, el más alto del programa de Licenciatura, pero el más bajo en relación al grupo de referencia. Y a nivel nacional el programa está por encima de los promedios de referencia, ubicando un desarrollo óptimo de los estudiantes que han presentado esta prueba estandarizada, que no tiene repercusión personal, pero sí es significativa para la medición de la Educación Superior en Colombia.

Para los estudiantes del programa, en relación al desempeño en los módulos de competencias específicas para un profesional en Educación: Enseñar, Evaluar y Formar se evidencia que los resultados varían de un mínimo de 9.9 en el Módulo de Formar a un máximo de 10.01 en el Módulo de Evaluar. Asimismo, los del grupo de referencia varían de un mínimo de 10.02 en el Módulo de Evaluar a un máximo de 10.3 en el Módulo Formar. De igual forma, el promedio nacional varía de un mínimo de 10.2 en el Módulo de Formar a un máximo de 10.5 en el Módulo de Evaluar.

A nivel del programa se mantiene un resultado similar de los tres: Evaluar con 10.1, Enseñar con 9.93 y Formar 9.9. En el Módulo Enseñar el promedio del programa está por debajo tanto del promedio del grupo de referencia Educación 10.1 y el promedio nacional que es de 10.4. Con relación al Módulo Evaluar se observa que el promedio del programa está por encima del promedio del grupo de referencia Educación 10.02, pero por debajo del promedio nacional que es de 10.5. En el Módulo Formar el promedio del programa se encuentra por debajo tanto del grupo de referencia Educación 10.3 como del promedio nacional que es de 10.2; esto

genera especial preocupación por los resultados de desempeño en los módulos específicos que ha de apropiarse un licenciado y conlleva a futuro usar estrategias en donde se promueva una mejor preparación para presentar la prueba y como consecuencia mejores resultados.

Referencias

- Ayala-García, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*, (17). Banco de la República – Sucursal Cartagena. Recuperado de: http://banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/dtser_217.pdf
- Celis, M., Jiménez, O. & Jaramillo J. (2006). ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? Recuperado de: www.icfes.gov.co
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (10), 17-28. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4734>
- Egido, I. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: entre la oportunidad y el riesgo. *Revista Educativa*, 9 (1), 9-23.
- Evaluación. (Enero-marzo 2006). Altablero. El periódico de un país que educa y que se educa. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-33074.html>
- Gómez, R. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89.
- Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Revista Educación y Ciudad*, (33). Recuperado de: <https://bit.ly/2RXU4Hw>
- ICFES (2014). *Acerca de las evaluaciones: ¿Cómo se elaboran las pruebas?* Recuperado de: <https://bit.ly/2EsvfQZ>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Sistemas de información. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-channel.html?_noredirect=1
- Ravela P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez, F., Aylwin, M., & Wolff, L. (2008) Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. Documento nro. 40. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago de Chile: Inter-American Dialogue. Recuperado de <https://bit.ly/2Eal6qU>

Lecturas sugeridas adicionales

- Cifuentes, J. (2013). La evaluación como mediación del proceso enseñanza-Aprendizaje. *Revista Magistro*, 7 (14). Recuperado de <https://bit.ly/2KQ0yWh>
- Cifuentes, Medina, José E. (2014). Las prácticas evaluativas: una reflexión pertinente en la modalidad a distancia. *Rastros Rostros*, 16 (30), 19-33. doi: <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.815>
- Cifuentes, J. E. y Camargo, A. L. (2015). Las prácticas evaluativas de los docentes del programa a distancia Tecnología en Regencia de Farmacia. *Itinerario Educativo*, (65), 31-97. Recuperado de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1703/1479>
- Manteca, E., Coordinador Editorial (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: Cuadernos de discusión 1.
- Ortiz, A. (2015). *Pedagogía y docencia universitaria: Hacia una didáctica de la educación superior*. (Tomo I). (1era. Ed). Bogotá: Distribbooks Editores.

Propuesta didáctica crítica para promover el comportamiento lector de textos multimodales digitales en la básica primaria¹

Critical didactic proposal to promote the reading behavior of digital multimodal texts in primary school

Gerzon Yair Calle-Álvarez²

gerzon.calle@udea.edu.co

Malca Irina Gómez-Sierra³

malca.gomez@udea.edu.co

<https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a03>

Recibido: septiembre 12 de 2018.

Aceptado: noviembre 23 de 2018.

Resumen

La didáctica crítica permite abordar temáticas sociales que emergen de los intereses y necesidades de los estudiantes. Para su acercamiento, se puede hacer uso de textos multimodales digitales, como posibilidad de acceso a la información y construcción de conocimientos. Este artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo valorar una propuesta didáctica crítica apoyada en textos multimodales digitales

con estudiantes de tercer grado de básica primaria. El enfoque asumido fue cualitativo, bajo el método investigación-acción, y los instrumentos de recolección de información fueron un grupo de discusión, una guía de observación y un cuestionario a veinte estudiantes de grado tercero de una institución educativa pública, en el municipio de Yondó, Antioquia. En los resultados se destacan la relación de los textos multimodales digitales con el entorno social, la interacción con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y el trabajo en equipo, en el comportamiento lector de textos multimodales digitales, en estudiantes de básica primaria. En las conclusiones se plantea que la lectura resulta ser una práctica social para los estudiantes, en tanto aborde temáticas de su interés, que les permita intervenir, aportar ideas y experiencias de su cotidianidad, interactuar con otros sujetos desde diferentes espacios, de tal manera que el entorno en el que viven resulte ser un factor fundamental que favorezca su comportamiento lector.

Palabras claves: Básica primaria; Comportamiento lector; Didáctica crítica; Secuencia didáctica; Textos multimodales; Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC).

1 Artículo original derivado del proyecto de investigación «El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria». En la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz, Yondó, Antioquia, Colombia, durante el periodo julio 2016 – junio 2017.

2 Integrante del grupo de investigación: Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia. Profesor de la Corporación Universitaria Remington.

3 Universidad de Antioquia.

Abstract

Critical didactics allows addressing social issues that emerge from students' interests and needs. To implement this proposal, digital multimodal texts can be used, as a way to access information and build knowledge. This paper is the result of a research study that aimed to assess a critical didactic proposal built on digital multimodal texts and implemented with third grade elementary students. A qualitative approach was used under an action research methodology. The information was collected from twenty third grade students of a public educational institution in the municipality of Yondó (Antioquia) through three tools, namely, a discussion group, an observation guide and a questionnaire. The results section highlights the relationship between digital multimodal texts and the social environment, the interaction with information and communication technologies, and teamwork concerning the reading behavior of digital multimodal texts among elementary students. The paper concludes that reading is a social practice for students, as long as it addresses topics of interest that allow them to participate, contribute ideas and experiences of their daily life and interact with other individual from different settings, in such a way that the environment where they live becomes a critical factor favoring their reading behavior.

Keywords: Primary school; reading behavior; critical didactics; didactic sequence; multimodal texts; information and communication technologies (ICT).

Introducción

Al hablar de didáctica crítica es necesario retomar sus inicios en la teoría crítica de la escuela de Fráncfort quienes inmersos en una problemática social instan a la sociedad a defender un interés principal para ellos, como fue la emancipación. De tal manera que sus principios están orientados en la autonomía, la autodeterminación y la solidaridad que guían el concepto de educación. Uno de sus representantes es Klafki (1990), quien define la didáctica como: «el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza» (p. 86). En tal sentido, aborda aspectos fundamentales en la educación como los objetivos, los contenidos, las formas de organización y realización, y medios de enseñanza y aprendizaje (Klafki, 1990), donde la teoría y la práctica convergen hacia un mismo objetivo, resultando difícil su separación.

Para Rodríguez (1997) la didáctica crítica es «la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora» (p. 140). En este sentido, el profesor abandona su carácter dogmático y se involucra en los procesos de aprendizaje, reconstruyendo sus prácticas pedagógicas que favorezcan en los estudiantes la toma de decisiones, la interpretación, sus posturas frente a situaciones que emergen de su contexto social, la autorreflexión y la aplicación de valores que fortalecen su personalidad.

Cuesta, Mainer, Mateos, Merchán y Vicente (2005) exponen la necesidad de concebir la didáctica crítica como una disciplina que más que conceptos, emerjan espacios de encuentro, de experiencias, cuestionamientos e interpretaciones, donde el sujeto construye su saber y donde el profesor no tiene un carácter dogmático. Los autores indican que «en la didáctica crítica es el docente que piensa, en cierto modo, contra sí mismo y contra su misma práctica, contra su pensamiento y contra su posición en el juego de las relaciones de poder dentro y fuera del aula» (p. 32). Por consiguiente, las prácticas pedagógicas se convierten en escenarios apropiados para estructurar las actividades que en la cotidianidad se orientan a los estudiantes, dando sentido a aquellos saberes que nacen de la necesidad de conocer y explorar como seres sociales que están inmersos en las diversas situaciones de su entorno, que inciden en la búsqueda de respuestas, a través del cuestionamiento, de la duda o la sospecha.

Al abordar la lectura de textos multimodales digitales surge la necesidad de dar una mirada hacia la implementación de una didáctica que relacione al sujeto con su realidad social y le permita tener mayor autonomía, conciencia de sus decisiones y racionalidad como la didáctica crítico-constructiva planteada por Klafki. Gimeno (1995) afirma que esta «se apoya en un concepto de educación que pretende posibilitar que todos los hombres desarrollen su capacidad de autodeterminación, de manera que puedan superar las condiciones sociales irracionales de dominio existentes en la sociedad» (p. 652), invita al sujeto a leer su contexto, a ser razonable frente a su realidad, más humano, a estar presto al diálogo y al respeto por el otro.

En la actualidad no se piensa en una didáctica rigurosa, impositiva. Por el contrario «la didáctica

pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, hecho que le otorga un carácter propositivo» (Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2009, p. 2). Estas propuestas parten del contexto social del sujeto, sus intereses y necesidades. Por lo anterior, se plantea una selección de contenidos orientados por objetivos pedagógicos que estén en función del aprendizaje del sujeto, pero encaminados a una educación crítico-social, que conlleven a la búsqueda de soluciones o reflexiones que se susciten. Todo ello alrededor de la implementación de medios de enseñanza ajustados a los objetivos que se desean alcanzar (Gimeno, 1995).

Igualmente, con el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se ha evidenciado un aumento notable en su uso, por cuanto las lecturas en los soportes digitales se han fortalecido, por su fácil acceso, rapidez en la búsqueda de información e interacción con dichas herramientas. Gértrudix Barrio y Ballesteros Ávila (2014) afirman que «la incorporación de las TIC como recurso educativo en el aula de Educación Infantil ha fortalecido y mejorado el aprendizaje de los alumnos estudiados» (p. 9). De tal manera que fortalecen sus habilidades digitales y comunicativas.

Por lo anterior, se hace necesaria la implementación de propuestas didácticas que involucren las TIC como una herramienta que permita crear entornos que integren los sistemas semióticos y generen interacción y comunicación entre los participantes, por lo cual se hagan visibles los intereses de los estudiantes frente al proceso lector (Fernández-Díaz y Calvo, 2013). Por ello, cobra importancia el replantear las formas de aproximar a los estudiantes a la lectura desde una didáctica crítica. Partiendo de lo anterior, el presente artículo tiene como propósito mostrar los resultados de una investigación

que tenía como objetivo valorar la propuesta didáctica crítica apoyada en textos multimodales digitales a través del desarrollo del comportamiento lector evidenciado en los estudiantes de tercer grado.

Metodología

Se determinó implementar la investigación-acción como método que permitió sistematizar la praxis educativa, así como establecer los momentos o fases estratégicas de planificación, ejecución, observación, reflexión y evaluación. Doria y Castro (2012) afirman que «la investigación-acción genera muchas posibilidades de intercambio, de diálogo, de colaboración, de comprensión, de empoderamiento y de transformación de los maestros, de manera situada; es decir, en terreno y con sentido autogestionario» (p. 2). De modo que sea posible autorreflexionar y realizar ajustes donde de manera cíclica se haga evidente y significativo el objetivo de la propuesta planteada.

El alcance de la presente investigación fue de carácter descriptivo. Hernández, Fernández y Baptista (2010) plantean que «los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis» (p. 80).

La investigación se desarrolló con 31 estudiantes, 13 niñas y 18 niños de tercer grado de básica primaria, de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz, zona urbana central del municipio de Yondó, Antioquia, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 0 y 1, con edades que oscilan entre los 7 y 12 años. Dicha investigación se implementó durante las clases de Lengua castellana, Ciencias Sociales, Ética y Valores y Tecnología e Informática. Las sesiones de trabajo se desarrollaron en el aula de clases y una sala de informática, con acceso a internet. A continuación, se presenta la Tabla 1, que explica las relaciones de las áreas mencionadas y las sesiones de trabajo de la secuencia didáctica:

Tabla 1. Áreas de trabajo durante las sesiones.

Sesión	Situación de lectura	Áreas de trabajo
Ciclo 1: sesión 1	Acuerdos de convivencia.	Lengua Castellana, Ética y Valores, Tecnología e Informática.
Ciclo 1: sesión 2 y 3	Lectura de textos narrativos digitales. Textos multimodales digitales de los estudiantes.	Lengua Castellana, Ética y Valores, Tecnología e Informática.
Ciclo 2: sesión 1	Lectura de textos expositivos digitales. Lectura de trabajos en Paint elaborados por los estudiantes. Lectura de textos propuestos por los estudiantes. Producción y lectura de textos multimodales digitales elaborados por los estudiantes: mapas conceptuales, afiches digitales.	Lengua Castellana, Ética y Valores, Tecnología e Informática.

Tabla continua en la siguiente página.

Sesión	Situación de lectura	Áreas de trabajo
Ciclo 2: sesión 2	Lectura de textos multimodales digitales propuestos por los estudiantes. Producción y lectura de afiches digitales.	Lengua Castellana, Ética y Valores, Tecnología e Informática, Ciencias Sociales.
Ciclo 2: sesión 3	Lectura de textos propuestos por los estudiantes. Producción y lectura de afiches y cómics digitales.	Lengua Castellana, Ética y Valores, Tecnología e Informática, Ciencias Sociales.
Ciclo 3: sesión 1	Lectura de textos argumentativos digitales establecidos y propuestos por los estudiantes. Elaboración y lectura de afiches digitales: acuerdos y desacuerdos.	Lengua Castellana, Ética y Valores, Tecnología e Informática, Ciencias Sociales.
Ciclo 3: sesión 2	Lectura de textos argumentativos digitales establecidos y propuestos por los estudiantes. Producción y lectura de texto multimodal digital.	Lengua Castellana, Ética y Valores, Tecnología e Informática, Ciencias Sociales.
Ciclo 3: sesión 3	Lectura de textos argumentativos digitales establecidos y propuestos por los estudiantes. Lectura de argumentos propuestos por los estudiantes.	Lengua Castellana, Ética y Valores, Tecnología e Informática, Ciencias Sociales.

Fuente: elaboración propia.

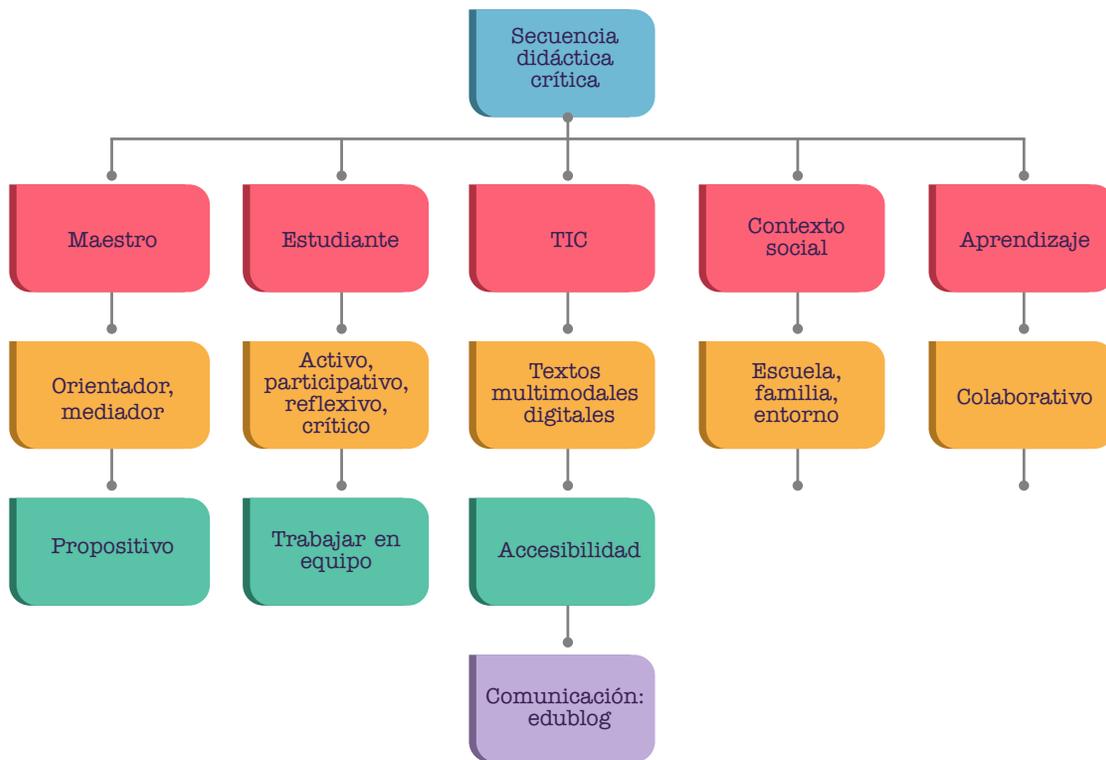
Para el diseño de la propuesta didáctica crítica fue necesario revisar el currículo de la institución educativa y allí se pudo encontrar que su estructura, si bien trata de encajar bajo las normativas legales, requiere de una revisión más detallada, donde se visibilice el contexto social de los estudiantes que la conforman. Se hizo un análisis de la población investigada y se identificaron los intereses, necesidades y prioridades en su entorno social. En la actualidad, uno de sus mayores intereses es el uso de los soportes digitales, de allí que se tomen textos digitales que puedan ser leídos, debatidos y analizados desde una mirada más cercana a la realidad. Como plantea Dussel (2011), la presencia y uso de elementos tecnológicos en el aula redefinen este espacio. El docente al igual que el estudiante replantean sus roles y estrategias de interacción dentro del aula.

Con base en lo anterior, se presentó la secuencia didáctica crítica titulada «Los textos multimodales digitales: otras maneras de familiarizarnos con la lectura». Sus objetivos de aprendizaje fueron los siguientes: a) promover actividades de lectura multimodal digital que favorecieran el comportamiento lector; b) motivar a los estudiantes a un encuentro con la lectura de manera reflexiva y crítica

que contribuyera en su formación personal, académica y social; c) vincular a miembros de la comunidad educativa en los espacios de vinteracción presencial y virtual que promovieran posturas críticas, así como el respeto por el otro; d) evaluar el impacto de la intervención didáctica desde la percepción de los estudiantes.

Como se observa en la Figura 1, la secuencia didáctica crítica se planteó como una estrategia dinámica, que favoreciera la interacción y participación de los estudiantes, donde relacionaran sus experiencias y saberes dando cuenta de la meta establecida, así como el trabajo en equipo, reconociendo al estudiante como un sujeto analítico, propositivo interesado por leer desde su realidad y estableciendo un comportamiento lector, que incidió, posteriormente, en sus decisiones como un sujeto social. Así mismo, al maestro como un sujeto consciente de su labor, que interactuó y ayudó en la formación de los sujetos desde una mirada orientadora y propositiva, acorde con los intereses de los estudiantes.

Figura 1. Aspectos relevantes en la secuencia didáctica crítica.

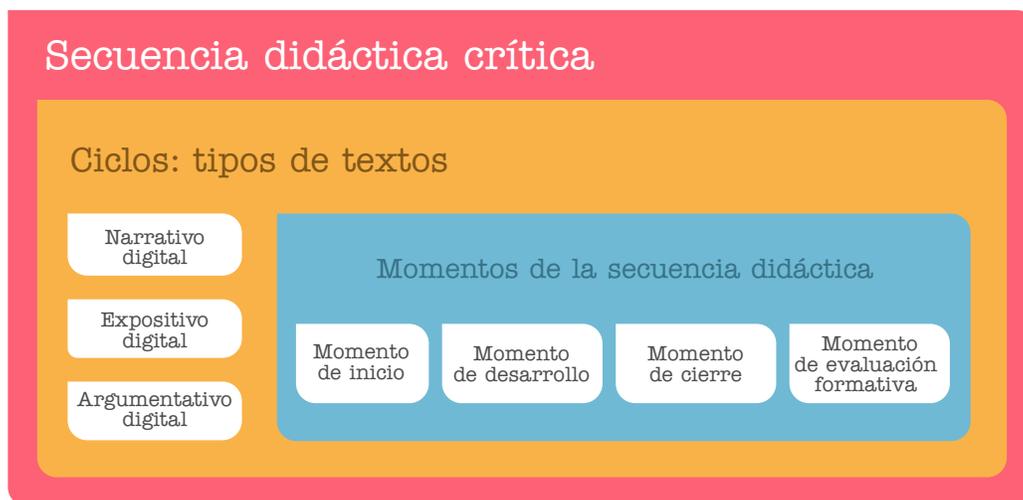


Fuente: elaboración propia.

Para esto resultó necesario, además, establecer los momentos que orientaron la secuencia: a) actividad para activar conocimientos/experiencias previas; b) desarrollo en donde el trabajo en equipo fue fundamental en la medida que se dio valor a sus experiencias y saberes, a la cooperación y solidaridad; c) cierre, denominado socialización de resultados, permitió evidenciar el objetivo final de las estrategias propuestas visible en las opiniones, reflexiones hechas por los estudiantes; d) evaluación formativa que dio cuenta de un proceso de retroalimentación, de autorreflexión y de experiencias que permitió analizar aquellos para mejorar o corregir en la ejecución de las estrategias.

La secuencia didáctica se conformó por tres ciclos en los cuales se abordaron textos narrativos, expositivos y argumentativos (Figura 2). Cada ciclo estuvo determinado por sesiones de trabajo, orientadas por actividades asociadas a los procesos de lectura: pre-lectura, lectura y post-lectura abordadas de manera transversal, teniendo presente el objeto de estudio de la investigación. Además, como mecanismo de divulgación e interacción con la comunidad educativa se creó un blog de la experiencia que se desarrollaba en el aula.

Figura 2. Diseño secuencia didáctica.



Fuente: elaboración propia.

Al diseñar la secuencia didáctica se tuvo claridad del objetivo por seguir, de tal manera que los momentos y estrategias fueran pertinentes y eficaces. En este sentido, fue el profesor quien orientó una ruta que contribuyó a este objetivo, vinculando recursos acordes al contexto y a las necesidades, siendo consciente de que las estrategias planteadas le exigieron unas prácticas pedagógicas más rigurosas y con sentido. En consecuencia, Rivero Cárdenas, Gómez Zermeño y Abrego Tijerina (2013) señalan que «Las estrategias son competencia, en gran medida, del docente como responsable del diseño y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje» (p. 193). Esto, considerando que los recursos que actualmente se emplean exigen más compromiso del maestro en cuanto a su manejo y aceptación, de tal manera que haya un equilibrio en cuanto a lo que el estudiante espera y lo que el maestro pretende reflejar en sus prácticas.

Instrumentos de investigación

Grupo de discusión. El grupo de discusión como instrumento de recolección de información, permitió la construcción de un discurso reflexivo pensado en el reconocimiento de las fortalezas e inconvenientes que se presentaron en las categorías propuestas en la investigación, de las cuales se configuró una propuesta didáctica crítica. Para la elección del grupo de discusión se tuvo en cuenta personas con disposición de tiempo e interesadas por aportar sus saberes, necesidades e inquietudes frente al tema a plantearse. Entre ellos estuvieron: una coordinadora, una docente, dos madres de familia y un estudiante del grado seleccionado. Para su ejecución fue necesario contar

previamente con un ambiente cómodo y accesible a los participantes. Como plantea Aravena *et al.* (2006), «La discusión será inaugurada por el investigador, quien expondrá el tema sobre el que desea que se hable» (p. 75). Se partió de una pregunta orientadora, de la cual se generaron otras a partir del discurso que se tejió entre los participantes. Finalizó en el momento que el investigador consideró que la temática planteada fue abordada satisfactoriamente.

Guía de observación. La observación como instrumento de investigación permitió al investigador ser partícipe de una serie de eventos en los cuales la población se encuentra inmersa. «Desde el paradigma cualitativo-interpretativo se considera que la penetración del investigador, en tanto más cercana a su objeto de estudio, mejores registros van a obtener; implicando observar y participar sin exclusión alguna» (Martínez, 2007, p. 75), convirtiéndose en un instrumento apropiado para conocer aspectos relevantes en la investigación desarrollada. En esta oportunidad el investigador principal se vinculó a las actividades desarrolladas por los estudiantes, siendo esta una observación participante.

Para llevar a cabo la observación se diseñó una guía, la cual se constituyó por categorías y serie de preguntas orientadoras, que determinaron la ruta de descripción y análisis de los eventos observados. De esta manera, se abordaron cinco preguntas orientadoras referidas al comportamiento lector de textos multimodales digitales y tres referidas a la didáctica crítica. Además, se tuvo en cuenta aspectos como la descripción e interpretación, de los cuales se logró proveer de información óptima a la investigación, adquiriendo mayor profundidad en el discurso (Martínez, 2007).

Las preguntas orientadoras fueron: 1) ¿se evidencia en los estudiantes interés por participar en los momentos de la lectura (prelectura-lectura-lectura comprensiva)?; 2) ¿existe mayor interés de algunos tipos de textos por parte los estudiantes?; 3) ¿tienen los estudiantes la oportunidad de elegir textos para vincularlos a sus actividades académicas?; 4) ¿los estudiantes manifiestan agrado al interactuar con la lectura multimodal digital?; 5) ¿cómo es el manejo de las actividades interactivas y los soportes digitales por parte de los estudiantes?; 6) ¿el estudiante trabaja en equipo cumpliendo con los roles establecidos?; 7) ¿el estudiante toma una postura crítica ante las situaciones planteadas en las actividades?; 8) ¿se evidencia la integración del contexto a las actividades desarrolladas en clase?

La información de la guía de observación se recolectó durante el desarrollo de la secuencia didáctica crítica. Diariamente se hicieron anotaciones de lo observado en los estudiantes de tercer grado y el desarrollo de cada actividad teniendo presente el objeto de estudio a analizar. Esto permitió observar y describir aspectos y actitudes de los estudiantes, sus prácticas en el aula relevantes para la investigación. Las observaciones siempre estuvieron acompañadas de las descripciones e interpretaciones, las cuales giraron en torno a preguntas orientadoras previamente establecidas. Para la digitalización no se descartó ninguna información, considerando que todo cuanto se decía fuese válido para el análisis. En algunas observaciones se omitieron preguntas orientadoras por no tener relación alguna con la actividad por desarrollar. Para mayor organización se utilizó el programa de Microsoft Word y se procedió de manera inductiva a analizar la información con el fin de respetar los datos recolectados. Se analizaron 24 guías de observación, organizadas según el

número de la pregunta abordada, de los cuales emergieron categorías y descriptores que permiten mayor interpretación de la información.

Cuestionario a estudiantes. El Cuestionario «permite recoger datos de un amplio volumen de sujetos o de una muestra para que sea representativa de la población sobre la que se pretende hacer extensivas las conclusiones obtenidas en la muestra» (Hernández, Cantín, López y Rodríguez, 2014, p. 9). De tal manera que el investigador preguntó aspectos claves de los cuales obtuvo respuesta. Seguido a esto, se agrupó, se analizó y se dieron conclusiones. De ahí, la necesidad de que las preguntas plasmadas fueran precisas, tuvo un lenguaje claro de acuerdo con la edad, y al contexto, evitando, además, la confusión en sus respuestas.

El objetivo del cuestionario fue evaluar la intervención realizada. Para tal efecto, se tuvo en cuenta sus experiencias con la lectura multimodal digital, la frecuencia de su uso, sus intereses frente a los tipos de textos, la interacción con los textos y los espacios en familia. Para ello, se plantearon 12 preguntas abiertas. El cuestionario se realizó en un solo momento al finalizar la propuesta didáctica crítica. Se pidió a los estudiantes marcar sus cuestionarios con fecha y grado correspondiente. Se explicó su objetivo, lo importante que era responder a todas las preguntas y que su desarrollo no tendría repercusiones en su rendimiento académico. Se indicó, además, como tiempo límite dos horas y que este se desarrollaría de manera individual. El método utilizado para este análisis fue el análisis de contenido, entendido como una técnica de interpretación de textos, el cual combina la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los mismos, abriendo las puertas a conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. Con este

método, se pudo realizar una lectura objetiva de la información plasmada por los participantes en cada uno de los instrumentos, interpretando e infiriendo sus comentarios, dando respuesta a aspectos puntuales de la investigación. Andréu (2000) afirma que «el propósito fundamental del análisis de contenido es realizar 'inferencias' referidas fundamentalmente a la comunicación simbólica o mensaje de los datos, que tratan en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables» (p. 3). De ahí, que se encontrara mayor sentido a la información y así alcanzar un nivel de análisis pertinente que diera respuesta a los objetivos de la investigación.

Resultados

Los resultados se presentarán acorde con las etapas de la propuesta didáctica y la relación con los instrumentos de investigación, así: a) planeación – grupo de discusión; b) implementación – guía de observación; c) evaluación – cuestionario a estudiantes.

Planeación de la propuesta

El grupo de discusión aportó a la identificación de unas categorías orientadoras para el proceso de planeación de la propuesta didáctica, buscando que esta respondiera a la realidad institucional. A continuación, se presenta una tabla (Tabla 2) que muestra las relaciones identificadas en el diálogo con los participantes entre la categoría, el descriptor y las decisiones en la planeación:

Tabla 2. Análisis grupo de discusión.

Categoría	Descriptor	Decisiones
Hábito lector	Para lograrlo se requiere del acompañamiento familiar y escolar, motivación, conocer intereses, tiempos de lectura. Lectura del entorno, realidad social, escolar y familiar, posturas críticas, argumentos.	Se vinculó a los padres de familia en la implementación de la secuencia didáctica partiendo de un taller donde conocieron cómo sería el trabajo con sus hijos y cómo desde sus hogares, su entorno social y sus saberes los podrían acompañar.

Tabla continua en la siguiente página.

Categoría	Descriptor	Decisiones
Entorno social	Lectura del entorno. Lograr niveles de comprensión, interacción, análisis, proposición.	Se plantearon lecturas de textos multimodales digitales relacionadas con situaciones de su realidad social, las cuales les generó gran interés y oportunidades para intervenir e interactuar en sus equipos de trabajo. Así mismo, proponer otros tipos de lecturas en los distintos soportes.
Rol del maestro	El maestro es visto como un sujeto tradicionalista, innovador, orientador, responsable e inspirador para sus estudiantes. Se espera un maestro innovador, orientador, responsable.	Maestro orientador, dinámico, guía, atento a las inquietudes de sus estudiantes. En la búsqueda de sujetos autónomos, colaborativos, críticos.
Multimodal	Uso de textos digitales, videos, juegos interactivos, accesibilidad, uso de las TIC.	Implementación de textos multimodales digitales sujetos a situaciones del entorno e interés del estudiante que contribuyen a reconocer aspectos que inciden en su comportamiento lector. Desarrollo de habilidades técnicas en cuanto al uso de las TIC.
Trabajo en equipo	Promover el liderazgo, respeto, solidaridad, diálogo, libertad de opiniones.	Consolidación de equipos de trabajo que promuevan el aprendizaje colaborativo, el liderazgo, la escucha, la autonomía, opiniones y posturas críticas frente a los textos presentados, los cuales guardan relación con su entorno social.

Fuente: elaboración propia.

Este diagnóstico conllevó a tomar decisiones para el diseño de la propuesta didáctica crítica en donde fuese visible el entorno como aspecto integrador en las lecturas planteadas. Además, surgió la necesidad de diseñar una sala de informática, donde el estudiante pudiera interactuar con dichas herramientas de manera significativa en lo que concierne a aspectos académicos tratados a partir de la propuesta didáctica. De tal manera que él hiciera lecturas de textos multimodales digitales, trabajara en equipo, interactuara con sus semejantes y así vincular a la comunidad educativa en cada una de las actividades propuestas, siendo esto una de las sugerencias propuestas por los participantes del grupo de discusión. Así mismo, se propuso la lectura de diversos tipos de textos multimodales digitales: narrativos, expositivos y argumentativos que conlleven a conocer la relación con los textos, la frecuencia con la que los leen, sus intereses lectores, entre otros aspectos.

Implementación de la propuesta

Seleccionado el grupo de estudiantes con quien se iba a implementar la propuesta didáctica, se realizó una reunión con la comunidad educativa, padres, docentes y directivos docentes para socializar cada uno de los aspectos de la investigación y cuál sería su participación en este proceso. Se brindó un espacio para aclarar dudas y sugerencias. Inicialmente, se desarrolló un taller con los padres de familia del grado tercero en el cual se les orientó sobre el trabajo por ejecutar con sus hijos y cómo desde sus hogares ellos contribuirían a fomentar el comportamiento lector a través de la interacción con lecturas multimodales digitales, que incentivaran a su vez la socialización de experiencias. De igual manera, se buscó vincularlos en espacios de interacción presencial y virtual que promovieran posturas críticas, así como el respeto por el otro. Así se dio la oportunidad de ser partícipes del edublog en el cual se visualizó cada una de las actividades desarrolladas y publicaciones de los estudiantes, y de ellos mismos. Dicho blog quedó abierto para futuras publicaciones y actividades.

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica se buscó, a partir del uso de textos multimodales digitales, su incidencia en el comportamiento lector de los estudiantes. Para ello, se propusieron temáticas que guardaran relación con su entorno social. Aspectos como la convivencia, los miedos, el cuidado de la vida, el cuidado del medio ambiente, la alimentación, el *bullying* y la familia resultaron ser interesantes tanto para hacer lecturas desde sus realidades a partir de los textos multimodales digitales como para establecer diálogos y posturas críticas.

Se estableció la transversalidad de temáticas en áreas como: Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Tecnología e Informática y, Ética y Valores pretendiendo con ello dar significado a los aprendizajes de los estudiantes, reconociendo que es posible establecer relaciones entre los saberes adquiridos y construidos a partir de la interacción social. En este punto, los planes de áreas fueron flexibles ante sus necesidades e intereses con relación al contexto social. Por esta razón, más allá de brindar conceptos aislados, estos se fundamentan bajo aprendizajes contextualizados, alrededor del trabajo en equipo.

Un aspecto que se observó en las primeras sesiones fue el temor de cuatro estudiantes por enfrentarse al uso del computador. Indicaron que nunca habían tenido acceso a esta herramienta en las instituciones educativas donde estudiaron anteriormente y tampoco contaban con esta en sus hogares. Otros estudiantes narraron que sus padres no les dejaban utilizar libremente la tableta, el computador o el celular, lo cual les impedía interactuar con lecturas y otras actividades digitales. Mientras que otros mencionaban tener conocimiento y habilidades para utilizarlas y se ofrecieron a ayudar a sus compañeros en cuanto al manejo técnico.

Inicialmente, los estudiantes preferían que quienes ya habían interactuado con herramientas tecnológicas fueran quienes las manipularan y ellos se limitaban a ver. Indicaban que en el hogar solo lo usaban sus padres o hermanos mayores, otros lo utilizaban solo para juegos. Sin embargo, con el trabajo en equipo se evidenció en el transcurso de las actividades, la colaboración para con estos estudiantes, al punto que al finalizar la secuencia didáctica estos estudiantes se mostraron activos, con autonomía y seguridad para realizar las actividades y buscar otros espacios para utilizar las herramientas tecnológicas.

Se evidenció en el desarrollo de las sesiones que quienes iban adquiriendo mayor habilidad técnica en el uso de los soportes tecnológicos realizaban las actividades por sí solos con mayor seguridad. Es probable que el acompañamiento, la disposición de tiempo y una sala de informática alterna hayan generado espacios significativos para el manejo de las herramientas digitales, así como de las actividades propuestas. Todo lo anterior incidió en que los estudiantes se motivaran al encuentro con situaciones o experiencias diversas a partir de las lecturas contextualizadas. Así como interés por repetir las actividades una y otra vez experimentando en ellas sensaciones o emociones diversas.

Ciclo 1: textos narrativos digitales. Para el primer ciclo se planteó el uso de textos narrativos digitales, con el propósito de favorecer espacios de lectura con textos cercanos a los estudiantes que conllevaron a la reflexión y cuidado de su ser, construcción de pautas de convivencia y conciencia en cuanto al respeto de normas dentro y fuera de sus casas. Este estuvo estructurado en tres sesiones relacionadas con las pautas de convivencia, a la obediencia y a ser sujetos seguros de sí mismos. Los estudiantes escogieron en su mayoría escuchar los audios porque les daba la oportunidad de leer las imágenes, discriminar colores, movimientos y compararlas con las lecturas de otros cuentos. Se mostraron emocionados al conocer otras maneras de leer, pues con frecuencia en la escuela los textos suelen ser impresos. Se socializaron sus experiencias con los textos y sus posturas frente a los conceptos abordados.

Al iniciar las sesiones de trabajo, la mayoría de los estudiantes tenían preferencias por los textos analógicos, esto por ser los más próximos para sus lecturas en casa y en espacios como la biblioteca municipal o encuentros literarios

que hacían en sus barrios. Sin embargo, en las sesiones siguientes, los estudiantes expresaron darles otros usos a sus herramientas tecnológicas, buscando y leyendo textos multimodales digitales. Solicitaban, además, títulos o páginas que les pudieran servir. De tal manera que los textos digitales fueron tomando fuerza entre sus intereses. Para CERLALC (2015) «Leer y dialogar crean lazos de identidad y corresponsabilidad entre los sujetos. Esta posibilidad de intercambiar experiencias ha superado los escenarios físicos y los ha transformado en universales» (p. 25). De allí que la imagen, el sonido, el movimiento en textos como videos, historietas, afiches, propagandas permitió en el transcurso de las sesiones que los estudiantes hicieran sus propias lecturas, generando una construcción de significados a partir de sus saberes previos, experiencias y conceptos abordados en el aula, los cuales permitieron establecer espacios de diálogo en torno a posiciones personales, a partir de sus realidades sociales.

Ciclo 2: textos expositivos digitales. Para el segundo ciclo se planteó el uso de textos expositivos digitales con el propósito de familiarizar al estudiante con este tipo de textos y a su vez comprender situaciones de su realidad social que le permitan reflexionar y contribuir al cuidado de su entorno. Este estuvo estructurado en tres sesiones relacionadas con el cuidado del medio ambiente y su entorno cercano. Los estudiantes se sintieron motivados por leer textos a partir de la imagen y el color, lo cual se reflejó en sus búsquedas alusivas a la temática.

Este ciclo da cuenta de la relación existente entre la lectura y el contexto social, donde el estudiante lee, se divierte, se informa, opina y construye saberes a partir de su entorno. Se convierte la lectura en un espacio ameno de

interacción que favorece el aprendizaje colaborativo, así como la vinculación de la familia en experiencias significativas. En este punto de la propuesta, los estudiantes no han considerado la lectura de los textos propuestos como una imposición o de carácter académico; por el contrario, demuestran gusto. Tanto así que en compañía de sus padres han realizado y socializado sus búsquedas entre las cuales se encuentran videos, afiches y noticias.

Los estudiantes sintieron mayor interés por los afiches por encontrar, según ellos, «una manera más bonita de comunicarse con los compañeros sobre temas que a veces son difíciles de explicar». Esto se debe quizás a que los textos expositivos han sido poco utilizados en actividades académicas, o que, a pesar de estar en contacto en otros contextos, no conocían su nombre técnico, lo cual ha motivado a conocer más de ellos, cómo se construyen y cuál es su función. Es entonces, a partir de la curiosidad de los estudiantes, en el momento en que las estrategias docentes deben emerger e invitarlos a participar de los diversos textos que se ofrecen en los distintos soportes, de la tal manera que sean ellos quienes, a partir de su interacción, decidan realmente cuáles son sus verdaderos intereses.

Ciclo 3: textos argumentativos digitales. El objetivo de este ciclo fue establecer la interacción de los estudiantes con los textos argumentativos digitales e identificar su estructura, permitiendo a su vez expresar sus posturas frente a determinados temas que incidieran en su vida o en la de sus semejantes. Posteriormente, era necesario construir argumentos que defendieran las posturas alrededor de dichos textos, donde se abordaran temáticas de interés para los estudiantes.

El ciclo se constituyó en tres sesiones en las que se abordaban temáticas sobre la alimentación y la salud, la familia y el *bullying*. La lectura en equipo permitió conocer las estrategias que los estudiantes utilizaron para su comprensión e interpretación, develando sus posturas en torno a los textos y sus diversos recursos semióticos. Así mismo, que los estudiantes por turnos discutieran, analizaran y propusieran argumentos, estableciendo una relación con la realidad que viven. En sus búsquedas los estudiantes prefirieron los videos, historietas, infografías y afiches que hablaban del tema y en menor cantidad los textos escritos.

Al culminar el tercer ciclo se notó en los estudiantes interés por la realización de búsquedas, de tal manera que pudieran argumentar sus posturas ante sus compañeros. Se abordaron temáticas conocidas por ellos, las cuales permitieron que se establecieran espacios de lectura y discusión acordes con sus experiencias. De allí que se conocieran algunos comentarios de los estudiantes sobre temas como: la sana alimentación y el ejercicio, el *bullying* y la familia. De igual manera, los estudiantes junto a sus padres propusieron lecturas que ayudaron a documentar sobre las temáticas propuestas. Esto generó en los estudiantes mayor conciencia y respeto por sus compañeros, su vida y su familia.

Al finalizar el desarrollo de la secuencia didáctica aumentó notablemente la lectura de textos multimodales digitales al punto que los estudiantes solicitaron espacios en otras áreas para que se ejecutara este tipo de lecturas. Para los estudiantes la lectura multimodal digital promueve espacios y encuentros lectores motivantes, tanto a nivel cognitivo como social, que a su vez contribuye a tener otros espacios de diálogo e interacción como los propuestos en

cada una de las sesiones desarrolladas. Los estudiantes demostraron interés en este tipo de actividades porque para ellos es más motivante que transcribir constantemente un contenido, escuchar a la maestra o realizar fichas de actividades. Además, manifestaron agrado por leer y escribir «de otra manera», de comunicar sus mensajes u opiniones de forma divertida y sin temor a la burla.

Cinco estudiantes se sintieron desmotivados porque no cuentan con herramientas digitales en sus hogares para continuar con sus actividades, no cuentan con el apoyo de sus padres para su uso, no tienen permiso para visitar la biblioteca o asistir a otros espacios del municipio. Otros estudiantes indicaron sentirse motivados porque compartieron con sus padres lo realizado en su aula de clase lo cual ayudó a establecer espacios de lectura en sus artefactos tecnológico. Sus padres los acompañan en sus lecturas, a algunos les están dando mayor tiempo de uso, otros estudiantes indican que ya se interesan por leer noticias y leen en casa afiches. Así mismo, algunos padres indicaron que sus hijos estaban dando un uso más significativo a las herramientas digitales en sus hogares.

Evaluación de la propuesta

Al indagar con los estudiantes cuáles fueron las lecturas multimodales digitales que más les gustaron, de manera igualitaria se refirieron a los textos narrativos y argumentativos digitales, indicando principalmente que les generó diversión y goce. Posteriormente, indicaron que estos tipos de lecturas les permitieron aprender y reflexionar sobre aspectos relacionados con el respeto, al cuidado de su entorno, a la convivencia escolar.

Con respecto a los textos narrativos digitales un estudiante indicó su gusto al expresar: «porque aprendí a cuidarme» ratificando que, así como existe diversión al leerse, también emergen sentimientos y patrones que en este caso son de autocuidado, donde el entorno social se evidencia y los textos que lee inciden en su comportamiento y en sus decisiones. Encontrando, quizás, relaciones entre los textos multimodales leídos y los patrones de crianza propios de su hogar. Como plantea Cordón (2010) el uso de soportes digitales favorece el comportamiento lector de los estudiantes al establecerse espacios de lectura motivantes que vinculan el ámbito social del estudiante.

Resulta ser importante para los estudiantes leer en soportes digitales porque les permite interactuar con diversidad de textos y pueden hacerlo en cualquier momento y lugar. Interactuar con lo digital se convierte para el estudiante en una herramienta facilitadora de información e interpretación, que a su vez fomenta espacios de interacción, ya sea de manera personal o virtual. Así mismo, fomenta aquellas prácticas letradas vernáculas (Cassany, 2009) que permiten a su vez reconocer aspectos de su comportamiento lector. El interés de los estudiantes radicó, además, en el interés por los recursos semióticos encontrados en cada uno de los textos como la imagen, el color, el movimiento, donde el estudiante hacía sus lecturas y las relacionaba con sucesos de su entorno.

Teniendo en cuenta cada una de las actividades de lectura multimodal digital realizadas por los estudiantes, ellos consideran que su forma de leer y comprender ha mejorado. Expresan que leen diversos tipos de textos con más facilidad, con menos frecuencia solicitan ayuda cuando no comprenden, tienen mayor atención, opinan

y plantean propuestas de aquello que leen. Por lo anteriormente dicho, los estudiantes se sienten más seguros de sus habilidades y saberes adquiridos. Como lo plantean Alpuche Hernández y Vega Pérez (2014), la incorporación de acciones y estrategias en sus lecturas permiten favorecer el comportamiento lector en los estudiantes. De allí la propiedad con que ingresaron a desarrollar cada una de las actividades propuestas en el edublog, así como las búsquedas y comentarios propuestos. Es así, que indican en sus preferencias las búsquedas de textos narrativos digitales.

Sus visitas al edublog para realizar las actividades fueron casi diarias, contando las que se hacían en horarios de clase. Algunos estudiantes comentaron haber ingresado los fines de semana y en horario contrario a la jornada escolar. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes expresaron haber ingresado al edublog solo en la institución porque en su casa no había conexión a internet o sus padres no les prestaban las herramientas digitales. Si bien en los hogares no hay herramientas tecnológicas, los adultos tampoco se interesan por que ellos o sus hijos utilicen las que están a su servicio en establecimientos públicos, como la biblioteca municipal. Esto se puede explicar por las relaciones de las familias en la cultura digital, dadas por los prejuicios que se le han dado a las TIC, a la negación de hacer parte de la era digital o por sentirse excluidos al no poder fortalecer sus habilidades tecnológicas.

Los estudiantes expresaron sentirse felices y cómodos utilizando el computador para leer porque tuvieron mayor acceso al recurso tecnológico, hicieron búsquedas de textos y antes no le habían dado este uso. A esto se suma que las

lecturas tenían una estructura diferente a la que diariamente se les presenta como son el uso de herramientas tecnológicas, el uso de distintos recursos semióticos, la lectura no lineal, la búsqueda de textos en línea. El uso de diversos recursos semióticos generó mayor interés en los estudiantes. «La lectura ya no puede reducirse a la decodificación del sistema alfabético, tanto porque no basta con descifrar para leer, como por el hecho de que el código alfabético no es el único sistema de signos que es susceptible de ser leído» (Gutiérrez, 2008, p. 146). Es por ello, que en los espacios de diálogo los estudiantes reafirmaban su interés por participar de las actividades propuestas, ya que no lo veían como un compromiso escolar.

Afirmaron que el acompañamiento de la docente fue importante, en la medida en que se convirtió en una orientadora de sus procesos, quien los escuchaba y atendía cuando lo requerían, eran ellos quienes desarrollaban en sus equipos de trabajo sus actividades. La docente se convirtió en una mediadora entre el estudiante y la lectura, de alguna manera determinó el encuentro del estudiante con los diversos tipos de textos. Se involucró en la lectura orientando cada uno de los momentos de lectura: prelectura, lectura y poslectura e incentivando la búsqueda de nuevos textos que determinaran sus intereses. Estableció espacios de reflexión que evidenciaron aspectos determinantes en cuanto a su comportamiento lector. Se involucró en los procesos de aprendizaje, favoreciendo en los estudiantes la toma de decisiones, la interpretación, sus posturas frente a situaciones que emergen de su contexto social, la autorreflexión, así como la aplicación de valores que fortalecieron su personalidad.

Conclusiones

Los miembros de la comunidad educativa demostraron un notable interés en que sus hijos y estudiantes fomenten o fortalezcan su comportamiento lector. Sin embargo, las herramientas con que cuentan en sus hogares e instituciones (escuela, biblioteca, parque educativo) están siendo subutilizadas y el tiempo que dedican a la lectura, padres e hijos, es escaso. Por esto, consideran que el apoyo y acompañamiento debe ser dado desde la escuela, la cual cuenta con los recursos tecnológicos y personal idóneo e innovador, para motivar a los estudiantes a la lectura. Ante esta postura y la de autores como Yubero Jiménez y Larrañaga Rubio (2010), favorecer el comportamiento lector es un trabajo compartido entre la escuela y la familia y es en este acompañamiento que es posible ver los resultados que se esperan. Por ello, se piensa en una propuesta didáctica donde esté de la mano el apoyo de los padres quienes velarán también porque sus hijos se sientan motivados por la lectura y encuentren en ella una relación con su realidad social, la cual contribuye a formarse como un sujeto íntegro consciente de su rol en el entorno donde vive.

Reconociendo sus intereses por leer, por descubrir textos de su agrado de acuerdo con su edad y entorno, se buscó plantear una propuesta didáctica crítica que, si bien incidió en el comportamiento lector, también permitió mejorar formas de pensamiento, reconocer y fomentar situaciones que afectaron de manera positiva su vida, donde se cuestionó, indagó y logró motivar a quienes estaban a su alrededor a vincularse a la lectura. Se buscó, además, hacer evidente las reflexiones realizadas a partir de los textos multimodales digitales empleados, en los

que el estudiante como miembro de un entorno determinado opinó, analizó, tomó posturas que repercutieron en su quehacer personal, escolar y social.

Al iniciar la secuencia didáctica crítica y a pesar de haberse establecido pautas de convivencia, costó un poco concienciar a los estudiantes sobre el respeto por el otro, a sus opiniones y posturas. Eran pocos los estudiantes que se atrevían a dar sus puntos de vista con propiedad y a cuestionar las decisiones de otros compañeros. En el transcurso de las sesiones los estudiantes notaron que lo que se comentaba tenía sentido con su entorno y empezaron libremente a aportar opiniones, a justificarlas y a proponer ideas en pro del bienestar de otros. Algunos estudiantes se preparaban antes de hablar queriendo siempre ser claros en sus opiniones y comentarios. Mejoraron poco a poco el análisis y asociación entre las situaciones y lecturas planteadas con su realidad.

Implementar en la secuencia didáctica, el uso de los textos expositivos fomentó el interés por estos tipos de textos, elaborar hipótesis e inferencias que permitieron la construcción de nuevos significados a partir de sus pre saberes o predicciones, realizar búsquedas digitales, y diversas maneras de comunicar una idea o información. Permitted, además, que los estudiantes establecieran relaciones entre el texto y situaciones de su entorno. Estas relaciones convocaron a que los estudiantes tomaran conciencia de la importancia del agua, en tanto contribuyó a reflexionar sobre los cuidados que se le deben dar a nivel personal y social. Que los estudiantes retomaran información del texto base para sus nuevas búsquedas fue una oportunidad para interactuar e interesarse por otros tipos de textos.

Con el paso de los días se evidenció en los estudiantes mayor atención e interés por participar en las lecturas propuestas en la medida que comprendieron que este no fue solo un trabajo de clase, sino un espacio que permitió la reflexión, la interacción, la escucha, el diálogo y el acceso a miembros de su familia; a tal punto que algunos padres hicieron comentarios de los textos multimodales planteados en las sesiones de trabajo. Participaciones como las anteriores generaron en los estudiantes mayor interés por leer. En los espacios de discusión y trabajo en equipo lograron exponer sus posturas con mayor confianza, de tal manera que propusieron textos multimodales digitales a sus compañeros de forma verbal en las sesiones y a través del edublog. Algunos de estos textos se leyeron en el aula y otros en los espacios que tenían los estudiantes en el hogar para dicho fin.

Como se evidencia en las sugerencias de lectura anteriores, a pesar de presentarse a los estudiantes a lo largo del desarrollo de la propuesta didáctica crítica textos multimodales narrativos, expositivos y argumentativos digitales, sus intereses y puntualmente sus búsquedas continúan siendo los textos de corte narrativo. Camps (2002) plantea que los materiales de lectura a los que acceden los individuos están ligados a los procesos de lectura y escritura de los círculos en los que conviven. Una de las posibles causas por la que los estudiantes retoman los textos narrativos, a pesar de que les presentan otros, tiene que ver con que en su casa o en los escenarios culturales en los que ellos se desarrollan sean los textos narrativos los que mayor oferta tengan para que ellos lean, escriban y alcancen los niveles de comprensión lectora.

Para finalizar, los estudiantes comentaron sentirse motivados con las actividades propuestas en cada una de las sesiones. Indicaron haberles gustado las lecturas multimodales digitales, participar con sus trabajos y comentarios en el blog, trabajar en equipo y el rol de la docente. Lo anterior da pie para que propuestas como la diseñada contribuyan de manera significativa en la formación integral de los estudiantes. Sus expresiones en cuanto a la lectura permiten pensar que la investigación tuvo incidencia en su comportamiento lector, en la medida que sus intereses cambiaron, los espacios de diálogo frente a los textos son más significativos y motivan a otros compañeros a participar de espacios de lectura.

Referencias

- Alpuche Hernández, A., y Vega Pérez, L. O. (2014). Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 241-266. Recuperado de <https://bit.ly/2AoCDZc>
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1-34. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Recuperado de <https://bit.ly/2TOmaGB>
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa* (111), 6-10. Recuperado de https://www.academia.edu/25950188/Hablar_en_clase_aprender_lengua

Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

Yubero Jiménez, S., & Larragaña Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento

lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (6), 7-20. Recuperado de <https://bit.ly/2PXd2RK>

RHS. Revista. Humanismo. Soc. 6(2): 69-81, 2018

¿Deben los consultorios jurídicos colombianos transformarse o fusionarse con las clínicas jurídicas?

Should Colombian legal
services offices be
transformed or merged
with legal clinics?

Gustavo A. Higueta Olaya¹

gustavo.higueta@upb.edu.co

<https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a04>

Recibido: agosto 21 de 2018.

Aceptado: noviembre 26 de 2018.

Resumen

En los últimos años se ha venido planteando en Colombia la necesidad de realizar una reforma de carácter legal sobre los consultorios jurídicos. Dentro de la baraja de opciones, tal vez la más posible es la de transformarse o fusionarse con las clínicas jurídicas. Incluso la Asociación de Facultades de Derecho (ACOFADE) viene promoviendo la transformación de las prácticas, sugiriendo la posibilidad de acabar con los consultorios, de tal manera que la reforma parece inminente. Es por esto que se considera necesario analizar y cuestionar la viabilidad de los mencionados cambios, reconstruyendo de manera crítica la historia conjunta de las dos instituciones para evitar cometer los defectos que estas han venido presentando. La investigación se realiza

mediante el análisis de literatura especializada y de mi experiencia profesional como coordinador del área de Derecho Público del Consultorio Jurídico de la Universidad Pontificia Bolivariana. La conclusión defiende la existencia de los dos modelos de manera independiente, propugnando por una reivindicación de los consultorios jurídicos, por medio de un ejercicio autocrítico que les permita reconocer sus fallas históricas, otorgándoles un nuevo carácter emancipatorio y liberador de las ataduras impuestas por el Estado, las facultades de Derecho y la ley.

Palabras clave: Derecho; Educación; Reforma educativa; *Law and Development*.

Abstract

In recent years, the need to carry out a legal reform on legal services offices has been raised in Colombia. Among the range of possibilities proposed, perhaps the most feasible is to transform legal services offices or merge them with legal clinics. Even the Colombian Association of Law Faculties (ACOFADE) has been promoting the transformation of law internships, proposing the possibility of eliminating legal services offices, which shows that the reform is imminent. It is thus necessary to analyze and challenge the feasibility of the above mentioned changes, by critically reconstructing the history of both models in order to avoid making the mistakes they have made in the past. The research

¹ Profesor titular de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín. Coordinador del área de Derecho Público del Consultorio Jurídico Pío XII de la misma universidad. Miembro del grupo de investigaciones jurídicas –GRID– de la Facultad de Derecho UPB.

study was carried out by analyzing specialized literature and drawing on the author's professional experience as a coordinator of the Public Law division of the legal services office of Pontificia Bolivariana university. The paper concludes by defending the existence of the two models independently, advocating for a vindication of legal services offices, through a self-critical exercise that allows them to recognize their historical failures, granting them a new emancipatory and liberating character of the constraints imposed by the State, faculties of law and the law itself.

Keywords: Law; education; education reform; law and development.

Introducción

Recientemente, en el país se ha desatado una crisis de institucionalidad debido a los casos de corrupción de jueces y abogados, impactando especialmente a las Altas Cortes, como la Corte Suprema de Justicia, ya que varios magistrados y exmagistrados son acusados de negociar fallos con el exfiscal anticorrupción (Clavel, 2017). Estos hechos han afectado la confianza de la opinión pública en las instituciones, especialmente en la administración de justicia, por lo que estas han prendido su «radar ético» para encontrar las causas del problema, y han concluido que este radica en la formación de los abogados. Es decir, han dicho que no son las prácticas estatales y judiciales las que contienen el *veneno de la corrupción*, sino que este se gesta en las facultades de Derecho, por lo que se requiere intervenir en sus programas.

Ejemplo de este ánimo de intervención es el proyecto de ley que pretende crear un examen que deban aprobar los graduados de Derecho

para obtener su tarjeta profesional (El Espectador, 2018). Al respecto, el doctor Germán Navas Talero, uno de los representantes a la Cámara que lideran dicho proyecto de ley, dijo:

Uno de los problemas más graves del país es, precisamente, la debilidad de su sistema judicial, derivado en buena medida por la pésima preparación por parte de quienes están egresando de las facultades de Derecho del país. No hay que olvidar que jueces y fiscales también son abogados, y las faltas que estas personas cometen, muchas veces, son ocasionadas por vacíos en su formación (El Espectador, 2018, párr. 3).

En el caso de los consultorios jurídicos, la Asociación Colombiana de Facultades de Derecho (ACOFADE) viene promoviendo una reforma legal que amplíe de manera sustancial los fines, funciones, actividades y competencias de los consultorios (Molina Betancur, 2013, párr. 4). Ello debido a que sus investigaciones arrojan que los estudiantes tienen falta de voluntad generalizada hacia la práctica en el consultorio, prefiriendo experiencias en las que se les ofrezca remuneración; también porque observan que los problemas más importantes tratados en los consultorios no son reflexionados en las aulas, lo que muestra la distancia de estos con las facultades y la academia en general (Molina Betancur, 2016); y debido a que miran con buenos ojos los procesos de otra institución que ha cobrado fuerza en el país: la clínica jurídica. Ante la crisis, y con base en la fuerza de esta otra institución se han generado opciones de modificación de las prácticas académicas. De ahí que la pregunta «¿deben los consultorios jurídicos transformarse en o fusionarse con las clínicas jurídicas para mejorar la educación y la práctica del Derecho en Colombia?» cobre importancia en el mundo académico y jurídico actual.

Este texto pretende responder a la pregunta a partir del análisis de literatura especializada y de mi experiencia profesional y académica en consultorios jurídicos y clínicas. La tesis que se defenderá será la de la inconveniencia total de cualquiera de las dos opciones formuladas (transformación o fusión).

Materiales y métodos

Para responder a la pregunta emplearé, en primer lugar, mi experiencia obtenida en los procesos de clínica jurídica adelantados en el Consultorio Jurídico Pío XII de la Universidad Pontificia Bolivariana, complementados con los procesos de formación ofrecidos por la Universidad de Minnesota en convenio con la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional (USAID). Además, me valdré de literatura especializada, haciendo énfasis en la investigación liderada por el profesor de la Universidad de los Andes, Daniel Bonilla Maldonado, titulada *Justicia de pobres: una genealogía de los consultorios jurídicos en Colombia*. Cabe anotar que el texto del profesor Bonilla se erige como el más completo sobre el tema, debido a la escasa bibliografía que trata la materia (Velásquez, 2012, p. 55; Bonilla Maldonado, Recalde & Luna Blanco, 2017, p. 4).

Para desarrollar el tema abordaré el origen de los consultorios jurídicos y las clínicas jurídicas en Colombia, y la forma en que ambas instituciones han evolucionado con los años; luego, explicaré desde mi experiencia personal el funcionamiento de ambas instituciones en la práctica; habiendo realizado esto, y con un panorama más amplio, realizaré un comparativo de las dos instituciones a partir de su producción académica, sus apuestas educativas, sus

métodos de trabajo y los resultados esperados y obtenidos. Con ello se podrán abordar los problemas atinentes a la transformación –es decir, la eliminación definitiva de los consultorios jurídicos y la adopción o imposición de los modelos de clínica jurídica–, para posteriormente analizar la opción referente a la fusión, convivencia o sinergia entre los dos modelos.

Finalmente, realizaré una conclusión de tipo propositivo donde defienda la existencia de ambas instituciones de manera independiente, propugnando por una reivindicación de los consultorios jurídicos por medio de un ejercicio autocrítico que les permita reconocer sus fallas históricas, de modo que estos desarrollen un carácter emancipatorio y liberador de los impedimentos impuestos por el Estado, las facultades de Derecho y la ley.

Orígenes de los consultorios jurídicos y de las clínicas jurídicas

Por curioso que parezca, la inspiración, la motivación y el contexto en que surgen en Colombia los consultorios jurídicos y las clínicas jurídicas, específicamente en su modalidad de interés público, son muy similares, ya que ambas instituciones poseen una fuente de inspiración común: el movimiento *Law and Development*, surgido en la década de los sesenta en los Estados Unidos. Dicho movimiento considera como uno de los elementos claves para el desarrollo de las naciones el fortalecimiento de todas las instituciones que tienen que ver con el Derecho, a saber: la administración de justicia, los jueces, los abogados, las facultades de Derecho y demás entes que faciliten el acceso a la justicia. Al respecto, Bonilla Maldonado, Recalde & Luna Blanco afirman que:

El caso de los consultorios jurídicos trasplantados desde Estados Unidos a Colombia hace explícita y fundamenta la teoría funcionalista. Las élites políticas y jurídicas estadounidenses y colombianas decidieron exportar e importar un conjunto de prácticas jurídicas que permitirían enfrentar, en conjunto con otros productos jurídicos, los problemas de justicia social y desarrollo económico que tienen todas las democracias liberales, entre ellas la colombiana. En particular, los consultorios jurídicos contribuirían a enfrentar el déficit en la materialización del derecho a la justicia de las personas de bajos recursos socioeconómicos que tiene Colombia y que Estados Unidos había enfrentado con anterioridad. Del mismo modo, estas instituciones académicas podrían atacar las debilidades de un sistema educativo que reproduce un concepto formalista del derecho, que se había convertido en un obstáculo tanto para la prosperidad económica como para la inclusión plena de todos los miembros de la comunidad política (Bonilla Maldonado, Recalde & Luna Blanco, 2017, p. 338).

Paralelamente al movimiento *Law and Development*, en los Estados Unidos surgieron y se desarrollaron dos instituciones importantes relacionadas con el proceso colombiano. La primera la podríamos denominar como un servicio de asistencia social o *Legal aid*, que sirve para ayudar a las personas de escasos recursos a obtener servicios legales, en el que algunos abogados prestan una especie de voluntariado en una organización no gubernamental (ONG), o donan parte de su tiempo para llevar casos de manera gratuita, lo que es conocido como *Pro bono*. La segunda institución se gestó y desarrolló en las facultades de Derecho y es conocida como *Legal clinic*, la cual propugna por un aprendizaje práctico del Derecho, basado en la metodología del *Learning by doing*, es decir,

aprender haciendo (Bonilla Maldonado, Recalde & Luna Blanco, 2013, pp. 31-32).

Con estos antecedentes, hacia 1971 los consultorios jurídicos fueron creados mediante ley en Colombia. Se estableció que las escuelas de Derecho de todo el país deberían organizar, con los estudiantes de los dos últimos años académicos, un tipo de servicio de asistencia legal que requeriría aprobación del respectivo Tribunal Superior del Distrito Judicial para su funcionamiento. Así, los consultorios jurídicos trabajan hoy bajo la dirección de docentes designados o abogados litigantes y deben actuar en coordinación con los estudiantes en los lugares donde el servicio esté establecido. Los estudiantes actúan como abogados para las personas de bajos recursos, condición esta que debe ser probada (artículo 30 del Decreto 196 de 1971). La ley determinó la forma en que el servicio debe ser otorgado y los temas o materias en los que los estudiantes pueden actuar como litigantes.

Por su parte, en la década del 2000, como resultado de las prácticas académicas de las facultades de Derecho y las interacciones entre Colombia y Norte América, las clínicas jurídicas de interés público emergieron en Colombia (Bonilla Maldonado, Recalde & Luna Blanco, 2017, p. 57). Estas fueron pensadas como espacios para mejorar la educación legal a partir de la transformación de las prácticas de los estudiantes de Derecho, pero estas no aparecieron como una consecuencia de un cambio legislativo o de regulación legal, pues en efecto las clínicas jurídicas no están expresamente regladas en las mismas leyes que regulan los consultorios jurídicos, es más, no tienen ninguna regulación legal alguna.

En este orden de ideas, la motivación y el contexto de ambas instituciones no son diferentes,

ya que las dos surgen en medio de un ambiente formalista, ritualista e inoperante de las instituciones jurídicas colombianas, como por ejemplo la falta de credibilidad de los jueces y abogados tanto desde el punto de vista de su formación como de su credibilidad moral. En ese ambiente se consideró necesario intervenir de manera clara en los procesos de formación de abogados y jueces, es decir, generar procesos de cambio en la educación del Derecho a través de la implementación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, que impactaran en la formación de los abogados para que estos a su vez propugnaran por la transformación y mejoramiento del sistema.

Pero respecto a la creación sí existen diferencias entre ambas instituciones: una diferencia es de tipo temporal, pues los consultorios jurídicos tal y como los conocemos hoy fueron creados en la década del setenta, mientras que las clínicas jurídicas en su modalidad de interés público son posteriores al año 2000 (Bonilla Maldonado, 2017, pp. 6-8); además, se diferencian en la forma de su creación, ya que los primeros tienen un origen legal, mientras que las segundas surgen a través de convenios con universidades norteamericanas fomentados por la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional (USAID) (Bonilla Maldonado, 2013, p. 32).

Mi experiencia en el consultorio jurídico y en la clínica jurídica

Mi experiencia docente se remonta al año 2005, cuando empecé a ejercer como profesor e investigador en varias universidades del país, tanto en pregrado como en posgrado. Durante ese tiempo tuve algunos contactos con el litigio y estuve de manera esporádica en la

Rama Judicial. Lo anterior es importante porque solo hasta el 2013 ingresé al consultorio jurídico de la Universidad Pontificia Bolivariana como coordinador y asesor del área de Derecho Público, lo cual quiere decir que mi perfil y formación no son los tradicionales de los consultorios jurídicos, a saber, abogados litigantes. Ello tiene relevancia en la medida en que esa formación académica hace que mis reflexiones en torno a los consultorios jurídicos presenten matices distintos a los de muchos coordinadores de consultorios, que están más centrados en las ritualidades de la práctica jurídica que en los procesos de formación mismos.

Pues bien, con base en mi experiencia en el consultorio jurídico puedo decir que el trabajo allí es tan intenso por el número de casos, estudiantes, brigadas y demás compromisos que difícilmente hay tiempo o espacio para hacer reflexiones profundas sobre lo que se hace. Pese a lo anterior, lo que más resalta de la labor de los consultorios es la función social desarrollada, entendida esta como la atención a personas de escasos recursos –y en el caso específico del área de Derecho Público, la atención de población vulnerable–, propugnando por la defensa y protección de sus derechos atropellados, en la mayoría de los casos por instituciones estatales. Ello convierte al consultorio jurídico en un valioso mecanismo de ayuda al acceso a la administración de justicia.

El asunto es que, cuando se entiende como prioritario lo social, los consultorios jurídicos suelen enfocar sus objetivos en abarcar un mayor número de población, atender la mayor cantidad de casos posibles, es decir, aumentar y mejorar en todos aquellos indicadores de atención que les permita mostrar unas mejores estadísticas de prestación de los servicios. Lo anterior genera una tensión insalvable con la función

formativa, es decir, la ateniende a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a la metodología subyacente de *aprender haciendo*, pues la cantidad de casos y su urgencia difícilmente permiten un desarrollo óptimo de competencias como la escritura, la oralidad, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

Además, es difícil realizar procesos analíticos de enseñanza a través del estudio de casos difíciles, por lo cual en muchas ocasiones los procesos de enseñanza-aprendizaje se limitan a la explicación de procedimientos o ritos, como lo denominan algunos críticos de los consultorios jurídicos. Lo que digo se corrobora por lo que comentan Bonilla Maldonado, Recalde & Luna Blanco:

Estos espacios académicos han sido históricamente instituciones que han ayudado a consolidar y reproducir el legalismo y ritualismo comunes en nuestras facultades de derecho y en nuestra administración de justicia (Duque Quintero *et al.*, 2012, p. 293). Los consultorios jurídicos muy poco tiempo después de su creación fueron convertidos en espacios de práctica forense que reflejaban y reforzaban el sistema judicial (Castro, 2014). Las dinámicas de los consultorios han girado alrededor de la asesoría mecánica a los clientes haciendo uso de formatos establecidos para enfrentar los problemas recurrentes de los clientes que comúnmente acuden a estas instituciones para satisfacer sus necesidades jurídicas (Bonilla Maldonado, Recalde & Luna Blanco, 2017, p. 41).

Ahora bien, paralelamente con mi labor en el consultorio, se desarrollaba la Alianza por los

Derechos Humanos² en convenio con las clínicas jurídicas de la Universidad de Minnesota, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad de Antioquia, la Universidad de Medellín y la Universidad Católica de Oriente. Durante este transcurso fui invitado a varios cursos de capacitación con profesores internacionales en técnicas de clínica jurídica. En un primer momento dicha formación me resultó llamativa, porque este nuevo modelo propugnaba por un ejercicio de tipo colaborativo con énfasis en la docencia y la investigación, teniendo como finalidad la formulación de estrategias de litigio de alto impacto que permitieran tener unos mejores resultados.

Por ello comencé a tratar de implementar procesos de clínica en el consultorio jurídico de la Universidad Pontificia Bolivariana. En un primer momento creé grupos de trabajo para que manejaran casos difíciles de manera más eficiente a través del trabajo colaborativo. Esto permitió a mi grupo de trabajo definir y enfocarnos en temas más específicos como los de víctimas de conflicto armado interno, salud, seguridad social y derechos colectivos. Ahora bien, pese a que los resultados de este trabajo se podrían

2 La alianza por los derechos humanos es una iniciativa de tres años de duración destinada a mejorar la educación y la formación en materia de derechos humanos en las escuelas de Derecho y la promoción de una cultura de la aceptación y el respeto de los derechos humanos en Colombia. Financiada por la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional misión en Colombia (USAID/Colombia), soporta tres asociaciones en Antioquia, Valle del Cauca y en la costa del Caribe. En Antioquia el proyecto se realiza entre la Universidad de Minnesota (UMN) y un consorcio de cuatro universidades antioqueñas (Universidad de Antioquia –UDEA–, de la Universidad de Medellín –UDEM–, Universidad Pontificia Bolivariana –UPB–, y la Universidad Católica del Oriente –UCO–). El programa ha sido administrado, apoyado y supervisado de cerca por la High Education for Development, oficina de los Estados Unidos encargada de administrar los recursos de la USAID.

calificar de manera general como positivos, todavía se estaba muy lejos de las metodologías y los resultados de alto impacto buscados por las clínicas jurídicas.

Por todo ello tomé la decisión de proponer una clínica jurídica oficial del consultorio, aprovechando la coyuntura de que la mayoría de los estudiantes que habían pertenecido a otras clínicas de la facultad –lo que implicaba una formación de años, sumado a la participación en concursos– ingresaban como estudiantes del consultorio. El estímulo para los mismos consistió en ofrecerles un trato de carácter preferencial que les permitiera concentrarse solo en las labores de la clínica, aprovechando las habilidades y conocimientos adquiridos. La metodología propuesta fue que los casos difíciles fueran seleccionados directamente del consultorio y manejados con los conocimientos adquiridos y competencias desarrolladas para lograr –ahora sí– los resultados de alto impacto esperados.

Igual que en el anterior ejercicio, los resultados de este han sido ambivalentes, ya que por un lado se pudo desplegar actividad académica, representada en la presentación de ponencias y la elaboración de conceptos para la Corte Constitucional, pero en lo referente a los casos el manejo no distó mucho de las dificultades propias de los casos adelantados bajo la modalidad de consultorio.

Una caricatura de los consultorios jurídicos y de las clínicas jurídicas

Con base en el marco teórico explicado frente al funcionamiento de los consultorios jurídicos y las clínicas, y a partir de mi experiencia en los consultorios y clínicas jurídicas, a continuación,

realizaré un paralelo comparativo entre los consultorios jurídicos y las clínicas jurídicas, tomando en cuenta a los imaginarios sociales creados en las facultades de Derecho y a algunos referentes teóricos, como son los textos referenciados del profesor Bonilla Maldonado y de ACOFADE. Este comparativo será de utilidad a la hora de establecer las consecuencias de la transformación de los consultorios jurídicos en clínicas, o de su fusión entre ellas, pues permitirá ver las consecuencias de ambas alternativas con mayor claridad.

Para realizar el comparativo me basaré en las siguientes seis categorías: la primera es de *investigación y producción académica*; la segunda es de *métodos de acción o funcionamiento*; la tercera es de *finalidades*; la cuarta es de *resultados*; la quinta es de *docentes* y la sexta es de *estudiantes*. Para el comparativo voy a recurrir a una metodología utilizada por el profesor Carlos Santiago Nino para explicar las diferencias entre iuspositivismo e iusnaturalismo: la de caricaturizar las teorías. Esta consiste en exagerar sus rasgos para visualizar mejor sus diferencias, con la salvedad de que en el plano de lo real es poco probable encontrar un esquema que cumpla con todas las características (Nino, 1980).

Comencemos con la primera categoría: *investigación y producción académica*. En este orden de ideas, si le preguntamos a un consultorio por la investigación y producción académica realizada por él, la respuesta más segura sería «¿qué es eso?». Esto se explica porque en casi cincuenta años de creada la institución en Colombia, la investigación y la producción académica de los mismos son prácticamente inexistentes.

Por el contrario, si formulamos la misma pregunta a las clínicas jurídicas, la respuesta será probablemente la petición de que revisemos

sus *papers* o su último libro. Esto debido en buena medida a que la investigación hace parte natural de su quehacer, es uno de sus objetivos centrales. De ahí que si miramos la institución en Estados Unidos observaremos que su producción académica es bastante amplia y que incluso si miramos la de Colombia, cuya producción es más modesta (Bonilla Maldonado, 2013, p. 21), la misma es mucho mayor a la referida a los consultorios tanto en términos de cantidad como de calidad. En este sentido la profesora de la Universidad del Rosario, Beatriz Londoño Toro (2016, p. 129), afirma que, en forma paralela al surgimiento de las clínicas en Iberoamérica se observa la necesidad de realizar aportes académicos que se reflejen en las publicaciones de la región.

Dicho lo anterior, prosigamos con la segunda categoría, que es la referente a los *métodos*: respecto del funcionamiento de los consultorios, puede decirse que en ellos no existe una teoría o método explícito y consciente; simplemente hay formas y rituales, pero propiamente no existe un plan o metodología al llevar los casos. De ahí que algunos investigadores afirman de ellos el que son formalistas, ritualistas, repetitivos y acrílicos (Bonilla Maldonado, Recalde & Luna Blanco, 2017, p. 44).

Por el contrario, las clínicas jurídicas hacen énfasis en sus métodos, como por ejemplo el de enseñanza-aprendizaje, que busca problematizar la realidad, para lo cual se seleccionan casos de alto impacto, se plantea la realización de estrategias de litigio jurídicas y no jurídicas, etc. En este sentido la profesora Londoño Toro plantea que la teoría clínica, la reflexión que la acompaña y la acción que la caracteriza –litigio estratégico– tienen un eje claramente identificable: la justicia social y los derechos humanos (Londoño Toro, 2016, p. 120).

Respecto de la tercera categoría, la de las *finalidades buscadas* por una y otra institución, podemos decir que lo que pretende el consultorio es por un lado enseñar las ritualidades del sistema judicial, o sea, lo que comúnmente se conoce como «la carpintería del Derecho», y a su vez pretende brindar un servicio social de asistencia a las personas de escasos recursos para que los mismos tengan acceso a la justicia. Las clínicas, por su parte, tienen la finalidad de impactar de manera positiva en el sistema esperando lograr cambios estructurales que les permitan transformar el ordenamiento jurídico y las instituciones.

Frente a la categoría sobre los *resultados reales* obtenidos hasta el momento, respecto de los consultorios, estos son difíciles de medir por la poca y segregada información que se encuentra sobre los mismos. En efecto, el único dato que podemos considerar relevante es una cifra del 2014 obtenida por la Universidad de los Andes que habla de un número aproximado de 7800 usuarios atendidos mensualmente sumando a todos los consultorios (Bonilla Maldonado, Recalde, & Luna Blanco, 2017, p. 48), lo cual arroja cerca de 93,600 usuarios atendidos por año. Por su lado las clínicas jurídicas muestran dentro de sus publicaciones resultados referidos a casos relevantes dentro del contexto nacional como, por ejemplo, los del Túnel Verde y la Quebrada la Picacha en Medellín (Por los Derechos Humanos, 2018)³, y otros

3 El caso del Túnel Verde en Medellín ocurrió cuando un grupo ambientalista instauró una acción popular para suspender por el momento la construcción de la sección 2B del sistema masivo de transporte Metroplús, debido a la tala de árboles que esta suponía. La acción fue promovida por una clínica jurídica. Por su parte, en el caso de la Quebrada La Picacha, la quebrada necesitaba ser declarada y tratada como una microcuenca, y debida a la ineffectividad de la Administración local, la comunidad vecina estaba sufriendo por los desbordamientos y problemas de salud

relacionados con temas de discapacidad y defensa de derechos humanos.

Hablemos ahora de la quinta categoría, la de los *docentes*, bajo una exposición caricaturesca como la que estamos haciendo. Los docentes de consultorio son abogados litigantes de amplia experiencia laboral obtenida en sus propias oficinas, conocedores de los juzgados y de las prácticas formalistas y ritualistas de la administración de justicia; su vinculación con los consultorios es de manera parcial, generalmente por hora cátedra, lo que les permite brindar asesoría a los estudiantes, mientras por otro lado atienden sus negocios jurídicos particulares (Bonilla Maldonado, Recalde & Luna Blanco, 2017, p. 50). Respecto a las clínicas jurídicas el panorama suele ser distinto, pues en la mayoría de los casos los que las dirigen suelen ser docentes vinculados de tiempo completo, con títulos de doctorado o maestría y con una amplia experiencia docente e investigativa.

Finalmente, respecto a los *estudiantes*, los que ingresan al consultorio lo hacen de manera obligatoria, reglada por la ley y los respectivos planes de estudio de las universidades, no tienen posibilidad de escoger sus casos, sino que los mismos son impuestos de manera individual, lo cual puede generarles falta de motivación y estrés. Ello arroja como consecuencia que la mayoría realiza una práctica en la que se limita a cumplir con lo impuesto, tal vez no encontrándole ningún beneficio para su proceso de formación y vida profesional.

Por el contrario, la clínica jurídica no es obligatoria, sus estudiantes son seleccionados para

que se generaban. Así que la clínica jurídica de la Universidad de Medellín, en representación de la comunidad, interpuso una acción popular buscando que la Administración desarrollara los proyectos de acuerdo con el plan de microcuencas.

ingresar, trabajan en grupo, reciben un largo proceso de capacitación aprendiendo desde la práctica, desarrollando competencias como el pensamiento crítico, la escritura y la oralidad y desplegando sus habilidades en la selección de casos y el litigio estratégico, todo esto con un grado alto de motivación, tanto que se considera que los estudiantes son los principales promotores de la educación legal clínica (Londoño Toro, 2016, p. 139).

Críticas al modelo de clínica jurídica

A lo largo del texto hemos explorado las diferentes críticas que se le pueden hacer a los consultorios jurídicos, las cuales podemos sintetizar de la siguiente manera: desde el momento en que se crearon los consultorios, a través de la ley, se les otorgó un carácter formalista que iba en oposición a la inspiración, la motivación y el contexto en que se generaron los mismos, a saber, ineficiencia del ordenamiento, poca credibilidad de jueces y abogados. Por ello se vio la necesidad imperante de reformar la educación del Derecho para impactar los sujetos que integran las instituciones y de esta manera transformar todo el sistema para lograr superar las condiciones del subdesarrollo.

La consecuente implementación de la figura, como una práctica forense dirigida por abogados litigantes ajenos a los procesos de investigación y producción académica, generó un proceso de olvido extremadamente rápido de sus orígenes y finalidades, transformando a los consultorios jurídicos en espacios totalmente diferentes a las *Legal clinics* de los Estados Unidos, orientándose en el mejor de los casos hacia el servicio de asistencia social de personas de escasos recursos. Por ello se convirtieron en

«abogados de pobres», ubicados en espacios alejados conceptualmente de procesos críticos del Derecho, constituyéndose por el contrario en espacios donde se reproducen y aprenden los formalismos y las ritualidades del sistema judicial sin aspirar a generar ningún cambio.

Respecto a las clínicas, la modesta producción en Colombia poco se ha preocupado por hacer ejercicios críticos sobre su implementación, antes bien, las mismas han tenido un ejercicio de difusión de sus múltiples bondades y los valiosos resultados hasta el momento, mostrando en algunas ocasiones una indiferencia despectiva a los procesos adelantados por los consultorios, tanto que –como se ha explicado– entidades como ACOFADE han planteado el fin de los consultorios y la imposición de las clínicas, sin tener en cuenta los contras de estas.

Es por esto que a partir de mi experiencia y de lo comentado por el profesor Bonilla Maldonado, me permitiré enarbolar algunas críticas a las clínicas jurídicas. La primera y tal vez la más evidente, pero ignorada casi de manera sistemática, es referente al trasplante legal, fruto del nuevo proceso de colonización jurídica por parte de los Estados Unidos, que consiste en su creciente influencia en el ordenamiento jurídico, la administración de justicia y la educación del Derecho, promovida, entre otros, por la Agencia de Cooperación Norteamericana (USAID). Ello porque, pese a todas las maravillas propugnadas hacia las clínicas, la adopción o no de las mismas no resulta ser un proceso fortuito, sino que el mismo hace parte de un plan elaborado de imposición de unos estándares norteamericanos, porque el modelo de intervención del movimiento *Law and Development*, referido al trasplante de las *legal clinics* a los países de América Latina ha ignorado el entorno, el contexto de las figuras o instituciones ya

establecidas y las adaptaciones necesarias en los centros de recepción, haciendo que este en realidad no parezca la búsqueda del desarrollo autónomo de los países, sino la imposición de un estándar estadounidense.

Precisamente, en la medida en que el primer trasplante (el de los consultorios jurídicos) fue realizado de manera acrítica, la consagración legal de la figura hizo que este perdiera sus objetivos iniciales, convirtiendo a los consultorios en una forma de trasladar las obligaciones estatales a entes privados. Pues bien, a pesar de este precedente, las clínicas han sido vistas como una idea novedosa –que no es tal, debido a su origen similar al de los consultorios– que, por ende, debería ser regulada legalmente para implementarse. Este interés por regularlas desconoce los problemas del primer trasplante, ocurridos justamente en razón de su consagración legal, lo cual pone en peligro el funcionamiento de la clínica como mecanismo de formación real para los estudiantes de Derecho.

La segunda crítica es que la metodología y el enfoque académico e investigativo de la clínica plantea procesos a largo plazo –por ejemplo, los estudiantes se pueden demorar seis meses o más escogiendo un caso y las estrategias planteadas muchísimo tiempo más–, por lo cual es difícil que un estudiante logre estar en todo el proceso de un caso. Una solución alternativa es plantearse casos hipotéticos, para dominar la técnica y así pasar de una manera más eficiente al manejo de casos reales. Pero esta solución sigue presentando problemas en la medida en que esos casos reales no podrían ser casos comunes como los que llevan los consultorios y mucho menos urgentes como una tutela por salud. De ahí que, si bien es cierto que las habilidades desarrolladas por los estudiantes de clínica son más amplias e incluso

mejores que las de los estudiantes de consultorio, en el manejo de estos casos «simples» dichas habilidades no marcan ninguna diferencia, es más, a veces el exceso de reflexión en algunos casos se convierte en falta de practicidad y agilidad para responder a las mismas.

Balance final: análisis de las posibilidades de fusión o transformación

Es momento de volver sobre la pregunta objeto del presente texto: ¿deben los consultorios jurídicos transformarse en o fusionarse con las clínicas jurídicas para mejorar la educación y la práctica del Derecho en Colombia? La respuesta después del análisis presentado es que no, porque la transformación desconocería el punto más valioso de los consultorios, que es su servicio de asistencia social, ya que esto es algo que el modelo de clínica no puede suplir siendo consecuente con su propia metodología. Al respecto nos recuerda el profesor Velásquez lo siguiente:

La calidad de abogados de pobres que ostentan los estudiantes de derecho en sus prácticas de consultorio jurídico por mandato del art. 1º. de la Ley 583 de 2000, constituye una especie de vocación social que viene impuesta por el legislador desde hace 40 años, inicialmente por el Decreto 196 de 1971, artículo 30, el cual posteriormente fue reformado por la Ley 583 de 2000, norma esta que hizo aún más explícito el mencionado mandato. Dicha calidad contiene un énfasis social que está en perfecta consonancia con el carácter de servicio social y proyección social que en las instituciones universitarias tienen las prácticas, circunstancia que hace que esta directiva legal haya sido aceptada con beneplácito por las instituciones universitarias (Velásquez, 2012, p. 53).

La fusión tampoco se considera adecuada, ya que, bajo la experiencia vivida, los estudiantes formados en las clínicas no logran realmente desplegar sus competencias con los casos del consultorio, y a su vez tampoco desarrollan las competencias y valores propiciados en los mismos. En términos reales dicha fusión sería solo formal; es decir, una regulación legal compartida, y en la práctica estarían *juntos, pero no revueltos*, de modo que el sometimiento legal bajo la lógica histórica planteada es lo peor que les podría pasar a las clínicas jurídicas, pues sería cometer los mismos errores que se cometieron con los consultorios.

Discusión

Reivindicación de los consultorios

Los consultorios deben iniciar un difícil proceso de autorreflexión histórico, que les permita identificar y aceptar los principales errores cometidos durante casi cincuenta años, entre ellos su silencio casi absoluto, reflejado en la falta de investigación, producción académica, consolidación y análisis de cifras, que permitan entender y evaluar realmente sus resultados.

Además, es necesario cerrar las brechas existentes entre los consultorios y las facultades de Derecho para reivindicar el rol fundamental de los consultorios en la comprensión de la realidad del sistema judicial y del Derecho en Colombia, generando verdaderos canales de diálogo con las cátedras, que permitan a los estudiantes tener una visión más amplia y de conjunto de los problemas jurídicos, más allá de las teorías segmentadas y compartimentadas dominantes en los planes de estudio académicos.

Además, es indispensable reivindicar y defender por convicción propia –y no por la mera obligación impuesta de presentar informes– la valiosa función social desempeñada por los consultorios, esperando que esta sea respaldada con cifras concretas, segregadas y analizadas, ojalá acompañados con estudio de casos que permitan replantear teorías.

Pero tal vez, sobre lo que más se tienen que cuestionar los consultorios es sobre sus relaciones de sometimiento frente al Estado, específicamente respecto a leyes impuestas por este, pues el Estado les impone unas funciones que le son propias, pero que él mismo es incapaz de realizar, y pese a esto ese mismo Estado se atreve a regularlos, controlarlos y sancionarlos. Por ello es necesario otorgar a los consultorios un nuevo carácter emancipatorio y liberador de los yugos impuestos por la ley, esa ley que para muchos ha sido una zona de confort y una excusa para mantener el orden establecido.

Libertad de las clínicas

Por su parte, las clínicas deben seguir adelante con sus procesos y no perder el terreno ya ganado en las facultades de Derecho, preocupándose de no cometer los mismos errores que los consultorios, en especial, aceptar de manera pasiva las imposiciones legales y regulatorias, mismas que lejos de convertirse en una victoria que asegure la obligación de la enseñanza clínica, les imponga cargas y métodos que terminen por desnaturalizarlas. En otras palabras, no sería adecuado imponer una regulación legal a las clínicas, dada la experiencia histórica con los consultorios, por lo cual es vital mantener su independencia, luchando con todos sus conocimientos y capacidades para conservar su libertad.

Agradecimientos

Agradezco a las doctoras Cathalina Sánchez Escobar, Adiley Carmona Montoya y Elvigia Cardona Zuleta, y a la estudiante Laura Arteaga Arango por sus lecturas y comentarios sobre este escrito. Agradezco, también, a todas las demás personas que con sus revisiones y comentarios me guiaron en la realización de este texto.⁴

Referencias

- Bonilla Maldonado, D., Recalde, G., & Luna Blanco, T. (2017). Justicia de pobres: Una genealogía de los consultorios jurídicos en Colombia. *Revista de Derecho* (47), 1-72. Obtenido de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/8686/9772>
- Bonilla, D. (2013). Legal Clinics in the Global North and South: Between Equality and Subordination - An Essay. *Yale Human Rights and Development Law Journal*, 16(1), 1-41.
- Clavel, T. (21 de Septiembre de 2017). *Colombia Judicial Corruption Scandal Expands With Fmr Top Judge's Arrest*. Obtenido de InSight Crime: <https://www.insightcrime.org/news/brief/colombia-judicial-corruption-scandal-expands-fmr-top-judge-arrest/>

⁴ Ideas contenidas en este artículo fueron presentadas en los siguientes eventos durante el 2018. IV Encuentro Regional de la Red de Consultorios Jurídicos y sus Centros de Conciliación de Antioquia: *Expectativas vs Realidades en la práctica de los consultorios jurídicos y sus centros de conciliación*; VII Encuentro Nacional de Consultorios Jurídicos y sus Centros de Conciliación: *La ética en el profesional, una necesidad actual*; XI Encuentro del Nudo Antioquia de la Red de Grupos y Centros de Investigación Jurídica y Sociojurídica (Red Sociojurídica); XVIII Encuentro Nacional de la Red Sociojurídica y Annual Meeting on Law and Society de Toronto.

- Colombia, Presidencia de la República. Decreto 196 del doce (12) de febrero de 1971, «Por el cual se dicta el estatuto de la abogacía».
- El Espectador. (9 de abril de 2018). Estudiantes de Derecho deberán aprobar un nuevo examen para poder graduarse como abogados. Obtenido de *El Espectador*: <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/estudiantes-de-derecho-deberan-aprobar-un-nuevo-examen-para-poder-graduarse-como-abogados-articulo-749127>
- Londoño Toro, B. (2016). Los cambios que requieren las clínicas jurídicas iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 49(146), 119-148.
- Molina Betancur, C. M. (10 de marzo de 2016). *¿El fin de los consultorios jurídicos en las facultades de Derecho?* Obtenido de *Ambito Jurídico*: <https://www.ambitojuridico.com/noticias/academia/educacion-y-cultura/el-fin-de-los-consultorios-juridicos-en-las-facultades-de>
- Molina Betancur, C. M. (12 de diciembre de 2013). *Las prácticas judiciales en las facultades de Derecho*. Obtenido de *Ámbito Jurídico*: <https://www.ambitojuridico.com/noticias/academia/educacion-y-cultura/las-practicas-judiciales-en-las-facultades-de-derecho>
- Nino, C. S. (1980). *Introducción al análisis del derecho*. Buenos Aires: Astrea.
- Por los derechos humanos (s.f.). *Historia del pleito jurídico por la Quebrada La Picacha*. Obtenido de *Por los derechos humanos*: <https://www.porlosderechoshumanos.com/historia-de-la-quebrada-la-picacha-contada-por-la-clinica-juridica-de-udem/>
- Velásquez, H. (2012). El trabajo social de los consultorios: ¿necesidad u obstáculo? *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana* 42(116), 51-76.

La Ingeniería de Sistemas en el sector educativo oficial en Colombia

Systems engineering
in the public education
sector in Colombia

Juan Habib Bendeck Soto¹

jhbendeck@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9180-4623>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a05>

Recibido: julio 23 de 2018.

Aceptado: noviembre 27 de 2018.

Resumen

El presente artículo tiene como propósito mostrar una reflexión general sobre la Ingeniería de Sistemas como profesión y la perspectiva que maneja el sector educativo público u oficial en Colombia en la actualidad, frente al estudiar o ejercer esta profesión en el campo laboral colombiano. Se analizan diversos aspectos sociales y académicos que influyen en la falta de interés por parte de los estudiantes del sector oficial, teniendo en cuenta que la industria de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) del país carece de muchos profesionales para cubrir las necesidades actuales del sector empresarial y académico. Por esto, se pretende dar a conocer la importancia de esta industria y se busca una mejor promoción de esta carrera para los sectores sociales inclusivos, en los cuales hace falta una buena cantidad de estudiantes con una formación académica competente para el sector del *software*.

Palabras clave: Colombia; Educación superior; Inclusión social; Industria de *software*; Ingeniería de Sistemas; Sociedad.

Abstract

This paper aims to provide a general reflection on systems engineering as a profession as well as on the current perspective prevalent in the Colombian public educational sector on this discipline both as a degree program and as a profession in the country's labor market. Various social and academic aspects are analyzed that impact the lack of interest on the part of students in the public sector, taking into account that the information and communication technology (ICT) industry in the country lacks a large number of professionals who can meet the current needs of the enterprise and the academic sector. Therefore, this paper aims to raise awareness of the importance of this industry as well as to better promote this degree program among inclusive social sectors, which require a good number of students with a highly qualified academic training for the software sector.

Keywords: Colombia; higher education; social inclusion; software industry; systems engineering; society.

¹ Docente Investigador, Corporación Universitaria Remington.

Introducción

La Ingeniería de Sistemas en Colombia ha sido una carrera con proyección futurista en cuanto al manejo de tecnologías y a la capacidad de administración que tienen los profesionales que egresan de esta carrera para el desarrollo de soluciones informáticas en todo tipo de industrias.

Y es que, en una carrera donde se están creando aplicaciones nuevas con utilidad para pequeñas, medianas o grandes empresas, en la que se implementan sitios en internet con funcionalidades altamente complejas o la capacidad de conectar equipos de cómputo para crear redes corporativas, se ha empezado a ver como el público recién egresado de las instituciones educativas (sean privadas u oficiales) o distintos profesionales de otros gremios denigren constantemente de las bondades y las facilidades que otorga esta profesión, colocándola como una profesión laboralmente «en vía de extinción».

Esta profesión actualmente en Colombia se ve azotada por la falta de interés y el bajo nivel de ingreso de los estudiantes a las distintas universidades, debido a múltiples paradigmas errados que maneja la sociedad con respecto al concepto de ingeniero de sistemas, los cuales se explicarán a lo largo del desarrollo de este artículo de reflexión, tomando como referencia la población perteneciente al sector oficial, la cual se preocupa únicamente por elegir carreras enfocadas en la formación para el trabajo y el desarrollo humano.

La Ingeniería de Sistemas: del amanecer al ocaso

Remontando hasta veinte años atrás, la Ingeniería de Sistemas en Colombia se mostraba como «la profesión del futuro», la carrera que muchos estudiantes, cuya afinidad con la tecnología o con los computadores era muy fuerte, querían estudiar; y no era para menos, ya que esta carrera prometía garantías económicas estables, una gran proyección laboral con renombre incluido para manejar una empresa o generar grandes soluciones acordes con las necesidades de las pequeñas, medianas y grandes empresas en términos del manejo de información, la resolución óptima y eficiente de las tecnologías de la información, y la oferta de servicios de seguridad informática para la protección de datos de alto valor.

En el mundo, esta industria tiene el privilegio de evolucionar a pasos agigantados comparada con los demás sectores de producción, además de su valía en el Producto Interno Bruto (PIB) nacional, dado que genera altas cantidades de dinero en ventas por producción y servicios; hay que remarcar que, en un país como Colombia, actualmente más del 10% de la población se encuentra desempleada, y es una de las principales problemáticas para el sector del desarrollo de *software* y TI en el país: la falta de mano de obra para este sector de producción. Además, hay que tener presente que el Gobierno Colombiano ha gestionado diversos programas de capacitación, como «Colombia Aprende», con el objetivo de conseguir mejores prácticas en el uso de TIC para instituciones

educativas. Dicho programa permite aportar en el desarrollo de contenidos de calidad, en la definición de uso y apropiación de las tecnologías en la educación, y en la consolidación de las comunidades educativas que den solidez a las políticas de cobertura, calidad y eficiencia de la Revolución Educativa a nivel de la educación preescolar, básica, media y superior (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Sin embargo, aún se evidencia la falta de promoción de este campo en el sector educativo oficial que pueda generar mayor producción de profesionales desde la educación superior.

Un estudio, realizado por los investigadores antioqueños Edgar Serna M. y Alexei Serna M. (2013), mostró algunos de los factores por los cuales la Ingeniería de Sistemas se encontraba en declive: el hecho de que Colombia no produzca tecnología de mano propia, que la mayoría de las empresas busquen empleados extranjeros expertos en la materia, que la parte salarial se rebaje al nivel de un técnico o tecnólogo, la falta de presencia del ingeniero dentro de la sociedad, y que la oferta y el perfil exigido no concuerden con lo demandado por las empresas, independiente de la institución de la cual el estudiante se graduó. Mediante esto, se puede comprender por qué esta área potencial pasó a tener menos graduados durante los últimos diez años, superada por un amplio margen por las ciencias humanas o administrativas y contables, como ejemplo.

Debido a esto, existe una preocupación por resaltar: las instituciones educativas oficiales (Básica Primaria, Secundaria o Media) y las instituciones de educación superior requieren atraer y formar talento para las necesidades del sector de las Tecnologías de Información (TI), a partir de los grados primarios en el desarrollo de habilidades esenciales como la

lógica matemática, asignatura clave para el mejor desempeño de los estudiantes a lo largo de la carrera. Estos futuros estudiantes con gran talento para la programación o el desarrollo de *software* han ido desapareciendo o, incluso, su visión de generar nuevos negocios se desvanece por la falta de conocimientos en programación, convirtiéndose en simples eslabos del proceso de reingeniería de lo que ya está desarrollado e implementado, tal como lo afirman Eriksson, Borg, y Borstler (2008), quienes enfatizan que los procesos actuales de ingeniería sufren debido a que se provee poco soporte frente a los altos niveles de re-uso de los procesos que ya se han desarrollado.

Hay que anotar que, según Triantis, Rahmandad y Vaneman (2009), la Ingeniería de Sistemas continúa evolucionando para el desarrollo de procesos de diseño y el ingeniero debe actuar como el integrador entre las diversas disciplinas que comprenden esta carrera, y este es un factor para analizar dentro de esta población. Retomando lo mencionado por Canchala, Serrato y Criollo (2014), esto implica un compromiso por parte de las instituciones educativas de este sector, con el propósito de fomentar la educación basada en igualdad de condiciones para toda la sociedad colombiana, tanto a nivel local como en el extranjero, respetando la normatividad que respalda a estas personas.

Por esto, se dan diversos puntos de vista que exponen que no hay incentivación de este aprendizaje en los colegios públicos, conociendo que estas instituciones, con apoyo del gobierno colombiano o una buena administración, pueden contar con equipos de cómputo adecuados y potenciar así la enseñanza de esta habilidad y de mejorar la capacidad lógica de los estudiantes para la resolución de problemas. Esto a su vez, incluye información errada sobre

el concepto de Ingeniería de Sistemas, puesto que, al momento de ver que un estudiante es hábil en herramientas ofimáticas (Word, Excel, PowerPoint), se le considera como su futuro perfil profesional sin conocer aún la verdadera razón de ser del ingeniero de sistemas.

Está claro que un país que no promueva un nivel mayor de capacitación en tecnología e innovación se puede considerar marginado del mundo globalizado en el que se vive. A tal punto se extiende esta problemática, que las empresas se están aventurando a contratar jóvenes que aún no han terminado sus estudios, asumiendo el riesgo que implica esto para sus diversas áreas, dependiendo de las capacidades y habilidades que maneje el aprendiz. Esto ha conllevado a que el profesional en Ingeniería de Sistemas se le subvalore por su perfil no ajustable a lo demandado por la industria, la falta de preparación en el pregrado y la baja valoración social que posee a este punto, lo cual sugiere que el crecimiento exponencial en la actual sociedad de conocimiento se apoya más en el valor agregado del sector productivo y está más que claro que para esta población es mucho menor, debido a que los estratos más altos son los que disponen de estas ofertas por su preparación profesional y su visión de la realidad (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).

Miguel Ángel Hernández (2014), en un artículo publicado para el periódico El Tiempo, sostiene que «En Colombia las empresas no han definido la diferencia de perfiles ocupacionales y profesionales entre un técnico en sistemas, un tecnólogo en sistemas y un ingeniero de sistemas, conllevando a que contraten a empleados con un perfil indebido». De igual manera, la oferta y demanda de profesionales altamente calificados, combinándolas con la baja calidad

de algunos programas de educación superior deriva en el alto índice de desempleo para esta industria, lo que se refleja en la competitividad que se da entre los profesionales ya graduados con los que recién buscan su oportunidad en el mercado laboral; esta situación muestra el nivel de inconformidad que puedan manejar (graduados y postgraduados) para extender el tiempo de búsqueda y obtener una buena oportunidad laboral, factor que solo incrementará las filas del desempleo en el país (Farné y Vergara, 2008).

Aspectos excluyentes del sector educativo público frente a la Ingeniería de Sistemas como elección profesional

Considerando lo anterior, a continuación se describen ciertos aspectos por los que la Ingeniería de Sistemas actualmente continúa en declive en el sector público.

Incompatibilidad de perfiles buscados

Hoy en día las empresas buscan perfiles profesionales en los que un ingeniero de sistemas debe tener dominio en todo tipo de aplicaciones o herramientas informáticas y enfocarse en desarrollar procesos para organizaciones y fabricar nuevas políticas para generar productos nuevos dentro del sector en el que labore (Hammer y Champy, 1993); esto contrasta con las habilidades que una mayoría pueda aprender y

desarrollar en la universidad, diferenciado con lo que demandan las nuevas tecnologías emergentes. Según Restrepo (2015), esto es algo grave, ya que la demanda cada vez aumenta y, además, porque ahora las empresas reconocen la diferencia entre un técnico y un tecnólogo. Este factor provoca que todo se contraste con la realidad presente, dado que existen muchas nuevas tecnologías emergentes que no pueden ser cubiertas por los profesionales actuales, porque solo se promueven a unos pocos después de tener en cuenta estudiantes de ingeniería que apuntan a otros sectores (Olver, 2013), o también que los egresados de carreras técnicas o tecnológicas no pueden cubrir estas tecnologías emergentes.

Martínez *et al.* (2017) resuelven que, en la actualidad, en cuanto a la formación del ingeniero, se está proponiendo la iniciativa de desarrollar un conjunto de capacidades, valores y comportamientos compatibles dentro de los nuevos roles que debe asumir el egresado en Ingeniería de Sistemas, los cuales son propios para este profesional, pero deberán caracterizar a otros ingenieros y a otros profesionales dentro de las ciencias de la computación.

Falta de mercadeo de parte de las instituciones (Educación Básica, Media y Superior)

La mayoría de universidades del país se concentran en promover carreras relacionadas con la administración, las leyes, las ciencias humanas u otras ingenierías, en lugar de promover la Ingeniería de Sistemas con mayor intensidad en un país que precisa más expertos en TIC y en el desarrollo de nuevas aplicaciones.

En el sector de educación básica y media, los colegios públicos y privados concentran su enfoque pedagógico en otras áreas de conocimiento, tomando el área de Tecnología e Informática como un campo de conocimiento complementario, mas no relevante para la futura formación técnica, tecnológica o profesional del estudiante.

Índices de deserción en las instituciones de educación superior

Según Lina Velásquez (2016), en Colombia, actualmente existen alrededor de 93 programas de ingeniería, increíblemente más que los ofrecidos por países como Brasil (48) y México (45); sin embargo, el índice de deserción continúa siendo muy alto y el número de egresados no satisface lo exigido actualmente por la industria de TIC del país, debido a que solo mil ingenieros alcanzan a graduarse por año de todas las universidades colombianas.

Rojas (2009) manifiesta que la deserción universitaria va asociada con factores como las presiones económicas, académicas, laborales e incluso psicológicas. Además, causas comunes a este fenómeno son el disgusto frente al programa, el promedio de la materia estaba por debajo del exigido, y la falta de apoyo por parte de la universidad.

Por esta razón, diversos estudios han sido efectuados en distintas universidades del país a modo de artículos o proyectos de investigación, para detectar las principales causas de deserción de este programa, e indagar qué conlleva a los estudiantes a no continuar estudiando esta

carrera. Casos tales como la Universidad de la Amazonía, Universidad del Quindío, Universidad Católica de Colombia, Universidad Simón Bolívar, entre otras, han realizado proyectos de investigación para detectar estos factores; cifras obtenidas de esta investigación eran significativas dentro del programa, puesto que entre el 12 y el 20% de los matriculados desertaron, o solo el 15% de los matriculados al programa terminaron la carrera, o inclusive, por razones no especificadas o indeterminadas por parte de los estudiantes (Romero y Paredes Niz, 2017). También cabe resaltar que, a pesar de que las universidades promuevan estrategias y manejen incentivos para motivar a los estudiantes a permanecer, aún continúan prevaleciendo los índices de deserción (Higuera, 2016).

Estos aspectos son apenas una muestra de lo que se ve en nuestro país. Por ejemplo, desde las instituciones, ¿qué tanto se les motiva a los estudiantes a estudiar este tipo de carreras? Además, la familia también juega un rol importante para la motivación del estudiante, esto junto con la influencia de docentes para fomentar más la importancia de esta industria. ¿Y qué hay de las instituciones educativas? ¿Acaso no alcanzan a dimensionar la cantidad de tecnologías que actualmente se encuentran huérfanas de ingenieros que puedan manejarlas y dominarlas?

Esto nos marca una gran diferencia entre lo que puede acontecer en países americanos o europeos con respecto al nuestro, en donde se le hace un énfasis global y general en el estudio y el desarrollo de las habilidades para estudiar una carrera como la Ingeniería de Sistemas o carreras relacionadas con la industria del *software*, reconociendo la urgencia y la necesidad que se demanda para el mejor desarrollo del país en el sector internacional; y es que el país,

si se propone realizar alianzas estratégicas con empresas pertenecientes a esta industria y juntarlas con el sector educativo, puede potenciar la capacitación de toda la educación en todos los niveles.

Conclusiones

Luego del análisis previo de estos factores de rechazo y de desconocimiento frente a esta carrera por parte del sector público, cabe reflexionar sobre las medidas que deben tomar tanto el Gobierno colombiano como el sector privado, así como la gestión académica de parte de los colegios oficiales y la mejor educación en las instituciones de educación superior, en el marco de mejorar la promoción y formación de estos profesionales. De acuerdo con lo mencionado, se puede concluir que:

- El Gobierno y las instituciones educativas de básica secundaria deben diseñar e implementar estrategias más agresivas para mejorar la calidad no solo de los estudiantes que apenas se forman, sino también de los que están a punto de graduarse, pensando en la mejor capacitación de las nuevas tecnologías emergentes: sostenibilidad de la información, globalización de conocimiento y, además, la industria del desarrollo de *software* (desarrollo de aplicaciones móviles, desarrollo de aplicaciones de escritorio y desarrollo de videojuegos, Big Data, entre otras más).
- El concepto de educación inclusiva debe apuntar a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, especialmente en el área de sistemas, que permita generar cambios y modificaciones en los contenidos, aproximaciones, estructuras y

estrategias, con una visión global y la conciencia de que es la responsabilidad del sistema educativo promover esto para todas las personas del sector público.

- Es claro que existe una problemática en la formación en competencias básicas en educación básica y media, lo cual provoca que los estudiantes opten por carreras donde no se incluyan las matemáticas; razón por la cual, programas de ciencias humanas, sociales y administrativas resaltan más para estos estudiantes. Por ende, se debe fomentar más el desarrollo de competencias lógico-matemáticas en estas instituciones si se desea que los futuros ingenieros destaquen en elementos como la innovación y el desarrollo.

Referencias

- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Canchala, M., Serrato, M., & Criollo, C. (2014). Diagnóstico sobre inclusión educativa en discapacidad en los programas de pregrado de la Universidad Mariana. *Boletín Informativo CEI*, 1(2), 92-95.
- Eriksson, M., Borg, K., & Borstler, J. (2008). Use Cases for Systems Engineering - An Approach and Empirical Evaluation. *Systems Engineering*, 11(1), 39-60.
- Farné, S., & Vergara, C. (2008). *Cuaderno 10*. Recuperado de Universidad de Externado Colombia: <https://bit.ly/2DYOr8F>
- Hammer, M., & Champy, J. (1993). *Reengineering the Corporation*. Nueva York: Harper Collins.
- Hernández, M. (10 de febrero de 2014). Industria TIC colombiana necesita muchos más ingenieros. *El Tiempo*.
- Higuera, O. (2017). Deserción estudiantil en Colombia y los programas de Ingeniería de la UPTC Seccional Sogamoso. *Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, 17(1), 70-76. Recuperado de <https://bit.ly/2SgRSuy>
- Martínez, A., Jiménez, R., & Hernández, G. (2017). *Rol del Ingeniero de Sistemas en Colombia*. Boletín Informativo, Universidad Mariana, Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *La nueva red del conocimiento*. Recuperado de Sitio Web del Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87398.html>
- Olver, R. (24 de junio de 2013). Lack of engineers means Britain ill-prepared for future. *The Telegraph*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Noviembre de 2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Recuperado de UNESCO: <https://bit.ly/2wFOkhd>
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D.C.
- Restrepo, P. (2015). La gente no quiere estudiar Ingeniería. (E. Bohórquez, Entrevistador) Colombia: El Espectador.
- Rojas, M. (2009). El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud. *Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales*, 4.
- Romero, G., & Paredes, A. (2017). Análisis de la deserción estudiantil en la USB, facultad Ingeniería de Sistemas, con técnicas de minería de datos. *Revista I+D en TIC*, 4(1), 13-18.
- Serna, M., & Serna, A. (2013). *La formación en Ingeniería en Colombia: Una situación que preocupa*. Medellín. Recuperado de Universidad.com.co.
- Triantis, K., Rahmandad, H., & Vaneman, W. (2009). *Systems Engineering: Have we lost our Competitive Edge? A consideration of the Dynamics of Systems Engineering Projects*, (pp. 3-22). Falls Church, Virginia.
- Velásquez, L. (15 de Abril de 2016). En Colombia se necesitan 18.000 ingenieros más. *El Colombiano*. Recuperado de <https://bit.ly/1SGscjm>

La razón poética y su función en la apertura del pensamiento¹

The poetic reason and
its role in opening up
the thinking

Nora Luz Álvarez Gómez²

noraluz.alvarez@marymountmedellin.edu.co

<https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a06>

Recibido: octubre 17 de 2018.

Aceptado: noviembre 21 de 2018.

Resumen

El presente texto hace una reflexión sobre la necesidad de la poesía y de la imaginación en la formación del pensamiento humano, y cómo estas necesitan complementarse con la razón para que el hombre forme una mirada profunda sobre la realidad, sabiéndose un ser dual, que necesita ambas vertientes para habitar el mundo y transformarlo. Algunos conceptos sobre el lenguaje son extraídos a partir de Hans Georg Gadamer, los términos de imagen, imaginación e imaginario se fundamentan en Gastón Bachelard y el asunto de la *razón poética*, se toma desde Friedrich Nietzsche y María Zambrano; comprendiendo así, cómo la *razón poética* le permite al ser humano un pensamiento abierto, donde le sea posible explorar su realidad con una mirada más amplia.

Palabras clave: Humanidad; Imaginación; Lenguaje; Pensamiento; Poesía; Razón.

¹ El presente artículo hace parte del trabajo de grado para la maestría en Filosofía.

² Estudiante de maestría en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente Colegio Marymount (Medellín).

Abstract

This paper reflects on the need for poetry and imagination in the formation of human thinking, and on how these need to be complemented with reason so that humans take a deep look on reality, knowing they are dual beings who need both elements to inhabit and transform the world. Some of the concepts used here about language are taken from Hans Georg Gadamer, while the notions of image, imagination and imaginary are based on Gastón Bachelard, finally, the concept of poetic reason is taken both from Friedrich Nietzsche and María Zambrano. These concepts are used to understand how poetic reason allows human beings to have an open thinking that allows them to explore their reality with a broader view.

Keywords: Poetry; imagination; reason; language; humanity; thinking.

*La imagen poética
nos sitúa en el origen
del ser hablante.
Gaston Bachelard*

La imagen nos humaniza

La imagen que se presenta y que se le ha presentado al hombre a lo largo de la vida lo pone en la capacidad de pensar todo aquello que se muestra, el hombre y el mundo son imagen desde el comienzo del tiempo y es gracias a esta que el hombre aprende a relacionarse con sus semejantes, a cuestionar los sucesos del mundo; él comprende el espacio que habita gracias a las imágenes que le permiten pensar y analizar lo que le rodea.

Es evidente que los seres humanos piensan en imágenes, se logra una comprensión del universo gracias a la imagen. ¿Qué hubiese sido de Leonardo da Vinci sin un telescopio? ¿Qué posibles cuestionamientos habría realizado Hipatia de Alejandría sin su capacidad de asombro ante la imagen del cosmos? ¿A qué conclusiones habrían llegado los presocráticos sin las imágenes que tenían del mundo? ¿Qué explicaciones mitológicas tendrían los primeros seres humanos sin la aparición de la imagen del mundo ante sus ojos? Si el *Logos* es palabra y razón al mismo tiempo, ¿cómo se habría construido esta sin la imagen? Las palabras permiten racionalizar un espacio y un tiempo que se presenta a través de imágenes. Imagen y palabra, siempre unidas, siempre atentas para hacer comprensible el espacio que se habita.

Las imágenes generan en el hombre el asombro ante los sucesos del mundo, para poder

comprender aquello que se presenta y hacerlo palabra viva, atenta, y así transmitir a sus semejantes la riqueza de la imagen hecha palabra, teoría, investigación, canto y poesía. Más allá de la palabra existe la imagen, la imagen que origina el pensamiento y hace que el hombre indague, busque, interroge, y sea capaz de comunicar imágenes hechas verbo y así construir símbolos que llenen de sentido el existir mismo; sin la imagen, la palabra, el símbolo y el diálogo carecen de sentido. No es posible que se habite el mundo sin la palabra, «la palabra y el lenguaje están, evidentemente, en el principio de la historia humana» (Gadamer, 1993, p. 9), al igual que es imposible construir la palabra y el pensamiento sin la imagen. Se tratará, entonces, de comprender la cuestión de la imagen y la necesidad de esta para poder crear lenguaje, comunicación, y de cómo la imagen poética además de participar de este proceso, también enaltece al hombre, lo lleva al origen, genera inquietudes y no solo se preocupa por lo racional, intelectual o teórico, sino que profundiza en la totalidad de lo humano, de ahí su importancia, su necesidad y su trascendencia.

El hombre, el animal que caminó erguido y creó artefactos para poder habitar el mundo, se reconoce como humano en la medida en que crea vínculos con sus semejantes y es capaz de transmitirle ideas a los mismos, «Es evidente que el hombre es animal sociable, mucho más que las abejas o cualquier otro gregario. La naturaleza, como he dicho ya, nada hace en vano, siendo el hombre el único animal a quien dotó con el don de la palabra» (Aristóteles, 1973, p. 269). Por tanto, desde que el hombre adquiere el adjetivo de humano lo hace en la medida en que es capaz de convivir con y a pesar de los otros y, en este escenario creador de vínculos aparece el lenguaje no solo como mediador de

dicho proceso, sino como creador del mismo. Para Heidegger «El lenguaje es la casa del ser. En su morada habita el hombre» (Heidegger, 1945, p. 11).

Ahora bien, para que este lenguaje exista y pueda darse entre los hombres debe aparecer también a su vez el pensamiento, aquella capacidad de concebir ideas dentro de la mente, las cuales permiten que el hombre «piense» esa realidad que le rodea: «Solo podemos pensar dentro del lenguaje, y esta inserción de nuestro pensamiento en el lenguaje es el enigma más profundo que el lenguaje propone al pensamiento» (Gadamer, 1992, p. 147), y para poder pensar esa realidad que le rodea debe preceder a dicho proceso la imagen que el hombre sustrae de la realidad. Por lo tanto, existe una relación intrínseca entre imagen, pensamiento y lenguaje. Sin las imágenes sobre esa realidad que los hombres elaboran en su cabeza no puede crearse un pensamiento y, en consecuencia, no puede construirse un lenguaje que le permita establecer vínculos con sus semejantes, que le consienta habitar el mundo dotándolo de sentido y significado. «El pensar lleva a cabo la relación del ser con la esencia del hombre. No hace ni produce esta relación. El pensar se limita a ofrecérsela al ser como aquello que a él mismo le ha sido dado por el ser. Este ofrecer consiste en que en el pensar el ser llega al lenguaje» (Heidegger, 1945, p. 11). Lenguaje y pensamiento aparecen simultáneamente en el hombre, porque es imposible crear lenguaje sin pensamiento y a la vez no puede crearse pensamiento sin lenguaje, ambos son fruto de las imágenes que concibe el hombre y estas a la vez también son lenguaje y pensamiento, existiendo así, una relación íntima entre estos tres elementos que le permiten al hombre acercarse a la realidad que habita.

La imagen entonces le brinda al hombre la posibilidad de pensar y de pensarse dentro de un contexto específico y comenzar a crear nuevas ideas que le permitan transformar su espacio y hacerlo en cierta medida más habitable para él y para los suyos. Imagen, pensamiento y lenguaje le ofrecen al hombre la posibilidad de evolucionar y de pasar fronteras que le permitan conocer y comprender otros horizontes más allá de su contexto. «El pensamiento, al expresarse en una imagen nueva, se enriquece enriqueciendo la lengua. El ser se hace palabra. La palabra aparece en la cima psíquica del ser. Se revela como devenir inmediato del psiquismo humano» (Bachelard, 1994, p. 11). Por lo tanto, cuando se expresa que la imagen es la encargada de humanizar al hombre, se hace en la medida en que es ella la posibilitadora de un pensamiento y de un lenguaje que le permite al hombre interactuar con sus semejantes y entablar conversaciones, como lo diría Gadamer «El conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje» (Gadamer, 1992, p. 147), donde no solo se accede a un intercambio de ideas, sino que, además, se establecen vínculos humanizantes entre los seres de una misma especie. «El psiquismo humano se formula primitivamente en imágenes» (Bachelard, 1991b, p. 11). La imagen, entonces, convoca a la creación de comunidades, y es allí precisamente donde surge la necesidad de dotar de sentido la existencia humana.

Ahora bien, explicado el concepto de imagen, se hace necesario abordar la relación existente entre imagen e imaginación, «queremos siempre que la imaginación sea la facultad de formar imágenes. Y es más bien la facultad de deformar las imágenes suministradas por la percepción y, sobre todo, la facultad de liberarnos de las imágenes primeras, de cambiar las

imágenes» (Bachelard, 1994, p. 9). Porque la imaginación, más que replicar la imagen conocida, lo que quiere es impulsar al pensamiento a deformar aquella imagen, para convertirla en algo nuevo, en algo que le permita al psiquismo humano ir más allá de lo ya conocido por la percepción que de la realidad ofrece la imagen; de aquí, que esta imagen debe ser movimiento, acción, cambio, ruptura, que nutra el pensamiento, lo cuestione y lo ponga en posición de apertura hacia lo otro, hacia lo desconocido.

Si una imagen presente no hace pensar en una imagen ausente, si una imagen ocasional no determina una provisión de imágenes aberrantes, una explosión de imágenes, no hay imaginación. Hay percepción, recuerdo de una percepción, memoria familiar, hábito de colores y de formas (Bachelard, 1994, p. 9).

Por lo tanto, la imagen debe provocar el movimiento para así llegar a la imaginación, a aquella facultad esencial de la condición humana que le concede al hombre, no solo la capacidad de representarse, sino de romper la realidad ordinaria que le rodea y así ser creador y transformador de su entorno, de su vida. Bachelard afirma que «el vocablo fundamental que le corresponde a la imaginación, no es imagen, es imaginario» (Bachelard, 1994, p. 9), puesto que la vida se teje, se construye y se transforma a partir de imaginarios, que logran trascender el plano concreto de la existencia humana y darle sentido y valor a los símbolos que crea el hombre para cimentar su vida. «Gracias a lo imaginario, la imaginación es esencialmente abierta, evasiva. Es dentro del psiquismo humano la experiencia misma de la apertura, la experiencia misma de su novedad» (Bachelard, 1994, p. 9). La imaginación es el impulso de creación y de transformación que posee el hombre, la cual no solo le ha servido para sobrevivir a lo largo del

tiempo, sino también para dotar de sentido la existencia humana, dado que la imaginación, más allá de ser una habilidad del pensamiento, es la propia condición humana. «La imaginación literaria, la imaginación hablada, la que, afín al lenguaje forma el tejido temporal de la espiritualidad» (Bachelard, 1994, p. 10); formar el tejido de la espiritualidad temporal tiene que ver con los deseos humanos de transformación y de cambio, tiene que ver con la esencia misma de lo humano, de ese germen que habita dentro de cada hombre para formarse y recrearse en el tiempo, de esa fuerza humana que le obliga a ir más allá de lo concreto, de lo ordinario, para cuestionarse y cuestionar al mundo. «La imaginación inventa algo más que cosas y dramas, inventa la vida nueva, inventa el espíritu nuevo; abre ojos que tienen nuevos tipos de visión» (Bachelard, 1996, p. 31), consintiendo así que se llegue al poema, a la imagen poética capaz de expresar al ser íntimo del hombre y a su vez es vitalidad que le otorga al hombre la capacidad de pensarse y de hallar otras formas de explicar y enriquecer la realidad.

La imagen poética es una emergencia del lenguaje, está siempre un poco por encima del lenguaje significativo. Viviendo los poemas se tiene la experiencia saludable de la emergencia. Es sin duda una emergencia de poco alcance. Pero esas emergencias se renuevan; la poesía pone al lenguaje en estado de emergencia. La vida se designa en ellas por su vivacidad. Esos impulsos lingüísticos que salen de la línea ordinaria del lenguaje pragmático, son miniaturas del impulso vital (Bachelard, 1991a, p. 19).

La imagen poética surge, entonces, de estos imaginarios que logra tejer el hombre a través de las imágenes activas que le suscitan nuevas búsquedas y nuevas respuestas. La imagen poética es una constante explosión

y emergencia que hace pensar al hombre y a la vez lo llena de vitalidad, al poder plantearse nuevas y renovadas alternativas sobre su quehacer en el mundo; es un llamado a la libertad del pensamiento, a la apertura de la mente y del espíritu para superar la realidad existente y dotarla de sentido. Las imágenes poéticas que invaden al hombre son las que le permiten comprender la realidad más allá de lo dado, de lo concreto y de lo inamovible, son las encargadas de enfrentar la vida y darle el sí a la existencia, esa existencia que se compone de matices y que no puede plantearse en blanco y negro, porque la riqueza humana, al igual que la poesía desborda todo límite posible. Hombre y poesía son inmensidad, la poesía devela el origen del hombre y lo pone en posición de apertura hacia sí mismo y hacia el mundo. «La función principal de la poesía, es la de transformarnos. Es la obra humana que nos transforma con mayor rapidez» (Bachelard, 2013, p. 94). La poesía es la puerta de entrada y de salida del hombre, en el sentido que es ella la que acoge al hombre en su ser más íntimo y le permite ser con los otros un creador más de la vida, porque la poesía, al igual que la pregunta, logra encender el cerebro, el alma del hombre para que este continúe asombrándose frente a lo cotidiano y lo común, rompiendo el molde ya aceptado y trascendiendo la realidad. Se hace entonces evidente, la importancia y la necesidad de la poesía en la formación del pensamiento del hombre: «Puede estar en conexión con este poder de la palabra poética justamente el que el poeta se sienta desafiado a transformar también en la palabra lo que parece estar por completo cerrado a la esfera de la palabra» (Gadamer, 1998, p. 120). La poesía, la palabra poética siempre será impulso de transformación, de apertura del pensamiento hacia lo que el mundo ofrece, para ella, nada se da por terminado.

Razón poética

La creadora y unificadora del quehacer humano, la poesía, que durante mucho tiempo permaneció rezagada por ser tildada de irracional y fantasiosa; la poesía aniquilada por la razón occidental, dominante durante gran parte de la historia, aparece ahora como la forjadora del pensamiento, como la posible constructora de un lenguaje que abarca todas las dimensiones humanas y que motiva al hombre a despertar y permitirse pensar en un mundo que se encuentra dominado por lo mediático, lo fugaz e intrascendente. «La poesía es una metafísica instantánea. En un breve poema, debe dar una visión del universo y revelar el secreto de un alma, del ser y de los objetos al mismo tiempo» (Bachelard, 1985, p. 222). La poesía despierta al hombre, le permite pensarse, no de manera horizontal, lineal y organizada, sino que lo confronta, lo estremece y le concede contemplar otros escenarios ajenos a su cotidianidad, de ahí su grandeza y su necesidad como punto de partida hacia nuevos horizontes, hacia nuevas maneras de comprender la vida, porque la poesía más que describir o replicar lo que sucede o aconteció, lo que busca es preguntarse por lo que puede suceder, por lo que puede ser posible, y dentro de este universo, todo es posible.

La razón poética y la imagen poética hacen posible trascender lo material y poder construir nuevos escenarios donde cualquier hombre puede ser incluido, porque la razón poética se hace grande y rica en su capacidad de incluir en su quehacer todo lo que la rodea. Por esta razón, no busca la unidad, sino la heterogeneidad, la riqueza de lo diferente, de lo otro, de lo ajeno, del micro relato al interior de cualquier cultura que desee pensarse y construir, a partir de sus imágenes, nuevas alternativas para vivir y convivir.

Cuando se habla de razón poética se hace necesario retomar su origen, se hace necesario entablar diálogos con aquellos que pese a toda una tradición racionalista hicieron posible su aparición, crearon puentes, rompieron el hábito y le brindaron al hombre la posibilidad de pensar su quehacer desde otras realidades, desde otras perspectivas que buscan, más que explicaciones, posibles acercamientos hacia lo más humano, hacia ese misterio que aún se desea romper y que invita constantemente a mirar más allá de lo aparente y crear nuevas realidades incluyentes para toda la especie humana. Es aquí, en ese contexto de ruptura, donde aparece el canto poético o la razón poética, no como un bálsamo o una dulce entonación, que empalaga los oídos y regala palabras bonitas a los amantes, sino como capacidad creadora y posibilitadora de entendimiento, donde tanto razón como imaginación se toman de la mano, se hacen una, para hacer entendible todo aquello que se presenta.

La razón poética, por lo tanto, es pensar la vida desde todas las dimensiones posibles, es gozar la existencia humana desde lo humano mismo, sin divisiones, ni prejuicios que mutilen la existencia, la vida. La razón poética es un llamado a la existencia desde el arte; el arte, que desde su inicio fue un unificador de conocimiento y que, además, incluye todo discurso que intenta explicar y comprender lo humano, haciéndose explícita su relación permanente con la ciencia, con la política, con la cultura, con la filosofía y con las demás ramas que intentan aproximarse a teorizar sobre la existencia del mundo y del hombre. Como lo expresaba Nietzsche: «Ver la ciencia con la óptica del artista, y el arte, con la de la vida...» (Nietzsche, 1977, p. 28). Por ello, la necesidad de forjar el pensamiento en el arte, ese trasgresor de límites y creador de sueños, que es capaz de mirar más allá de lo aparente para transformarlo. La razón

poética inicia aquí su morada, rompe con la tradición racionalista y cientificista del momento para convocar a la creación desde la existencia misma y lograr con esta una comprensión profunda y más humana del mundo: «El arte es la tarea suprema y la actividad propiamente metafísica de esta vida» (Nietzsche, 1977, p. 39).

Se asume la dualidad

Nietzsche inicia su recorrido onírico, al dedicarse a comprender la vida, desde la vida misma, rompiendo paradigmas e invitando al hombre a pensarse desde una perspectiva distinta a la estipulada por la tradición, esa tradición racionalista que inicia en Grecia y que permea a todo occidente hasta la actualidad. Y es allí precisamente donde haya un punto de encuentro entre lo racional y lo imaginario, entre lo teórico y lo poético, que desde siempre han acompañado al hombre, pero que constantemente se ha puesto uno por encima del otro; la razón siempre ha triunfado, dejando a un lado a lo imaginario, precisamente porque la tradición racionalista no permite acceder y entender el discurso artístico, poético como algo que pueda conducir al hombre hacia el conocimiento. Dionisio y Apolo se levantan en la antigua Grecia con el fin de hacer comprensible al hombre todo lo que le rodea, estas dos divinidades permiten comprender la dualidad humana; lo mágico y lo racional han estado juntos desde el principio de los tiempos, sin embargo, lo racional siempre ha tenido un elevado valor ante la humanidad, puesto que la razón se ha entendido como la luz bajo la cual el hombre puede analizar el acontecer del mundo y generar transformaciones necesarias para su vida. No obstante, en esta exaltación de la razón, se ha olvidado que aquello que crea la razón ha germinado o ha surgido gracias a la imaginación.

Nietzsche, un apasionado de la vida, un trasgresor de su tiempo y un crítico frente a la sociedad de su época, logra darle un giro al escenario racionalista de occidente, al anteponer la vida con sus pasiones, sus instintos y sus emociones sobre cualquier ciencia, teoría, filosofía o pensamiento que deshumanice la vida y que la prive de su propio acontecer.

La luz diurna más deslumbrante, la racionalidad a cualquier precio, la vida lúcida, fría, previsor, consciente, sin instinto, en oposición a los instintos, todo esto era solo una enfermedad distinta –y en modo alguno un camino de regreso a la «virtud», a la «salud», a la felicidad [...] Tener que combatir los instintos– esa es la fórmula de la decadencia: mientras la vida asciende es felicidad igual a instinto (Nietzsche, 1982, p. 43).

Al desnudar la pobreza de una sociedad enmarcada solo dentro del discurso racionalista, Nietzsche propone el arte como testigo y como motor del quehacer humano. Su concepción del arte no solo alude a una parte del ser humano, sino que lo abraza desde todas las perspectivas posibles y allí, tanto la razón como la imaginación son vasos comunicantes que se unen para crear e innovar, pues el arte moviliza al hombre hacia el escenario creador y forjador de pensamiento crítico y autónomo frente una sociedad cada vez más automatizada. Propone, por consiguiente, dos fuerzas naturales y presentes en el hombre desde el comienzo del mundo, dos fuerzas que convocan a la creación y que hacen del hombre un ser capaz de comprender la realidad que le rodea desde una mirada profunda que le apuesta a la vida. Aquellas dos fuerzas naturales, sobre las que el hombre se mueve y gracias a las cuales logra tener una visión «más acertada del mundo», son la apolínea y la dionisiaca, estas, basadas en dos divinidades

griegas completamente opuestas, pero paradójicamente complementarias en la vida, debido a que ambas son las dos caras de la misma moneda en la que se mueve la vida; es decir, luz y sombra, sobriedad y embriaguez, desenfreno y medida, razón e imaginación.

El dios Apolo se levanta entre los seres humanos, como el dios de la razón, de la medida, de la luz. Para Nietzsche, es el escultor, el artista que juega con la medida y que busca la perfección, que hace armonioso y mesurado al mundo.

Apolo, en cuanto dios de todas las fuerzas figurativas es a la vez el dios vaticinador. El, que es, según su raíz, «el Resplandeciente», la divinidad de la luz, domina también la bella apariencia del mundo interno de la fantasía. La verdad superior, la perfección propia de estos estados, que contrasta con la solo fragmentariamente inteligible realidad diurna, y además la profunda conciencia de que en el dormir y el soñar la naturaleza produce unos efectos salvadores y auxiliares, todo eso es a la vez el *analogon* simbólico de la capacidad vaticinadora y, en general, de las artes, que son las que hacen posible y digna de vivirse la vida. Pero esta delicada línea que a la imagen onírica no le es lícito sobrepasar para no producir un efecto patológico, ya que, en caso contrario, la apariencia nos engañaría presentándose como burda realidad. No es lícito que falte tampoco en la imagen de Apolo: esa mesurada limitación, ese estar libre de las emociones más salvajes, ese sabio sosiego del dios escultor (Nietzsche, 1977, p. 42).

El dios Dionisio es por su parte la exaltación del desenfreno y del instinto, de la sombra, de la locura, de la embriaguez. Para Nietzsche, es el músico, el artista que juega con la creación y la inspiración pura y que encuentra armonía en

aquello que aparentemente carece de esta. El que acepta constantemente el cambio y aprende a apreciar la vida desde la metamorfosis, desde todos los cambios que hacen posible y entendible la existencia.

En el estado dionisiaco, en cambio, lo que queda excitado e intensificado es el sistema entero de los afectos: de modo que este sistema descarga de una vez todos sus medios de expresión y al mismo tiempo hace que se manifieste la fuerza de representar, reproducir, transfigurar, transformar, toda especie de mímica y de histrionismo. Lo esencial sigue siendo la facilidad de la metamorfosis, la incapacidad de *no* reaccionar. Al hombre dionisiaco le resulta imposible no comprender una sugestión cualquiera, él no pasa por alto ningún tipo de afecto, posee el más alto grado del instinto de comprensión y de adivinación, de igual modo que posee el más alto grado del arte de la comunicación. Se introduce en toda piel, en todo afecto: se transforma permanentemente (Nietzsche, 1977, p. 92)

Y así, de esta manera, logra Nietzsche desnudar la naturaleza humana, logra mostrar las dos caras de la moneda que componen al hombre, los dos ejes sobre los cuales el hombre aprende a apreciar el mundo que le rodea. Luz y sombra, razón y locura, acompañando al ser humano desde su origen en su trasegar por el mundo, brindándole motivos para crear y recrear el mundo. Ambas fuerzas forjan el pensamiento humano, y se hacen una en este, son unidad pura y heterogeneidad, que vivifica el espíritu humano, que hacen que este cuestione el conocimiento adquirido para darle una mirada profunda a su quehacer.

Desde el principio el hombre se ha forjado en dos ámbitos, en dos perspectivas, muerte y

vida, amor y odio, razón y locura, siempre se ha encontrado ante la encrucijada de los contrarios, donde ambas fuerzas luchan para contraponerse una por encima de la otra. Por el contrario, Nietzsche rompe con los paradigmas de la historia vista como contraposición de contrarios y le brinda al hombre la oportunidad de pensarse como una unidad de contrarios que no se confrontan, sino que se complementan en su ser. Y puede demostrar que todo lo existente, no solo el hombre, sino todo lo que compone al universo se crea gracias a esos contrarios que logran unificarse. La tragedia griega es una clara muestra de lo anterior, pues en esta obra Nietzsche decide viajar a ese origen griego vendido por la historia, donde la razón había triunfado y donde la medida guiaba los actos humanos, para demostrar que en aquella razón y en aquella medida, existía una fuerza contraria que permitía crear y formar el pensamiento humano, que permitía ir más allá de lo aparente, de lo racionalmente correcto, para enseñarle al hombre que los instintos, las pasiones, la imaginación, también hacían parte de lo humano y del mundo, y que gracias a estos el hombre podía confrontar la realidad que aparecía ante sus ojos y ante su razón para entenderla.

El sentir adquiere también importancia en la medida en que Nietzsche no despoja al hombre del cuerpo, por el contrario, abre la posibilidad de que el ser humano se piense desde la corporeidad. Lanza su grito frente a la vida, para permitirle al hombre moderno vivir, pero no vivir desde lo racional y lo objetivo, sino también pensarse desde lo irracional y subjetivo, desde esa naturaleza que no puede desechar, porque de ser así, de poder hacerla a un lado, la vida medida, objetiva, racional no abriría campos hacia la creación, hacia esa imaginación que rompe con lo cotidiano y muestra nuevas vías para acceder al conocimiento y

a la materialización de nuevas ideas. Si fuese así, el arte carecería de sentido, en la medida en que sería imposible que el hombre se impulsara hacia la creación, hacia la bifurcación de caminos que lo lleven a la comprensión del mundo que habita. El arte rompe esquemas y modelos. Gracias a esa capacidad innovadora que contiene y a esa visión holística del ser humano, el arte hace entonces que el hombre se piense, que la ciencia se interrogue y que comience a pensarse la vida desde un matiz artístico, donde los contrarios se funden para hacer comprensible el espacio y el tiempo que se habita. Sin el arte, sin la imaginación y sin el sentir, la vida carecería de sentido, porque la razón no puede responder todos los interrogantes, puesto que siempre hará falta una pieza que encaje en el rompe cabezas de la vida y es ahí precisamente donde interviene el arte para ayudar a comprender el sentido de la existencia.

Por eso Nietzsche hace una apuesta por la vida, por la vida misma sin ataduras y sin cuadrículas que le permitan al hombre salir del guion y comprender más profundamente su quehacer. El arte dionisiaco se opone a la farsa de la civilización que solo busca forjar individuos solitarios, ajenos a su comunidad, donde no es posible entablar diálogos con la vida, porque a través de la visión dionisiaca la naturaleza y el hombre vuelven a su estado inicial de unión. «Bajo la alianza de lo dionisiaco no solo se renueva la alianza entre los seres humanos: también la naturaleza enajenada, hostil o subyugada celebra su fiesta de reconciliación con su hijo perdido, el hombre» (Nietzsche, 1977, p. 44).

El arte poético inicia su canto al saberse rodeado de vida, al captar la vida desde todo escenario, donde el poeta no se aleja de su condición humana, sino que, por el contrario, encuentra

su quehacer cuando entra en contacto con la vida, cuando percibe de manera intuitiva que su razón de ser es con la muchedumbre, cuando él también se hace muchedumbre y es capaz de entablar diálogos con cualquier sujeto que se siente atraído por esta forma sencilla de apreciar la vida. La poesía es impulso vital que hace que el hombre se reconcilie con su naturaleza y no desprecie las demás dimensiones que también hacen parte de su ser.

La esfera de la poesía no se encuentra fuera del mundo, cual fantasmagórica imposibilidad propia de un cerebro de poeta: ella quiere ser cabalmente lo contrario, la no aderezada expresión de la verdad, y justo por ello tiene que arrojar lejos de sí el mendaz atavío de aquella presunta realidad del hombre civilizado (Nietzsche, 1977, p. 81).

La realidad del hombre civilizado, del hombre medido, racional y objetivo es aquella que se proclama como única y deja por fuera las demás esferas de la vida que se opongan a su manera de comprender la existencia. Por ello, la poesía se alza ante esta figura del hombre civilizado como una liberación, la cual permite que el hombre se exprese y cante sus tragedias y sus penas desde lo hondo de su ser, se alza como generando un pacto de esperanza entre la muchedumbre que desea encontrar maneras incluyentes de comprender la vida y de apreciarla desde todas las cualidades que hacen que el hombre sea hombre, para formar su pensamiento y permitirle ir más allá de lo que se aparece en la realidad. «En el fondo el fenómeno estético es sencillo; para ser poeta basta con tener la capacidad de estar viendo constantemente un juego viviente y de vivir rodeado de continuo por muchedumbres» (Nietzsche, 1977, p. 83).

Y es así como la poesía rompe con los escenarios anteriores e impulsa al hombre a ser el forjador de su propio destino, a ser valiente y enfrentar su vida sin encasillamientos, ni propuestas que lo obliguen a hacer a un lado su naturaleza, le propone el cambio constante como fenómeno intrínseco del mundo y del hombre, y lo motiva a la adaptación a este cambio para que sus habilidades y facultades se vayan renovando y evolucionando en el transcurrir de la vida. La apuesta por la vida y para la vida es sencilla, si se dejan a un lado las máscaras y cada uno se atreve a ser auténtico, llevando las riendas de su carácter cambiante y permitiéndose habitar el mundo entre la razón y la imaginación, entre la poesía y la filosofía, entre la medida y el instinto; solo en la medida en que cada uno reconozca su dualidad, será posible comprender profundamente el espacio que habita y ser cocreador de este.

El ser humano no es ya un artista, se ha convertido en una obra de arte, camina tan extático y erguido como en sueños veía caminar a los dioses. La potencia artística de la naturaleza, no ya la de un ser humano individual, es la que aquí se revela: un barro más noble, un mármol más precioso son aquí amasados y tallados: el ser humano. Este ser humano configurado por el artista Dionisio mantiene con la naturaleza la misma relación que la estatua mantiene con el artista apolíneo (Nietzsche, 1977, p. 43).

Una obra de arte de alma y carne, capaz de comprender el mundo que habita, forjando su pensamiento desde las dos realidades que lo conforman, sin anteponer una sobre otra, sino entendiendo que ambas son necesarias y complementarias para habitar y transformar el espacio que mora. La razón poética surge como necesidad de cambiar las tradiciones existentes dominadas por la razón y porque el hombre se

permite abrir la puerta de lo imaginario, puesto que ha comprendido que la vida merece ser narrada desde lo vivencial, lo emocional y lo pasional que también conforman su ser, porque se siente y se sabe dual y comprende que ambas fuerzas son necesarias para aprender a vivir más profunda y más sencilla su existencia. «Dionisio habla el lenguaje de Apolo, pero al final Apolo habla el lenguaje de Dionisio: con lo cual se ha alcanzado la meta suprema de la tragedia y del arte en general» (Nietzsche, 1977, p. 172).

Se unen los contrarios

Ahora se hablará del universo de María Zambrano, quien acuña el término 'razón poética' y siguiendo los pasos de Nietzsche, le regala al hombre la sensatez de pensarse a partir de estas dos dimensiones; dos realidades que acompañan al ser humano desde su inicio, cuando surgieron las primeras comunidades, donde el verbo, el *logos*, la palabra se hizo presente para guiar el acontecer del hombre frente al mundo. Es bien sabido, entonces, como se anunció al principio de este escrito, el papel de la imagen, del pensamiento, del lenguaje y de la imaginación, en el proceso de humanización, donde todas estas habilidades se vuelven uno, para forjar el carácter humano y permitirle al hombre morar el mundo, a través de la palabra, aquella que hace posible, no solo la búsqueda de sentido, sino el sentido mismo de la existencia. Pero esta palabra, no solo vista desde el ámbito racional dominante de occidente, sino desde esa palabra poética capaz de trasgredir y transformar la realidad que se habita, desde esa imagen poética que obliga a ir más allá de lo aparente y a que el hombre se despoje de todo prejuicio existente en la cultura, el cual impide reconocer otras vías por

fuera de la razón como posibilitadoras del conocimiento, de la comprensión de la realidad y de la unidad en la heterogeneidad.

La filosofía, el filósofo, que por su papel en la cultura como crítico y constructor de conocimiento verdadero se ha debatido ante la encrucijada de la razón, para reconocerla como única vía y como totalizadora del conocimiento, ha dejado de lado su «humanidad» para reconocer como verdadero o cierto únicamente aquel conocimiento que se fundamenta en la razón, en la objetividad, que solo puede brindar la comprensión racional. Esa comprensión racional del mundo dada desde Grecia, por esos primeros pensadores que se dedicaron a descifrar el cosmos, en la que la objetividad frente a cualquier posible descubrimiento era la meta. Zambrano, al igual que Nietzsche, pretende sacar al hombre de ese pensamiento pobre que ha invadido la cultura occidental, para enseñarle a pensar la vida desde lo vivencial, sin anteponer una vía por encima de la otra, sino demostrando que, tanto razón como imaginación, filosofía y poesía van de la mano forjando el pensamiento y haciendo que el hombre cuestione su obrar desde lo más profundo de su ser, sin excluir ninguna capacidad posible para hacerlo; porque si bien la filosofía lleva al cuestionamiento, la poesía enciende el cerebro para confrontar la existencia y, así, ambas se unifican para que el hombre comience a crear. Se sabe, pues, que la creación necesita imaginación y razón; imaginación para concebir nuevas ideas y razón para poder llevarlas a cabo. «¿Qué raíz tienen en nosotros pensamiento y poesía? No queremos de momento definir las, sino hallar la necesidad, la extrema necesidad que viene a colmar las dos formas de la palabra» (Zambrano, 1996, p. 15), las dos formas de lo humano que permiten enterder la realidad y transformarla.

Se parte, por lo tanto, de la doble necesidad del ser humano para captar la realidad, de dos ámbitos que durante siglos han permanecido opuestos, pero que gracias algunos pensadores que decidieron salirse de la tradición racionalista, se logra vislumbrar cómo estos eternos contrarios son en realidad cómplices a la hora de formar el pensamiento humano, en la medida en que la razón dirige y la poesía comprende el horizonte.

La poesía es entonces aquella capacidad humana que logra despertar en el hombre no solo el anhelo de pregunta, sino el de hallar respuestas desde lo más profundo del ser, es la capacidad humana de responder interrogantes sobre su esencia y sobre su función en el mundo. Tal vez, Platón se equivocó al pensar la poesía como un engaño: «El filósofo a la altura en que Platón había llegado, tenía que mirarla con horror, porque era la contradicción del *logos* en sí mismo al verse sobre lo irracional» (Zambrano, 1996, p. 47), porque pensar en lo irracional como posibilidad de ser y de no ser, sencillamente era inconcebible, por el carácter riguroso y metódico que durante años ha perseguido la filosofía, para poder proclamarse como la que posee la verdad, y permitirse limitar el actuar del hombre y del mundo, debido a que la razón o la filosofía trazan los límites sobre los cuales debe moverse la ciencia y el ser humano. Sin embargo, la poesía demuestra que los límites no existen en la medida en que el hombre se atreve a ser y que mucho menos puede ser un engaño aquello que es capaz de preocuparse por lo múltiple y admitir lo heterogéneo como algo intrínseco a la especie humana y al mundo.

La poesía perseguía, entre tanto, la multiplicidad desdeñada, la menospreciada heterogeneidad. El poeta enamorado de las cosas se apega

a ellas y las sigue a través del laberinto del tiempo, del cambio, sin poder renunciar a nada: ni a una criatura ni a un instante de esa criatura, ni a una partícula de la atmósfera que la envuelve, ni a un matiz que la sombra le arroja, ni del perfume que expande, ni del fantasma que ya en su ausencia suscita (Zambrano, 1996, p. 19).

Y es que precisamente de eso se trata la poesía, de incluir en su quehacer todo aquello que forma parte del mundo, de enaltecer la vida sobre cualquier otro discurso, de vivificar el espíritu humano y permitirle a este narrar su existencia desde el sentir, desde la experiencia, desde la imaginación, desde ese otro lugar que también hace parte de la condición humana. La poesía es una apuesta ante la vida, porque sobrepasa los límites impuestos, ve más allá de lo aparente y racional y le brinda al hombre la oportunidad de pensarse como realidad compleja. Es darle el sí a lo existente con todas sus ambigüedades, es permitirle al hombre expresar sus pensamientos sin miedo a la exclusión, es saber entonces que la poesía es universal en la medida en que incluye a todos y a todo en su manera de comprender el mundo y el quehacer humano. «El poeta no se afana para que de las cosas que hay, unas sean, y otras no lleguen a este privilegio, sino que trabaja para que todo lo que hay y lo que no hay, llegue a ser. El poeta no teme a la nada» (Zambrano, 1996, p. 23). Es decir, no le teme a la vida y a lo múltiple, sino que, por el contrario, a través de su visión del mundo logra unificar esa complejidad de la vida, logra abrazar contrarios e incluir detalles, que en la mirada filosófica y totalizadora de la unidad pasan desapercibidos, porque la unidad que busca el filósofo es muy diferente de la que busca la poesía; el filósofo quiere ante todo la verdad y la unidad, lo universal para el *logos*, lo estático, lo que a la luz de la razón no puede mutar, porque ya dejaría de ser verdad; mientras que para el poeta la

unidad es cambiante y heterogénea, razón por la cual se afirma que busca ante todo la inclusión, María Zambrano (1996), aclara el asunto de la verdad para la poesía y para la filosofía:

[...] El poeta no cree en la verdad, en esa verdad que presupone que hay cosas que son y que no son y en la correspondencia verdad y engaño. Para el poeta no hay engaño, sino es el único de excluir por mentiroso ciertas palabras. De ahí que frente a un hombre de pensamiento el poeta produzca la impresión primera de ser un escéptico. Más no es así: ningún poeta puede ser escéptico, ama la verdad, más no la verdad excluyente, no la verdad imperativa, electora, seleccionadora de aquello que va a erigirse en dueño de todo lo demás, de todo (p. 24).

Tal vez por ello se siente a la poesía algo más cercano y más humano, que no pretende imponer límites, sino que por el contrario desea que el hombre se desborde en la comprensión del mundo que habita. «Ante las imágenes que nos proporcionan los poetas, ante esas imágenes que nunca nosotros habríamos podido imaginar por nuestra cuenta, esta inocencia del maravillarse es muy natural. Pero si vivimos con pasividad ese maravillarnos no participaremos demasiado profundamente en la imaginación creadora» (Bachelard, 1982, p. 14). La imaginación creadora busca que el ser humano sea capaz de salirse del molde y pensar esa realidad que le rodea, desde un ámbito más amplio y por qué no más humano, puesto que, el deseo de la poesía es despertar al hombre e invitarlo a crear a partir de su propia experiencia, donde tanto razón como imaginación pactan, para generar conciencia y así permitir que el ser humano asuma su destino como cocreador de la realidad espacio-tiempo que habita. «La poesía es la conciencia más fiel de las contradicciones humanas, porque es el martirio de la lucidez,

del que acepta la realidad tal y como se da en el primer encuentro. Y lo acepta sin ignorancia, con el conocimiento de su trágica dualidad y de su aniquilamiento final» (Zambrano, 1996, p. 62). La filosofía, por su parte, desea sacar al hombre de esa contradicción y dirigir su vida, solo por vía racional, esa vía que, desde esta perspectiva, es la única que propicia el conocimiento, puesto que le parece inconcebible que el ser humano le dé importancia al deseo, a la pasión, a la imaginación y no a lo que realmente fundamenta su esencia, es decir, la búsqueda de conocimiento y de verdad. Antonio Machado (s.f.) explica esta dicotomía irónicamente, a través de su poema *Parábolas, verso VII*:

**Dice la razón: Busquemos la verdad.
Y el corazón: Vanidad. La verdad ya la tenemos.
La razón: ¡Ay, quién alcanza la verdad!
El corazón: Vanidad. La verdad es la esperanza.
Dice la razón: Tú mientes.
Y contesta el corazón:
Quién miente eres tú, razón. Que dices
lo que no sientes.
La razón: Jamás podremos
entendernos, corazón.
El corazón: Lo veremos.**

«Lo veremos», termina diciendo el poema, como sentenciando la necesidad humana de despertar las fuentes del conocimiento a través de la poesía, como si comprendiera aquella realidad dual que forma parte del hombre y que le invita a ver más allá de la razón para transformar el mundo que habita. «Lo veremos» es la invitación constante que efectúa la poesía sobre lo humano, sobre lo racional para aprender a ver con todos los sentidos; la razón sentencia que nunca podrán entenderse, sin embargo, la poesía le contesta, en un momento desafiante, que está por verse, porque sabe que al unificar ambas partes el hombre puede avanzar, no solo en el conocimiento

sino en la vida mucho más de lo que su razón le permite, debido a que la razón materializa aquello que solo la imaginación puede apreciar en el horizonte. Ambas fuentes deben ir de la mano para apreciar profundamente la existencia del hombre y del mundo. Esa es la consigna, esa es la necesidad humana que se alza en medio del tedio que puede producir el mundo enmarcado únicamente desde lo racional. Porque la poesía más allá de ser una buena rima, una bonita forma de utilizar el lenguaje, es un llamado a la existencia humana, para que comprenda su vida desde el ámbito imaginario, el cual le concede profundidad a su ser, al permitirse explorar otras vías, otras maneras de interpretar y comprender el mundo para dotarlo de sentido y significado íntimo, para guiar su acontecer y el de sus congéneres. «La poesía quiere reconquistar el sueño primero, cuando el hombre no había despertado de la caída; el sueño de la inocencia anterior a la pubertad. Poesía es reintegración, reconciliación, abrazo que cierra en unidad al ser humano con el ensueño de donde saliera, borrando las distancias» (Zambrano, 1996, p. 96).

Asombro y admiración por el mundo es el regalo que le hace la poesía al hombre, para que este se permita ser, en medio de todas las ambivalencias que le ofrece el espacio que habita y que a la vez hacen parte de su naturaleza primitiva, lo invita a volver a ese origen, donde era posible no solo soñar, sino crear a través de los sueños, sueños que son los encargados de dotar de sentido la existencia humana. La imaginación es esa capacidad intelectual que le permite al hombre trasgredir el límite para descubrir nuevos acontecimientos que marcan la vida.

La poesía, la razón poética es la esencia del lenguaje, a través del cual es posible la creación de vínculos humanizantes con el mundo y con el hombre mismo, poéticamente se habita el

universo. La poesía es el lenguaje mismo que permite captar la profundidad del diálogo abierto, que posibilita la convivencia entre los hombres, ¿cómo no atender el llamado poético que le hace el mundo al hombre? ¿Cómo dejar a un lado la riqueza poética que invade cada alma? ¿Cómo no formar el pensamiento desde la razón poética? Permitirse ser y estar en cada momento que se abre ante los ojos de aquel que piensa en el devenir constante del mundo, abrir nuevos horizontes, traspasar las fronteras habituales y regalarse el milagro del pensar más allá de lo habitual, asumir su papel en el mundo como cocreador del mismo.

Lo imaginario no encuentra sus raíces profundas y nutricias en las imágenes; necesita primero una presencia más próxima, más envolvente y material. La realidad imaginaria se evoca antes de ser descrita. La poesía es siempre un vocativo. Es como diría Martín Buber, del orden del Tú antes de ser del orden del Eso. Así, la Luna es en el reino poético materia antes de ser forma; es fluido que penetra al soñador. El hombre, en su estado de poesía natural y primera (Bachelard, 1996, p. 185).

La razón poética forma el pensamiento humano, enriquece la mirada, amplía la conciencia, dota de sensibilidad la comprensión, da profundidad al diálogo, permite la movilidad de la reflexión y es la armonía en el caos existencial. Es el canto esperanzador de este tiempo y de este espacio. La razón poética es la facultad de pensar y sentir esta realidad desde lo hondo de la condición humana, la cual siempre buscará la manera de sobrepasar y transformar lo que existe.

Las artes son las que hacen posible y digna de vivirse la vida.
Friedrich Nietzsche

Referencias

- Aristóteles. (1973). *Los Clásicos, Aristóteles, Obras Filosóficas*. México D.F: W.M. Jackson.
- Bachelard, G. (2013). *Lautréamont*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Bachelard, G. (1996). *El agua y los sueños*. Santafé de Bogotá D.C: Fondo de cultura económica.
- Bachelard, G. (1994). *El aire y los sueños*. Santa Fe de Bogotá D.C: Fondo de cultura económica.
- Bachelard, G. (1991a). *La poética del espacio*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1991b). *La tierra y los ensueños de la voluntad*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1985). *El derecho de soñar*. México: Fondo de cultura económica.
- Bachelard, G. (1982). *La poética de la ensoñación*. México, D.F: Fondo de Cultura económica.
- Baeza, R. (1973). *Antología de poetas líricos castellanos*. México D.F: W.M. Jackson.
- Gadamer, H. (1998). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H. (1993). *Elogio de la teoría*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Heidegger, M. (1945). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Machado, A. (Sin fecha). *Campos de Castilla*. Fundación el Libro Total. (Sic) Editorial. Documento en PDF. Recuperado de <https://www.ellibrototal.com/ltotal/?t=1&d=6858>
- Nietzsche, F. (1982). *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza Editorias.
- Nietzsche, F. (1977). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1972). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Ética en la fundación del Estado moderno colombiano a través de la literatura del siglo XIX

Ethics in the foundation
of the modern Colombian
State through nineteenth-
century literature

Juan Camilo Perdomo Morales¹

jcperdomomorales@gmail.com

<https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a07>

Recibido: septiembre 18 de 2018.

Aceptado: diciembre 4 de 2018.

Resumen

La literatura colombiana del siglo XIX captura el proceso de la emergente nación e indica los cambios éticos necesarios para la conformación de un nuevo país. Recurriendo a la novela y la poesía colombiana del siglo XIX, se evidenciará cómo se despliega en estas efectos prácticos de las obras, bajo el anhelo del autor de incidir con sus letras en el progreso ético y político del país, la sociedad y la vida de los ciudadanos, con la fundación del Estado Moderno en Colombia a través de una ética ciudadana propuesta en los textos. Igualmente, se resalta el empeño literario de reevaluar la situación moral y política nacional, confrontarla respecto al pasado y evaluar la actualidad conforme a ella.

Palabras Clave: Estética; Ética; Política; Colombia; Imitación; Propósito.

Abstract

Colombian literature of the nineteenth century captures the emerging process of the new nation and shows the ethical changes needed for the formation of a new country. By using the Colombian novel and poetry produced in the nineteenth-century, this paper will show how these are unfolded in practical effects of the works, drawing on the authors' desire to influence with their work the ethical and political progress of the country, their society and the life of citizens, and to contribute to the foundation of the modern state in Colombia through a citizen ethics proposed in the texts. Additionally, this paper stresses the literary effort of reappraising the national moral and political situation, of confronting this with the past and, accordingly, of assessing the current situation.

Keywords: Aesthetics; ethics; politics; Colombia; imitation; purpose.

¹ Universidad Tecnológica de Pereira. Filósofo egresado de la Pontificia Universidad Javeriana.

Indica Stendhal (2006) que el deber del autor yace en escribir la realidad con veracidad con el anhelo de contribuir al progreso moral de la Nación y del ciudadano, haciendo «de la literatura un estribo para algo mejor» (p. 28). Al desear ser útil a su patria (p. 37), Stendhal implica en la obra dos elementos: *Mímesis* y *Telos*.

En la literatura, la imitación subyace en su centro, se presenta como la capacidad de representar y comprender historia y actualidad, facultando la creación de una ficción cuyo efecto práctico pretende lograr progreso social a través de la moral y la política, pues conforme a la sentencia aristotélica (1946), el arte como imitación de la acción está destinada a la acción misma (VII 1450a 16-24). Así, la intención artística de guiar hacia una actitud ética y a acciones en una realidad que la condiciona, mas que abarca y modifica.

El destino de la obra no se liga a la mera contemplación sensitiva, el arte trasciende, como en este caso, al tocar el espíritu y la existencia. De allí que no sea posible interpretar las letras nacionales del siglo XIX sin estimar el reflejo y el propósito que encierra, comprendiendo una realidad histórica, social y política de la que emerge un pensamiento con el único objeto de tocar a los lectores en el asiduo ánimo de transformar espiritual y materialmente la sociedad colombiana por medio de la fundación del Estado moderno bajo los preceptos morales liberales.

Esta aspiración no menor ha sido despreciada por quienes no conciben en el arte imitación, moralidad o regocijo espiritual, a excepción de almas diáfanas, dice Pater (1900), al concebir tal empeño como «el verdadero interés del arte»² (p. 219) en el afán legítimo de reformar el mundo.

2 Originalmente «the true interest of art».

Ello resulta evidente en la basta tradición literaria del país, en las valientes prosas de Fray Ciriaco de Archilla o José Fernández Madrid, las audaces y osadas de los comuneros, e inclusive en los versos de Caro, Pombo y Silva o en aquellas letras de *María* de Jorge Isaacs. La literatura colombiana del XIX resulta especial por su ahínco y pretensión de refundar el país con críticas y propuestas frente a la situación histórica y a la aun convulsionada realidad política, con una composición cargada de denuncia, como la de Candelario Obeso,³ con intención y afán por «variar el rumbo de la nación» como diría Uribe Uribe (1984, p.123).

La accidentada consolidación estatal debido a las continuas guerras civiles, junto a la dificultad por establecer una rígida Constitución, implicó para Colombia afrontar una situación de extrema lentitud en la conformación de una República sólida. Ya el aparato Estatal entrañaba enormes dificultades desde la Colonia, por ejemplo, para Fermín de Vargas (1986) el componente geográfico del país suponía enormes inconvenientes no solo en el desarrollo del transporte y el comercio, también en la comunicación entre las Instituciones de Gobierno. Así mismo, la exterminación indígena, junto a la falta de mano de obra y el poco capital necesario para acelerar la industria, frenaron el desarrollo y las capacidades económico-políticas del país, dependiendo exclusivamente, dice Nariño (1982), de una precaria producción minera y agrícola, vendidas a un precario comercio cuyos réditos eran devorados por la corrupción estatal.

Se forjó así un clima de tensión política, de dificultades sociales y de zozobra en un país

3 En *Canción del Pescador* escribe: «El pobre no descansa nunca / para poderse alimentar; / hoy carece de pescado, / luego de sal» (España, 1984, p. 103).

arreciado por la guerra, reciamente dividido por el radicalismo bajo una grave precariedad social, porque aun independizado no lograba regirse a sí mismo. Por tal razón, Caro levantaba su pluma al escribir: «Brotar la alevosía / viste, y a empuje de discordia brava / bambolear la Libertad. Gemía / Colombia en agonía; / tu espíritu rabioso declinaba» (Pro Senectute, en Echevarría 2011, p. 39).

Siguiendo a Lukács (1966), estos factores condicionaron las producciones literarias, mas alentaban a los autores a mostrar la verdad social y psicológica (p.15) de los ciudadanos de la República, quizás con el interés de cambiar los ideales o actitudes éticas respecto a la realidad generada por el nuevo Gobierno. Las circunstancias políticas, económicas y sociales producen cambios en los artistas, dado que «interviene directamente en la vida del individuo» (Lukács, 1966, p. 20), del escritor, quien con la novela o la poesía «convierte a la historia en una experiencia de masas» (p. 20), siendo este un vehículo para la reflexión y la crítica del país y sus ciudadanos, pues puede decirse, al igual que con la novela histórica, que el propósito de la literatura colombiana del siglo XIX es tocar la vida de los lectores para la:

Regeneración y reacción de los diversos movimientos nacionales [...] –para– verter en las amplias masas el sentido y la vivencia de la historia, la invocación de la independencia e idiosincrasia nacional se halla necesariamente ligada a una resurrección de la historia Nacional (Lukács, 1966, p. 23).

A través de una experiencia estética que tambalea entre el recuerdo, el reflejo presente y la ambición futura de transformación y cambio en la esperanza de, por medio de la obra, generar una consciencia histórica que cuestione

y enfrente las realidades sociales, económicas y políticas; tarea, aun hoy, imperativa por hacer.

Tal es la necesidad de autores como Isaacs, de orientar a la fundación de una República colombiana moderna, pues el arte, conforme a Aristóteles (1946): «[la tragedia] es representativa (*Mímesis*) no de hombres, si no de acción, de vida y de felicidad (*Eudaemonía*), y el fin (*Telos*) buscado es una acción, no una cualidad [...] sin acción, no puede haber tragedia [arte]» (VII 1450a 16-24), porque, dice él (1985), «Todo arte y toda investigación científica, lo mismo que toda acción y elección parecen tender a algún bien» (1094a 1-5). Con lo anterior, se supone en la literatura un direccionamiento hacia un bien o felicidad⁴ que, en este caso, estriba en la transformación nacional mediante la ética y la política, y con ellas, en el bienestar de los ciudadanos.

Pombo plasma ya la inmensa dificultad agraria en *Bambuco* (en Charry 1996) al escribir: «Vi a mis pobres campesinos / Cambiados en dragonzos / Aprendiendo a machetazos», e igualmente José Eusebio Caro en *Libertad y Socialismo*:

¡Libertad! ¡Tres veces santo nombre! / ¡Del alma la más bella aspiración! / ¡Tiempo vendrá que al porvenir asombre / Te haya insultado alguna vez el hombre / con tal profanación! [...] Mi corazón me anuncia tu reinado / Como la imagen del glorioso Estado (España, 1984, p. 63).

Es en este interés en ser partícipe de la construcción y la reforma de la nación que los autores del romanticismo latinoamericano revelan un efecto práctico de la obra de arte. En *María*, Efraín encarna un nuevo héroe que realiza acciones tan nobles como luchar por su amor, aunque

4 «Lo mismo vivir bien y obrar bien que ser feliz» (Aristóteles, 1985, 1095a 15-20),

más allá de ello, concibe la igualdad entre esclavos, proclama la amistad entre inmigrantes y ciudadanos, y considera que un modelo de producción agrícola moderno e industrial es el más provechoso para 'El Paraíso', para el país. Este es el llamado de Isaacs a los ciudadanos, porque al igual que Aristóteles (1946), cree que describir a los mejores (VII 1450a 16-24) es el mejor ejemplo para la transformación.

En este mismo sentido, Ricoeur (1990) en el sexto estudio de *Sí mismo como otro*, retoma a Aristóteles para analizar el arte y evidenciar las dimensiones éticas del relato en: i) el reconocimiento de otros que «son humanos como nosotros» (p.150); y ii) ser para los lectores «el primer laboratorio del juicio moral» (p.139). En concordancia, para Kant (2010), el juicio del gusto estético y la relación autor-lector implican comunicabilidad universal, aquella que quizás Lukács recoge en su sentido de masas, que no es otra cosa que posicionar la obra en el ámbito público y así lograr la comprensión en los lectores no solo de la obra, también de la realidad descrita, generando con ello una suerte de ética o ideales éticos a realizar y comunicar. Allí, como advierte Kant, tan solo en la mera contemplación de la obra se gana un amplio significado ético-político porque se juzga la realidad conforme a la obra o se comunican los diversos sentidos hallados en estas, acarreado, en ocasiones, acciones específicas en la realidad, que posibilitan un fin práctico en la acción, ya sea en la construcción política del Estado Moderno, o en la formación ética de una nueva ciudadanía.

Fundamentales son la ética y la política como objetivos artísticos en la búsqueda teleológica del autor. En este sentido el análisis de Doris Sommer (2006) lo evidencia, al ser posible porque la novela en «el continente americano

[...] con sus tensos problemas sociales, es un amplio y sugestivo campo para la producción novelística [...] condicionada por la agitación política, por el lento cambio de las estructuras sociales» (p. 12). Desde este punto, Sommer (2006) propone que los romances nacionales en América Latina dan muestra del nacionalismo y patriotismo que pretendían incidir en «los procesos de construcción nacional en los países de América Latina» (p. 3), y que Jaramillo Uribe (1982) describe como el interés de los escritores por mover «los ánimos en el sentido de la novela social, de la poesía grandiosa y atrevida, y de los estudios de historia política» (p. 33) evidentes en las obras ya nombradas.

Empero, más próximo a Ricoeur que a Sommer, se considera que el propósito de la obra se encuentra más cercano a un cambio, formación o educación ética basados en los preceptos liberales por parte del autor al lector, que en expreso y único interés de llevar a la conformación de una nueva política u organización, crea en el lector una suerte de actitud ética respecto a su realidad y existencia.

El punto de Sommer es igualmente notable, el proyecto de Estado apreciable en *María* pasa por el fiel retrato de un país pietista, fuertemente religioso, que conjuga la fe religiosa con el anhelo ilustrado, y con el intento por modificar el país con ambas cualidades, de ética y política, entiéndase al igual que Lukács como la estetización de la ética (Lukács 1961 p. 264), al ser la obra

Naturaleza del reflejo estético, referida a la necesidad social [...] que puede presentarse muy fácilmente como modelo o prototipo y promover la penetración de categorías estéticas en la ética –porque– el reflejo estético de la realidad da siempre forma en una unidad sensible, significativa y manifiesta de lo

**interno y lo externo, del contenido y la forma,
del carácter y el destino (Lukács, 1961, p. 267).**

Mas el retrato de la religiosidad colombiana junto a el deseo futuro de reconfiguración estatal ligando en Isaacs política y religión como elementos imprescindibles en el progreso, al ser la religión, a su juicio, el principal componente para la moral, la buena sociedad y el gobierno correcto. Por ende, en *María* Efraín enseña la necesidad de imitar las virtudes de la Virgen, siguiendo la lectura de *El Genio del Cristianismo*, al defender la belleza y vitalidad de los valores cristianos en la transformación del país, haciendo del componente religioso un elemento vital en todo proyecto político colombiano; aun Uribe Uribe (1982) cita el *Rerum Novarum*.

Incluso la laicidad propuesta en las arremetidas liberales al clero en 'El Programa' o 'La Nueva Era', se debe a la acusación del amplio y absurdo poder eclesial, mas no se desecha su valor edificante en la sociedad. Por ello, dada su compartida esencia moral, los autores del XIX compaginan religión con política, y de igual forma, Núñez y Carrasquilla relacionan sus gobiernos con la fe, porque a su criterio, servía de fundamento de la buena moral, siendo el «elemento religioso considerado como el factor cohesivo y ordenador de la sociedad moderna» (Jaramillo Uribe, 1982, p.167), en tanto «la importancia de las creencias religiosas es elemento cohesivo y conservador en la vida de los pueblos» (Jaramillo Uribe, 1982, p. 268).

Este vínculo especial basado tanto en el evangelio como en la declaración de los derechos humanos encuentra su fulgor en las relaciones entre amos y esclavos, respondiendo, desde la fe y la razón, a la pretensión propia de la época por igualdad entre los hombres, enfatizada por Silva en: «Juan Lanás, el mozo de esquina, / es

absolutamente igual / al emperador de China» (Echevarría, 1962, p.178) o por Caro:

Los hombres todos por su ser iguales / Ante una ley de universal amor, / ¡Y sólo por sus obras desiguales! / ¡Como lo son sus almas inmortales / Delante del Señor! / Todos seguros en los varios modos / Con que a su bien, sin daño ajeno, van, / Sí, todos libres, responsables todos, / Sin distinción de títulos ni apodos / Que orgullo y odio dan. / El justo, blanco o negro, hermoso o feo, / Estrecho u opulento en su vivir, / inglés o chino, jesuita, hebreo... / Y aun el cegado, inofensivo ateo, / Pudiendo en paz dormir. / [...] Eso es la libertad! ¡la que he previsto / Entre los raptos de mi ardiente edad! / ¡La que en la tierra de Franklin he visto! / ¡La que me ofrece en sus promesas Cristo! / ¡Esa es la libertad! / Y esa la misma que en la patria mía / Joven sus fuerzas ensayando vi (Libertad y Socialismo, en España, 1984, p. 63).

Personajes de *María* como José, Braulio, don Jerónimo, don Ignacio, Emigdio o Custodio permiten a la obra exponer un país multicultural, de cosmovisiones variadas y amplias brechas sociales, con atisbos de igualdad en derechos y dignidad, emplazando a una unidad multicultural que antaño Fermín de Vargas ya pretendía al escribir «entre blancos, indios, pardos y negros debe haber la mayor unión: todos debemos olvidar cualquier resentimiento que impida en nosotros, reunirnos bajo un mismo espíritu y caminar a un mismo fin» (De Vargas, 1986, p.161), advirtiendo que todo odio y conflicto se debe a:

el déspota –que– ha introducido estaciones odiosas, clases contrarias a la natura, opuestas al espíritu de la religión, perjudiciales a la sociedad. Establezcamos nosotros la igualdad natural, mirémonos como hijos de un mismo padre, que fue Adán, como hermanos de

**Jesucristo e individuos de un mismo Estado
[...] reine entre toda la fraternidad (Fermín de
Vargas, 1986, p. 161).**

Por ello, todo rencor o desavenencia es disuelta por Isaacs en la detallada narración del matrimonio de Custodio con el encuentro entre comunidades afro, indígenas, campesinos y criollos que celebran juntos sin distingo alguno relevante.

El recurso de personajes pluriétnicos es usado también por Isaacs para presentar una de las realidades más crudas del país, el esclavismo. El autor, blanco de críticas por la política antiesclavista del partido liberal, exponía de forma singular la relación amo-esclavo, que supone su intención de no considerarlos llanos servidores, si no confraternales a él, una persona con quien puede enlazarse amistad⁵ o confiar íntimos secretos, allanando el camino para la abolición de la esclavitud y confiriendo dignidad a los pueblos negros.

La temática esclavista resulta esencial en la propuesta estética y moral de la literatura del siglo XIX al unir los dos elementos de la obra de arte, imitación y propósito. El reflejo de una sociedad esclavista posibilita la comprensión de un país esclavista, cruel e inhumano. Empero, supone a su vez, la aspiración futura de su abolición, de una nueva actitud o mirada ética del ciudadano criollo respecto a esto, bajo mensajes de igualdad que incide en los lectores, para así lograr una finalidad ético-constructiva.

El relato de Nay y Sinar, del capítulo XL de *María*, ejemplifica esta cuestión. El trato inhumano a la población afro es retratado con el objetivo de consolidarlo tema de relevancia política en

el futuro del país. Isaacs describe con especial minucia la trágica vida de Nay y Sinar, desde la lucha tribal en las estepas africanas, su esclavización y el angustioso viaje a América. Allí se humaniza lo deshumanizado, la inmensa crueldad de la esclavitud debe ser evitada a futuro. Todo hombre, según el propósito literario fundacional, debía ser igual y libre.

No obstante, este apartado pluriétnico de *María* puede verse empañado por la ausencia e invisibilidad de las comunidades indígenas del Valle del Cauca como la Yanacona, Embera Chamí, Nasa entre otros. Mas, según lo recogido por diversos historiadores, la población mayoritaria del Valle del Cauca era negra dado el exterminio indígena durante la Colonia, de allí que las comunidades indígenas hayan sido diezmadas y que los pocos restantes habitaran resguardos o tuvieran tierras.

Así mismo, es menester advertir dos elementos del indígena en la literatura del siglo XIX: i) ya que los indígenas no consolidaban una mano de obra lo suficientemente fuerte y útil en las haciendas, no fueron tenidos en cuenta en *María* por Isaacs al ser este un relato de la vida en 'El Paraíso' del cual no hacían parte. Así, el único elemento deshumanizado al cual humanizar son los esclavos negros, primordialmente, también, porque a diferencia del indígena, estos sí eran considerados bestias o carentes de almas. ii) Es innegable la importancia del indígena en lo que respecta las actitudes éticas bajo los ideales liberales que los textos pretenden fundar, por lo que por ejemplo estos aparecen en el *Hacha del Proscrito* de Caro, en *Bambuco* de Pombo o en *La Vorágine* de Rivera. Igualmente, historias semejantes o poemas como *En boca del último Inca* de J.E. Caro no solo marcan el inicio del estilo criollista y costumbrista en el país, además, realzan el folclor colombiano, advirtiendo

5 Por ejemplo, escribe: «Pude notar que mi padre [...] daba un trato cariñoso a sus esclavos» (Isaacs, 1974, p. 53)

la identidad nacional y con ella, la obligación política y ética de conservación cultural.

El rescate de las tradiciones y las identidades nacionales son signos del deseo de autosuficiencia y autonomía cultural y política, simbolizados por medio del cambio y oposición al romanticismo europeo. De allí que suela ser aceptada la independencia estética del romanticismo latinoamericano frente al europeo, consolidándolo como un estilo propio que, aun cuando conserva rasgos de la tradición europea, se desliga de esta. Se apropia del estilo al combinarlo con lo autóctono del paisaje y el folclor regional porque, en el mismo sentido de Simón Rodríguez, era imperativo consolidar una identidad cultural y política para un gobierno autónomo, lejos de toda injerencia política extranjera, aunque ligada al viejo mundo por el comercio.

En consonancia escribe Pombo su poema *Bambuco*: «¡Lejos Verdi, Auber, Mozart! / Son vuestros aires muy bellos, / Más no doy por todos ellos / El aire de mi lugar. / [...] nuestro aire nacional» (en Charry, 1996). O Rafael Uribe en su ensayo sobre la modernización colombiana manifestando: «A problemas propios soluciones propias [...] el Estado no es órgano de simple conservación sino también de progreso, impulsar y promover tan poderosamente como pueda la prosperidad del país» (Uribe Uribe, 1984, p. 115), porque afirma Jaramillo Uribe (1982) «El estilo español de vida resultaba ser un obstáculo para el progreso de la civilización política y para el avance técnico e industrial de la nación» (p. 67).

No obstante, resulta curioso que tras el rechazo a Europa, las obras literarias de siglo XIX encuentran como esencial para la fundación del Estado Moderno la unión entre naciones del nuevo y el viejo mundo a través de los procesos

migratorios. En oposición a Pombo o Bolívar, Isaacs observa en Inglaterra un potencial aliado comercial y cultural. Igualmente M. A. Caro propone que conseguida la independencia y la consolidación Nacional debe iniciarse el acercamiento económico con las potencias extranjeras, porque inquiriendo a sus detractores afirma:

Confesemos que nuestros odios a España –y Europa-, han rayado en un exceso culpable; reconozcamos que el tiempo de las recriminaciones ha pasado; recordemos que somos hermanos [...] una verdadera reconciliación sería tan provechosa a los unos como a los otros. Nuestra independencia esta consumada: la fraternidad es un deber (Caro, 1962, p. 408).

El vínculo amoroso de María y Efraín refuerza esta visión. La unión entre un criollo católico y una inmigrante judía, resulta ser símbolo de la igualdad entre hombres, de la dignidad y el respeto por cada cultura, indispensables para un Estado Moderno. A su vez, acrecentaba la «convicción de que el remedio para todos los males sociales, políticos y económicos que padecía la Nueva Granada era la inmigración» (Jaramillo Uribe, 1982, p. 34), incitando un «proceso de expansión trasatlántico, los procesos migratorios» (Zimmermann, 2009, p. 182) que acarrea la inversión extranjera necesaria para acelerar el incipiente comercio nacional; por este motivo, recoge Jaramillo Uribe, la política pública para el aumento de población inmigrante, confiriendo una «generosa concesión de tierras baldías, concediendo estímulos tributarios» (Jaramillo Uribe, 1978, p. 18).

Aunque Isaacs, al igual que Silva y Rivera, conserva la magnífica sublimidad de la naturaleza y del paisaje colombiano, este coexiste con la industrialización de las haciendas agrarias, una unión entre el ímpetu natural y la fuerza

económica de la industrialización. Tal transformación del paisaje con infraestructura industrial era considerada primordial para el progreso económico y político del país. Por ello, escribe el autor en *María*:

[...] en mi ausencia, mi padre había mejorado sus propiedades notablemente: una costosa y bella fábrica de azúcar, muchas fanegadas de caña para abastecerla, extensas dehesas con ganado vacuno y caballo, buenos cebaderos y una lujosa casa de habitación, constituían lo más notable de sus haciendas de tierra caliente (Isaacs. 1974, p. 53).

Transitando de «la economía simplemente agraria, por la manufacturera; [...] [a la] de la industria y la ciencia [...] [que] se mirarían ahora como los mejores elementos constructivos de la vacilante y todavía informe república» (Jaramillo Uribe, 1982, p. 37).

Con esto, Isaacs hablaba a cada lector hacendado cómo podría mejorar el país al modernizar un campo que traería beneficios para sí y para el país. Igualmente, bajo los principios expuestos en las obras, por los cuales se esperan rijan el país futuro mediante su apropiación en la vida de cada ciudadano; es decir, la convicción de que todos los hombres somos iguales en derechos y dignidad y merece la sociedad en conjunto la mutua cooperación. *María* plantea una economía mixta entre el latifundio y el minifundio, observado en la descripción de un campo compartido por grandes fábricas y pequeñas haciendas campesinas, o asociaciones agrarias, acordes al principio de desmonopolización económica e igual derecho a las oportunidades y el trabajo, propio de un autor miembro del liberalismo radical, promotor de la destrucción del monopolio económico, el libre cambio y comercio, permeado por los versos comuneros.

La modernización de la economía suponía un pilar del nuevo Estado que era acompañado, indispensablemente, por el mejoramiento de la educación, la introducción de la ciencia, la tecnología y la investigación. Todos estos elementos tenían como objetivo liberar a Colombia de la «economía de estrechas manos heredadas de la vieja y caduca economía colonial» (Mejía, 1969, p. 31), mediante «el comercio y la industria [que] terminarían con las guerras y las oposiciones de poder, harían superfluos los gobiernos y establecerían la paz universal» (Jaramillo Uribe, 1982, p. 182).

La modernización contrastaba con el antiguo país colonial, de carencias económicas, precario sistema educativo y de amplio déficit fiscal, producto de la nula infraestructura e institucionalidad moderna (Jaramillo Uribe, 1978, pp. 29-30). Así, Zimmermann (2009) apunta en que «los cambios en la economía y la sociedad fueron un importante ingrediente en el impulso hacia procesos de modernización política» (p. 83) y económica, con el desarrollo en infraestructura, «camino, carreteras, ferrocarriles, canales, telégrafos, puertos, dársenas, docks, higiene, instrucción pública, teatros, universidades, museos [...] casi todo lo constituido por las conquistas y las comodidades del progreso moderno» (Uribe Uribe, 1984, p. 116).

Es relevante la apología al extranjero y el tema antiesclavista e indigenista de la literatura, pues los tres actores cumplen el mismo cometido ético y político, son igualados en lo que a ellos respecta, en tanto son de extrema relevancia no solo en el espectro político al hacerlos ciudadanos, si no ético en su reconocimiento como iguales entre ellos, dignos de respeto y semejantes al ciudadano de la República de Colombia.

Son evidentes las características constitutivas de la literatura colombiana del siglo XIX. Como obra de arte tiene el particular anhelo de reformar la sociedad, trastocando con su mensaje la vida de cada lector ciudadano y, con ello, se tenía la legítima aspiración de fundar un nuevo país bajo los preceptos de modernización moral, política y económica.

Los ideales inmersos en la obra tienen el efecto práctico de impulsar, incluso hoy, al deseo de transformación social, de cambio y progreso moral nacional. La literatura fundacional colombiana no se limita a la mera contemplación, su esencia fundó una República moderna a la que todos nos debemos.

Eludiendo el tiempo que nos aleja, los autores del XIX son todavía para nosotros, y deben serlo, indispensables para cuestionar y reflexionar sobre nuestra historia nacional, pero sobre todo, para comprender y enfrentar el presente y futuro del país, pues ellos, al igual que los comuneros y antepasados, nos invitan a persistir en la digna empresa de reevaluar nuestra historia, de buscar el progreso y la justicia social del país.

Referencias

- Aristóteles. (1946). *Poética*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Editorial Gredos.
- Caro, M. A. (1962). *Obras I, Filosofía, religión, pedagogía*. Bogotá: Editorial Caro y Cuervo.
- Charry Lara, F. (Comp.) (1996). *Antología de poesía colombiana. Tomo I*. Bogotá: Editorial Imprenta Nacional. <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll9/id/12>
- De Vargas, F. (1986). *Pensamientos políticos siglo XVII-XVIII*. Colombia: Procultura.
- Echevarría, R. (Comp.) (1962). *Antología de la poesía colombiana*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- España, G. (Comp.) (1984). *La poesía política y social en Colombia, Antología*. Colombia: El Ancora editores.
- Isaacs, J. (1974). *María*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- Jaramillo Uribe, J. (1978). Etapas y sentido de la historia de Colombia. En Arrubla, M. (Ed.). *Colombia Hoy*. (pp. 15-51). Colombia: Siglo Veintiuno Editores.
- Jaramillo Uribe, J. (1982). *El Pensamiento colombiano en el Siglo XIX*. Bogotá: Editorial Temis.
- Kant, I. (2010). Crítica del juicio. En García Morente, M. (Ed.). *Kant II*. (pp. 301- 604). España: Editorial Gredos.
- Lukács, G. (1961). *Estética I: La Peculiaridad de la estética. IV, Cuestiones Liminares de lo Estético*. España: Grijalbo.
- Lukács, G. (1966). *La Novela histórica*. México: Ediciones Eren.
- Mejía, G. (1969). Prólogo, en *María*. Caracas, Venezuela Editorial Ex Libris, Biblioteca Ayacucho.
- Nariño, A. (1982). *Escritos políticos*. Colombia: El Áncora Editores.
- Ricoeur, P. (1990). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Pater, W. (1900). Diaphaneity, in *Miscellaneous Studies: a series of essays*. Londres: McMillan & Co.
- Sommer, D. (2006). Un círculo de deseos: Los Romances Nacionales en América Latina. *Araucaria, Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, No16, Pp.3-22.
- Stendhal. (2006). *Memorias sobre Napoleón*. Madrid: Editorial Belacqva.
- Uribe Uribe, R. (1984). *Escritos políticos*. Colombia: El Áncora Editores.
- Zimmermann, E. (2009). Transformaciones del Estado. En Enrique Ayala Mora (Dir.) *Historia General de América Latina VII*. España: Editorial Trotta.

La medicina general y la especializada

<https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a08>

Al comenzar los años noventa de la centuria anterior el Estado debería atender en sus servicios asistenciales el 75% de la población de la que a duras penas cubría un 35 o 40%; el 25% restante lo atendía el Seguro Social y otras instituciones y más o menos un 10% tenía capacidad de pago de los mismos. Con las leyes 10/90 y 100/93 se estructuró el Sistema de Seguridad incluyendo la asistencia sanitaria.

No es un secreto que los avances en ciencia y tecnología, a partir de los años cincuenta del siglo anterior hasta el presente superan casi de manera infinita los conocimientos acumulados hasta entonces. Esos avances requirieron de recursos humanos más preparados, algo que fue bien evidente para quienes estudiamos medicina entre 1950 y 1975; se pasó de la metodología francesa del ejercicio profesional a la norteamericana; dejando a un lado la medicina general prestada por médicos generales y especialistas en la práctica, a la medicina especializada ejercida por los especialistas formados en la academia, lo que no debería ser así porque la llave de la puerta de entrada a cualquier sistema de salud la tiene el médico general.

Con los avances en medicina, entre muchas cosas, por ejemplo, quedaron atrás los métodos invasivos de diagnóstico y la mayoría de

las pruebas de laboratorio clínico fueron sistematizadas; de las imágenes estáticas de la radiología se pasó a la ecografía, a la tomografía y a la resonancia magnética. Los instrumentos endoscópicos rígidos se sustituyeron por los de fibra, flexibles y con menos riesgos para el paciente; con apoyo en estos instrumentos se ha desarrollado la cirugía endoscópica, con bajos riesgos y baja morbilidad, técnica a la que todos los días se recurre con más frecuencia hasta para los más complejos procedimientos y, con el apoyo de los sistemas se ha llegado a la telemedicina. Cada día son menos los procedimientos quirúrgicos a cielo abierto.

Es evidente la producción de medicamentos más eficaces con dosificación más precisa. La industria farmacéutica sigue siendo una de las más poderosas de la economía, pero los costos, especialmente en nuestro país, frenan su aprovechamiento y abren el campo a la proliferación de fármacos inocuos o de dudosa calidad.

Todo esto está muy bien, los citados avances y otros aspectos del desarrollo en lo concerniente a los cuidados reparativos de la medicina han logrado incrementar la expectativa de vida; han desaparecido algunas enfermedades con la protección específica que dan las vacunas, y otras acciones propiciadas por diferentes sectores

de la economía, como son aquellas que tienen involucrada el agua y el medio ambiente. En síntesis, cada día se configura la transición epidemiológica del patrón de enfermedades infecciosas y otras reductibles, por el de las crónicas y degenerativas, que hace parte del tributo que se paga por la prolongación de la existencia.

No obstante, ni con el sistema de salud anterior ni con la vigencia del de la seguridad social se ha logrado que muchos avances lleguen a toda la población, ya sea por carencia o por desacierto de las políticas públicas que faciliten coberturas útiles de servicios en cantidad y calidad o por otros importantes factores que dependen de los usuarios de los servicios. Pero es pertinente anotar que en el sistema de salud anterior a la Ley 100/93, con vigencia de la atención por niveles de complejidad, el 80% de los motivos de consulta se resolvían satisfactoriamente en el nivel primario de atención y, además, se atendían muchos de los eventos atinentes a la salud pública y a la medicina preventiva. Mientras más humana era la atención de los pacientes, en ese nivel como en los siguientes, más alejado se mantenía el fantasma de las demandas por mala práctica, porque tanto los actores como los receptores admitían que es verdad que humano es errar y que estos se exoneran cuando no hay mala fe.

Se podía creer que con la fundamentación teórica de la Ley 100 la asistencia médica se pondría en el lugar donde nunca se debería haber ido y se haría realidad que la protección de salud es una de las necesidades básicas de la población que el Estado está en la obligación de atender. Pero al permitirse que las EPS también fueran prestadoras de servicios, por razones que no son desconocidas, se dio lugar a que los servicios de salud se convirtieran en un negocio con ánimo de lucro con frecuentes salpicaduras de

corrupción, dejando de ser un servicio al que tiene derecho la población y haya puesto en vilo la existencia de la IPS que la misma ley consagró como las prestadoras de servicios.

Claro que los avances científicos y por consiguiente los especialistas son para utilizarlos racionalmente. El médico tiene que aplicar, por encima de todo, los conocimientos académicos y no depender, exclusivamente, de los resultados que proporciona la tecnología. Porque su consumo, frecuentemente irracional, ha llegado a unos niveles insostenibles que ningún país, por rico que sea, dispone de recursos suficientes para sostenerlos. Este es otro de los puntos débiles que impide que los beneficios de los avances lleguen a los más necesitados.

Entonces, así las cosas, es cuando sigue vigente la síntesis que hizo un pensador de la medicina del siglo XX: «Brillante en sus descubrimientos, soberbia en su innovación tecnológica, pero lamentablemente incapaz en su aplicación a los más necesitados», consideración que sigue vigente, corridas casi las dos primeras décadas de este siglo.

Finalizo con esta reflexión: por sobre todo nunca se debería olvidar que el ejercicio médico, comenzando por la consulta, tiene fundamento en la metodología de la investigación, es una investigación que debe tener como resultado el más acertado diagnóstico, el pronóstico más ajustado y la conducta más pertinente, soportado en el más humano de los compromisos, primero con el doliente y con la ayuda de las nuevas tecnologías, pero sin que estas desplacen la capacidad de discernimiento.

José de los Ríos Osorio
Médico
Septiembre de 2018



Título: Alegría caribeña a contraluz

Fotógrafo: Daniel Santamaría Peña

Alegría caribeña, libertad a contraluz, ansiedad por sentir las olas y la sal de todo el mar. Juventud, divino tesoro, tez morena en medio de un sol como el oro. Regocijo y paz es lo que se quiere evocar, a partir de una tríada sin igual. Con los brazos arriba atentos al maná del cielo, desprevenidos en que la abundancia no solo está arriba, sino también en la profundidad del océano.

Coveñas, Sucre.

RHS. Revista. Humanismo. Soc. 6(2): 115-117, 2018

FEl Fondo Editorial Remington (FER), adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones, estimula y respalda la publicación y divulgación de la producción científica, académica, artística o cultural de la comunidad universitaria y de autores externos, cuyo aporte sea útil y pertinente para Uniremington y la sociedad en general.

El FER basa su gestión en estándares idóneos de calidad de los contenidos y la presentación de las obras editadas. En este contexto, se

concentra en las siguientes modalidades de obras para su publicación: libros derivados de procesos de investigación; manuales para la enseñanza que complementen los módulos académicos de las asignaturas; obras individuales o colectivas de tipo académico; propuestas de colecciones o series de tipo académico, artístico o cultural; y obras por encargo, traducciones o adquisición de derechos.

Al FER le complace presentar sus más recientes publicaciones.

Transparencia y ética de una pyme sustentable



- **Autor:**
Jorge Alcides Quintero Quintero
- **ISBN libro impreso:**
978-958-56490-2-6
- **Año de publicación:**
2018 - Primera edición
- **Número de páginas:**
182
- **Formato:**
16.5x23 cm
- **Precio (pesos):**
\$35,000

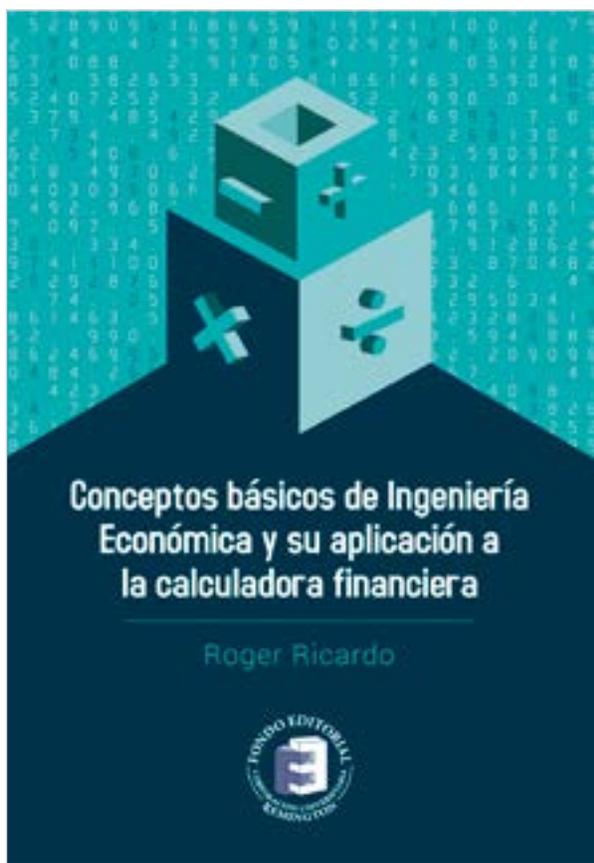
El eje central de la investigación que enmarca el contenido de este libro se basa en la transparencia y la ética empresarial, apoyándose en la sustentabilidad como un factor integrador de un sector empresarial de vanguardia, que parte de una base de actuación real de las pymes y no de la mera percepción, ya que podría alterar el verdadero resultado.

Es una investigación que desarrolló un modelo único y específico para evaluar el comportamiento transparente o no de una pyme, cuya prueba piloto se realizó en la ciudad de Medellín (Colombia).

El contenido mismo del libro se convierte en un compendio de pautas para el fomento de prácticas empresariales transparentes, la generación de una cultura

responsable de los negocios y con el medioambiente. Igualmente, se identifican las variables e indicadores de prácticas de buen gobierno y de corrupción más comunes entre las pymes y, a la vez, orienta al empresario para modificar parámetros operacionales o políticas de actuación con la finalidad de ser más transparentes.

Conceptos básicos de Ingeniería Económica y su aplicación a la calculadora financiera

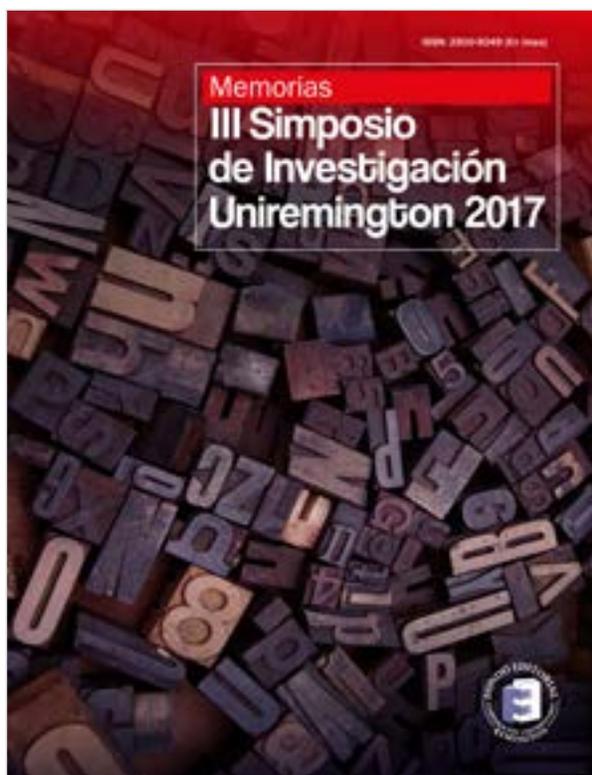


- **Autor:**
Roger Ricardo
- **ISBN libro impreso:**
978-958-56490-1-9
- **Año de publicación:**
2018 - Primera edición
- **Número de páginas:**
176
- **Formato:**
10.5 x 15.5 cm
- **Precio (pesos):**
\$25,000

Este libro es un referente de fácil consulta para el entendimiento de los contenidos propios de las matemáticas financieras, y del manejo de la calculadora financiera, dado que expone lo relevante de estos temas en un lenguaje sencillo y práctico para su aplicación en situaciones reales en las que se requiere de su dominio, permitiendo a los lectores familiarizarse rápidamente con el contenido.

El aprendizaje de los conceptos fundamentales de las matemáticas financieras, que aborda el texto, permitirá que el lector pueda lograr un mejor entendimiento de la operativa de una calculadora financiera, es decir, sus funciones, menús y cuadros de diálogo.

Memorias III Simposio de Investigación Uniremington 2017



- **Autores:**
Simposio de Investigación Uniremington.
- **ISSN (En línea):**
2500-9249
- **DOI:**
<https://doi.org/10.22209/msiu.n3>
- **Año de publicación:**
2018 - tercera edición
- **Número de páginas:**
64
- **Formato:**
21.5 x 28 cm

- **Descarga gratuita**

Las memorias comprenden una recopilación de resúmenes de los proyectos de investigación presentados durante el III Simposio de Investigación Uniremington 2017; evento que se concibe como un espacio académico interno para difundir la actividad investigativa. Se realizó el 26, 27 y 28 de octubre de 2017.

RHS. Revista. Humanismo. Soc. 6(2): 118-123, 2018

Procedimientos e indicaciones para los autores que deseen publicar sus artículos en la RHS-Revista Humanismo y Sociedad

Envío de los artículos

Para considerar la publicación de los artículos enviados a la RHS-Revista Humanismo y Sociedad, el autor (interno o externo) certificará mediante una carta que su contenido es inédito y que no ha sido ni será enviado para su publicación a otra revista mientras se encuentre en proceso de evaluación. Para el efecto, diligenciará y adjuntará el formato «Constancia de Autores» (formulario [IN-FR-32](#)), requisito indispensable para evaluar el material recibido. Además, deberá ceñirse a las siguientes indicaciones generales de envío:

1. Los manuscritos podrán ser enviados en inglés, y español. Adicional a la información presentada, el autor incluirá en el texto y en el lugar que corresponda, las citas bibliográficas, las notas al pie de página; las tablas y las figuras con sus respectivas leyendas y las referencias bibliográficas.
2. El artículo debe escribirse en letra Arial 12 puntos, a 1.5 líneas, en tamaño carta. Es importante tener en cuenta que los manuscritos de cualquier tipología no deben exceder de 20 páginas, incluyendo notas y referencias.
3. Todas las páginas deberán numerarse en el extremo inferior derecho con numeración arábica.



4. El autor debe adjuntar el formulario «Constancia de Autores», debidamente diligenciado y firmado, al correo electrónico del Fondo Editorial Remington (rhs_humanismoysociedad@uniremington.edu.co). En este documento, acepta las condiciones de evaluación y publicación. Igualmente, remitirá el archivo que contenga el artículo puesto en consideración para su publicación. Para tal efecto, diligenciar y firmar el formulario [IN-FR-32](#).

Proceso de arbitraje

El Comité Editorial es el encargado de aceptar finalmente la publicación de los artículos sometidos a la revista, basado en el cumplimiento de las políticas editoriales establecidas y de acuerdo con los conceptos emitidos por los pares evaluadores.

Cuando el artículo se presenta por el autor para su evaluación, el director y el editor de la revista revisan cuidadosamente el cumplimiento de las

normas definidas en las indicaciones para los autores. Esta evaluación editorial se consigna en el formulario IN-FR-33.

La revista somete todos los manuscritos que recibe a la herramienta de detección de similitud Turnitin. Cuando se detecta total o parcialmente (sin la citación correspondiente) plagio, el texto no se envía a evaluación y se comunica al autor el motivo del rechazo. El plagio es un gran problema a nivel mundial y los artículos que cometen plagio o atentan contra los derechos de autor son indicadores de la poca calidad editorial; por esta razón son inmediatamente rechazados.

Una vez cumplida satisfactoriamente la evaluación editorial, por recomendación del Comité Editorial se asignan dos evaluadores al artículo, nacionales o internacionales y preferiblemente externos a la institución editora. El concepto de los mismos es consignado en el formulario IN-FR-34.

Una vez emitidos y recibidos los conceptos de dichos evaluadores, el comité decide aceptarlo sin modificaciones, aceptarlo con modificaciones o no aceptarlo para su publicación. En caso tal de existir una divergencia de criterio entre los evaluadores en cuanto a su aceptación o no, se nombra un tercer evaluador y el Comité Editorial, al tener en cuenta los argumentos de todos ellos, finalmente resuelve si lo publica o no. En cualquier caso, el Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar o no los artículos presentados. La aceptación del artículo para su publicación implica la autorización expresa de los autores a la revista para editar, reproducir, traducir y divulgar por cualquier medio la información contenida en el mismo. Ni la Corporación Universitaria Remington, ni la RHS, serán responsables por los conceptos emitidos en los

artículos publicados, cuya responsabilidad es exclusiva de los autores. Esta autorización se hace en la constancia de autores (IN-FR-32).

Presentación del artículo

Con respecto de la organización del trabajo, esta dependerá de la sección en la cual se ubique el manuscrito:

I

Artículo original de investigación

Es un artículo que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. Debe incluir los siguientes apartes y en el mismo orden en que se presentan a continuación:

- **Título.** Deberá escribirse en español e inglés; centrado, en minúscula, negrita y no exceder de 25 palabras. Las expresiones en latín deben ir en cursiva (por ejemplo: *habeas corpus, vox populi, ex situ, grosso modo*).
- **Autores.** Nombres justificados a la derecha. Orden: primer nombre, inicial del segundo nombre y apellidos completos, seguidos de un número arábigo en superíndice que indica la filiación de cada autor. Cada autor debe separarse por punto y coma (por ejemplo: Juan J. Agudelo Galeano^{1*}; Isabel C. Serna^{2**}). Si el autor ya tiene producción previa y se ha citado de una forma diferente, es preferible seguir utilizando una única firma para no tener diferentes nombres correspondientes a un mismo autor.

- **Filiación.** En cursiva y debajo de los autores; debe estar justificada a la derecha e iniciando con el superíndice correspondiente a cada autor. Incluir filiación completa (por ejemplo: ¹Investigador de la Facultad de Medicina, Corporación Universitaria Remington, Medellín, Colombia).
- **Autor para correspondencia.** Señalarlo con asterisco al lado de su correspondiente superíndice y en nota al pie de página, se especifica su dirección electrónica completa.
- **Resumen.** Este subtítulo centrado, en negrita y en minúscula. Todo su texto justificado en redonda. Contiene el problema investigado, el objetivo, una descripción concisa de los materiales y los métodos utilizados; los resultados, análisis y conclusiones relevantes. Límite: no exceder las 200 palabras.
- **Palabras clave.** Estas son las palabras por medio de las cuales el artículo será incluido en los Tesoros y las bases de datos; por esta razón es importante elegir las apropiadamente. Habitualmente se incluyen palabras que describen el contenido, los campos de estudio, las regiones geográficas estudiadas, entre otros. Este subtítulo debe escribirse en negrita y minúscula, seguido de dos puntos. Dar un espacio y después incluir en minúscula y redonda de tres a seis palabras no incluidas en el título del artículo (por ejemplo: Palabras clave: antropología, comunicación, instinto, socialización).
- **Abstract.** Este subtítulo centrado, en negrita y en minúscula. Todo su texto justificado en redonda. Corresponde al resumen, traducido al inglés.
- **Keywords.** Palabras clave traducidas al inglés (**Keywords:** *corporal, development, growth, participatory, rural*).
- **Introducción.** Título centrado en minúscula y en negrita. Contiene el estado actual del conocimiento del tópico tratado (antecedentes y el problema), las hipótesis evaluadas y el objetivo general al final de la misma. No exceder de 400 palabras.
- **Materiales y métodos.** Título centrado, en minúscula y en negrita. Esta sección puede subdividirse en subtítulos y debe desarrollar cada uno de los objetivos específicos planteados en la investigación. Incluir:

Tipo de estudio. Indicar el tipo de estudio realizado, la población objeto de estudio y el tamaño de la muestra utilizado.

Métodos. Aquellos métodos propios o estandarizados por los autores deberán describirse con la precisión necesaria. Si un método ha sido descrito por otros autores, no incluir sus detalles, pero hacer la referencia respectiva. Métodos modificados por los autores deberán incluir la referencia y la descripción exacta de las modificaciones.

Si se incluyen subtítulos describiendo procedimientos y protocolos, proceder así:

Subtítulos de primer orden escribirlos alineados a la izquierda, en cursiva y en negrita, iniciando en la línea siguiente la descripción del procedimiento. **Subtítulos de segundo orden** escribirlos alineados a la izquierda, en cursiva y sin negrita; **subtítulos de tercer orden:** escribirlos justificados, en cursiva y

sin negrita, punto seguido y la descripción se hará inmediatamente después. No deben existir más de tres niveles o jerarquías de subtítulos, así:

Subtítulo primer orden

Subtítulo segundo orden

Subtítulo de tercer orden. Punto y seguido y descripción inmediatamente después.

Análisis estadístico. Debe indicar con claridad los procedimientos utilizados de acuerdo con el tipo de investigación realizada; las transformaciones hechas a los datos para facilitar el análisis y los modelos estadísticos utilizados.

- **Resultados.** Título centrado, en minúscula y en negrita. Los títulos y subtítulos en esta sección se registrarán al igual que lo indicado en materiales y métodos.
- **Discusión.** Título centrado, en minúscula y en negrita. Es una sección independiente de los resultados. Incluye los principales aportes de los autores, explicando y contrastando sus resultados con otros trabajos e interpretando las diferencias, para plantear finalmente las recomendaciones o hipótesis pertinentes. Se evitará hacer referencia a temas o hipótesis que no tengan relación estricta con los resultados y el tema central objeto del trabajo.
- **Agradecimientos.** Título centrado, en minúscula y en negrita. Se pueden mencionar las instituciones y personas que financiaron o apoyaron el trabajo.
- **Referencias.** Título centrado, en minúscula y en negrita. Su presentación debe hacerse de acuerdo con las normas de la American

Psychological Association (APA), tanto en el texto como en esta sección del artículo. Se deben listar en orden alfabético.

Libro

Apellido y nombre del autor, o letra inicial del nombre y año de la publicación (entre paréntesis). Título y subtítulo del libro (en cursiva). Ciudad de la edición y nombre de la editorial, separados por dos puntos. Ejemplo: Poveda Ramos, G. (2014). *Pensamiento crítico: una recopilación periodística*. Medellín: Fondo Editorial Remington.

Capítulo de libro

Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial. Ejemplo: Flaubert, Gustave. (1999). Madame Bobary. En D. Ackerman y J. Mackin. (Ed.), *El libro del amor* (pp. 127-132) (Carlos Gardini, trad). Argentina: Ediciones B.

Publicación seriada (revista)

Apellido, A. A., Apellido, B. B., y Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. **Nombre de la revista, volumen**(número), pp-pp. Ejemplo de revista: Agudelo Galeano, J. J. (2013). Fútbol: la fiesta se ha terminado... el retorno de la angustia. *Revista Humanismo y Sociedad*, 1(1), 9-21.

Material electrónico

Apellido, A. A. (Fecha). Título de la página. Lugar de publicación: Casa publicadora. Dirección de donde se extrajo el documento (URL).

- **Tablas y figuras.** Las tablas y las figuras (incluyen fotografías) llevarán numeración arábiga seguida de punto. El título deberá

ubicarse en la parte superior, si es tabla o en la parte inferior si es figura. Las tablas y las figuras deberán citarse o mencionarse en estricto orden de aparición en el texto. Además, deberán llevar una leyenda centrada (letra Arial, tamaño 11 puntos) que indique al lector la información que se encontrará en la misma, por ejemplo:

Tabla 1. Población con acceso a crédito de vivienda de interés social en Medellín.

Título 1	Título 2
Datos 1 (El texto de la tabla puede ser de hasta dos puntos menos).	Datos 2
Más datos 1	Más datos 2

Fuente. Información completa de donde fue extraída.

La citación en el texto se podrá hacer de dos maneras: a)...como se puede apreciar en la tabla 2 o b)...los resultados no mostraron diferencia estadística (Tabla 2). De igual forma para las figuras. Es necesario especificar la fuente de donde fue tomada la tabla o la figura (siempre en la parte inferior de estas). Las fotografías deberán tener una resolución de 300 ppi en formato de alta calidad JPEG, TIFF o EPS.

II

Artículo de reflexión

Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. Debe ajustarse (en lo que aplique) a las indicaciones presentadas para los artículos originales de investigación.

III

Artículo de revisión

Documento resultado de una investigación terminada en el cual se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo de la ciencia o la tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por una cuidadosa revisión bibliográfica de al menos 50 referencias. Debe ajustarse en esencia a las indicaciones establecidas para los artículos originales, pero difieren de estos, en que no existen materiales y métodos, pero sí títulos y subtítulos alusivos al tema de revisión. Es importante aclarar que los autores deberán argumentar, sustentar o controvertir la información contenida en la revisión actualizada; además, se hará un aporte crítico sobre las fortalezas, debilidades y oportunidades del tema propuesto.

IV

Revisión de tema

Documento resultado de la revisión crítica de literatura sobre un tema en particular. Se caracteriza en esta revista por ser una cuidadosa revisión bibliográfica de al menos 20 referencias.

V

Cartas al editor

Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la Revista, que a juicio del Comité Editorial constituyen un aporte importante del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

VI

Traducción

Traducciones de textos clásicos o de actualidad; transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista. Es importante para realizar estas traducciones contar con el aval del autor o de la revista en que fue publicado originalmente el artículo.

VII

Documento de reflexión no derivado de investigación

Consiste en un documento elaborado por el autor, en el que plasma sus ideas y concepciones sobre un aspecto específico con la ciencia, la academia o la vida institucional. Los autores tendrán la libertad de utilizar el estilo gramatical que consideren apropiado, siempre y cuando los aspectos editoriales se ajusten a las indicaciones de la revista.

VIII

Reseñas bibliográficas

Se trata de una aproximación a un texto de manera completa. Puede haber reseñas académicas sobre cualquier clase de texto científico, histórico, antropológico, sociológico literario o artístico.

IX

Tapa abierta

Se plantea como un espacio libre en el que el artista expresa su visión de mundo y sociedad por medio de una fotografía o ilustración, que será la cara de esa edición a la que postula su trabajo. El autor debe acompañar su obra con un texto de máximo 300 palabras en el que explicará los referentes e influencias que motivaron el producto.