



RHS Revista Humanismo
y Sociedad

ISSNe 2339-4196

|Volumen 7/Número 1/Junio 2019|



RHS Revista Humanismo
y Sociedad

<https://doi.org/10.22209/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

Jorge Enrique Gallego Vásquez, PhD.

Corporación Minuto de Dios –Uniminuto, Colombia

Jormaris Martínez Gómez, PhD.

Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Hernán Darío Gil Alzate, Mg.

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Jairo León Cardona, MSc.

Corporación Universitaria Remington, Colombia

Delio David Arango, Mg.

Corporación Universitaria Remington, Colombia

Comité Científico

María Cecilia Salas Guerra, PhD.

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Carlos Ángel Arboleda Mora, PhD.

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Luis Alberto Castrillón López, Mg.

Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Osmany Pérez Barral, PhD.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador

Gustavo Adolfo Rubio-Rodríguez, PhD.

Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia

Corporación Minuto de Dios –Uniminuto, Colombia

Sergio Tobón Tobón, PhD.

CIFE. Institución Universitaria, México

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

4 — Editorial

Artículos originales de investigación

- 6 — Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media
- 22 — Some contributions to English oral interaction from cooperative learning
- 37 — Aproximaciones a la función social de la argumentación en la escuela rural. Una mirada sociocultural
- 52 — Calidad de vida laboral en docentes de una institución educativa en la ciudad de Medellín en el año 2018

Artículos de reflexión derivados de investigación

- 69 — Algunas posibilidades de incorporación de la web 2.0 en la educación
- 85 — La estrategia pedagógica de las microcomunidades como opción educativa para construir agentes constructores de paz

Documento de reflexión no derivado de investigación

- 103 — La investigación cualitativa: ¿un desencuentro con las ciencias de la salud?

109 — Tapa abierta

110 — Novedades editoriales

Indicaciones para los autores

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

RHS. Revista. Humanismo. Soc. 7(1): 4-5, junio 2019

Editorial

Para el Fondo Editorial Remington es grato informar el reciente ingreso de la publicación institucional RHS-Revista Humanismo y Sociedad a las bases de datos de Redib y Latindex.

Redib es la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, es una plataforma de agregación de contenidos científicos y académicos en formato electrónico, que facilita el acceso, la difusión y la puesta en valor de la producción científica generada en los países iberoamericanos por parte de la comunidad académica y la sociedad en general.

Por su lado, Latindex, el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, es producto de la cooperación de una red de instituciones que funcionan de manera coordinada para reunir y diseminar información sobre las publicaciones científicas seriadas producidas en Iberoamérica. El sistema busca reforzar y elevar la calidad e impacto de las revistas de la región y darles una mayor visibilidad y cobertura internacional.

Hacer parte de estas bases de datos es de gran importancia para la RHS, porque los articulistas podrán tener una mayor visibilidad con sus publicaciones. Igualmente, hacer parte de Redib y Latindex ratifica el cumplimiento de la RHS de diversos criterios de calidad editorial y científica exigidos por estos sistemas de información y divulgación sobre producción científica y académica.

En el volumen 7, número 1 de la RHS los lectores podrán tener acceso a artículos que tienen énfasis en el área pedagógica. En el primer artículo titulado «Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media» se sostiene que las competencias investigativas que se imparten en la educación media posibilitan una inmersión primaria en el campo científico, a través de talleres y actividades de tipo investigativo como una forma de iniciación de los futuros jóvenes investigadores. Estas competencias fortalecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes y permiten que adquieran ciertos conocimientos como parte de una formación integral.

El segundo artículo «Algunas contribuciones a la interacción oral en inglés desde el aprendizaje cooperativo» explora cómo el aprendizaje cooperativo mejora la interacción oral en inglés de estudiantes de bachillerato en un colegio privado, muestra que el trabajo en equipo y la cooperación son prácticas sociales entre ellos, lo cual estimula, motiva y mejora el aprendizaje y la interacción oral en inglés.

El tercer artículo «Aproximaciones a la función social de la argumentación en la escuela rural. Una mirada sociocultural» sugiere que la escuela debería comenzar a estructurar sus programas curriculares hacia propuestas de trabajo pedagógico que privilegien el proceso formativo de la argumentación en sus estudiantes.

El cuarto artículo «Calidad de vida laboral en docentes de una institución educativa en la ciudad de Medellín en el año 2018» se ocupa de describir la calidad de vida laboral a través de la medición de la percepción sobre las condiciones de trabajo, organización y demandas del trabajo, la motivación, los valores, el *engagement*, el estrés y el síndrome de *burnout*.

Este tipo de estudio es importante, ya que se en sus conclusiones se destaca la necesidad de gestionar de manera preventiva los dominios que no resulten en condiciones óptimas para

que no se constituyan en factores de riesgo para la calidad de vida laboral en alguna institución.

El quinto artículo aporta a la discusión sobre la incorporación de las herramientas de la web 2.0 en la educación. En este se hace una breve descripción de algunas herramientas y sus posibilidades de uso en la escuela: podcast, blog, wikis, webquest, redes sociales, conferencias electrónicas. En el sexto artículo se expone cómo la estrategia de la microcomunidad, representada en la familia, los *scouts* y las comunidades eclesiales, es relevante para la construcción de agentes constructores de paz.

En el último artículo «La investigación cualitativa: ¿un desencuentro con las ciencias de la salud?», se hace una reflexión sobre la importancia para las ciencias de la salud de ampliar su mirada hacia la integralidad en la investigación del ser humano, objeto de su conocimiento, para que vaya más allá de la precisión y objetividad y pueda tener eco en las personas y las comunidades.

Agradecemos a nuestros autores y evaluadores por el trabajo meticuloso que han hecho en el proceso editorial de este número, e invitamos a nuestros lectores para que lo disfruten.

RHS. Revista. Humanismo. Soc. 7(1): 6-21, junio 2019

Competencias investigativas: inicio de formación de jóvenes investigadores en educación media¹

Research competences: initial training of young researchers in upper secondary education

Nelson D'olivares Durán²

nelson.dolivares@uptc.edu.co

Clara Liliana Casteblanco Cifuentes³

clara.casteblanco@uptc.edu.co

<https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a01>

Recibido: febrero 25 de 2019.

Aceptado: marzo 29 de 2019.

Resumen

La tesis que se defiende en este escrito es que las competencias investigativas impartidas en la educación media por parte del Programa de Articulación, entre la Educación Media y la Educación Superior FESAD-UPTC, posibilitan una inmersión primaria en el campo científico, a través de talleres y actividades de tipo investigativo como una forma de iniciación de los futuros jóvenes

investigadores. Esta es una investigación mixta que se enmarca en la Investigación Acción, que aporta al papel que desempeña el docente como investigador de su propio ejercicio pedagógico. Con el objetivo de lograr una formación de jóvenes investigadores preparados para la cultura científica desde la educación media, se aborda una exploración conceptual de temas relacionados con investigación para encontrarnos con la experiencia pedagógica, donde las competencias investigativas entroncan y fortalecen el proceso de aprendizaje (saber-saber y saber-hacer) de los estudiantes de educación media. Se parte de la idea de que no se pretende que los estudiantes de educación media se transformen en especialistas en investigación, sino que adquieran ciertos conocimientos como parte de una formación integral e integradora.

Palabras claves: competencias investigativas; educación en Colombia; cultura científica; educación media; formación en investigación; investigación formativa; jóvenes investigadores.

Abstract

This paper argues that the research competences that are taught in secondary schools in the framework of the articulation program between upper secondary education and higher education held by FESAD-UPTC, allow an elementary immersion in the scientific field, through workshops and research-type activities as

¹ Este artículo se desprende del desarrollo del proyecto de investigación en curso titulado «Aprendizaje cooperativo: una estrategia para el fortalecimiento de las competencias investigativas en la formación de jóvenes investigadores en la educación media», cuyo objetivo tiene que ver con el planteamiento de una propuesta dirigida al aprender haciendo. Asimismo, hace parte del proyecto de investigación «Pensamiento Complejo, Infancia y Educación: Miradas desde la Psicología y la Filosofía» con código SGI 2390-DIN-UPTC, desarrollado por el Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación – GIFSE.

² Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

³ Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

a way to initiate young future researchers. This is a mixed research study, drawing upon action research, which contributes to the role played by the teacher as a researcher of his/her own pedagogical activity. With the aim of training young researchers who are prepared for the scientific culture since upper secondary education, a conceptual exploration of research related topics is established, then the pedagogical experience is presented, where research competences are bundled together and strengthen the learning process (know-know and know-how) of middle school students. The paper relies on the premise that the goal is not for students of upper secondary education to become research specialists, but rather that they acquire a certain amount of knowledge as part of a comprehensive and integrating education.

Keywords: research competences; education in Colombia; scientific culture; upper secondary education; research training; formative research; young researchers.

Introducción

En este artículo se pretende hacer una aproximación teórica y conceptual a las competencias investigativas, usando como base los avances de una investigación empírica, en curso, realizada con estudiantes de secundaria, quienes muy probablemente, ingresarán a los programas de la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC. Para ello, se presentan algunas nociones acerca del Programa de Articulación de la FESAD-UPTC⁴ con algunos colegios de la región. Luego se esbozan inquietudes respecto de la cátedra de competencias investigativas en el colegio,

⁴ Facultad de Estudios a Distancia – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

donde influyen algunos inconvenientes asociadas a las dinámicas de propias del tradicionalismo en las aulas de los colegios.

El Programa de Articulación con la Educación Media es una propuesta de la FESAD-UPTC para integrar a los estudiantes de décimo y undécimo en la vida universitaria, al tiempo que establece lazos académicos y educativos entre el colegio, la educación técnica, tecnológica y superior. El ingreso a la formación universitaria, desde el Ciclo Técnico Profesional, contribuye al fortalecimiento del proyecto de vida de los estudiantes no solo en cuanto a la vinculación laboral, sino a dar continuidad a los demás niveles de educación superior. Los procesos de articulación dependen de los objetivos de las instituciones de educación media y los requerimientos interinstitucionales, sirva de ejemplo: construcción en equipo de programas de estudio, capacitación docente, orientación vocacional, entre otros. La finalidad del Programa de Articulación es ofrecer el avance en el proceso de formación de los estudiantes de décimo y undécimo grado de acuerdo con sus intereses y sus capacidades.

Dentro de las asignaturas presentadas en el Programa de Articulación se ofrece la cátedra de Competencias Investigativas, la cual se plantea como orientación y sensibilización de los estudiantes para que identifiquen conceptos que tienen que ver con investigación. Los contenidos se desarrollan de manera secuencial, teniendo en cuenta elementos básicos, teóricos y prácticos, para desarrollar no solo el espíritu investigativo y el cultivo del aprendizaje autónomo de los estudiantes, sino también, el desarrollo de competencias para la formulación y ejecución de proyectos de investigación.

El proceso de iniciación de los estudiantes de educación media en competencias investigativas permite a dichos estudiantes ir construyendo ideas y conocimientos para hacer frente a problemáticas y cuestiones de carácter científico. Es por medio de la consulta, lectura y conceptualización apoyada con disciplina que se construye el sentido de una formación en competencias investigativas iniciales en el programa de articulación. Construir cuestionamientos desde la indagación sobre el entorno y el mundo actual significa hacer pequeños hallazgos en el proceso de explicar la realidad de dicho entorno. Para este caso, la formación en investigación difiere de otras, porque parte de la intención de que los estudiantes interioricen los procesos investigativos básicos.

Del mismo modo, estos procesos de formación en competencias investigativas se relacionan directamente con conceptos básicos de investigación y sus diferentes tipos, procesos metodológicos, población y muestra, técnicas de recolección de información, análisis de información, ética en la investigación, entre otros aspectos; es decir, tiene que ver con la reproducción de los paradigmas científicos tradicionales, por los cuales se produce el conocimiento considerado como verdad. En este sentido, la propuesta de formación en competencias investigativas en el ciclo propedéutico acerca a los estudiantes al cuestionamiento inicial por la naturaleza, como un intento de motivación académica en sus procesos de formación en investigación.

Es en este sentido, que la investigación llega a ser el medio a través del cual la ciencia se manifiesta, pues, como lo afirman D'Olivares y Castebianco (2015, p. 25):

La ciencia es un conocimiento producido por el ser humano con el objetivo de explicar el porqué de las cosas [...] para entender el mundo que nos rodea. En el proceso de investigación se observa y se describe para entender y evaluar lo que está sucediendo, por más simple que sea el suceso, la investigación exige rigurosas pruebas para que una verdad sea aceptada. Justamente, la investigación es una suma de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno [...] Pongo por caso el proceso de búsqueda de modos posibles para la solución de un problema: describir, comprender, analizar y explicar para llegar a una posible respuesta.

Por otro lado, los estudiantes mejoran sus competencias investigativas desde su misma reflexión sobre sus prácticas permanentes en los ejercicios de aula dentro de los procesos críticos de enseñanza. Se pone de relieve que las competencias investigativas están concatenadas con las competencias que se plantean para la educación Básica y media: argumentativa, interpretativa y propositiva.

Es de saber que las competencias investigativas en el aula de bachillerato se manifiestan a través del asombro, las preguntas (por qué, cómo, qué, cuál, dónde, cuándo, etc.), el ingenio, la capacidad de pensar con libertad, entre otras. Así se crea un ambiente propicio para incubar en los estudiantes experiencias investigativas en torno de la curiosidad que va formando como investigadores capaces de observar la relación de los sujetos con el mundo, para dar cuenta de los fenómenos que se dan en los procesos tales como observación, indagación, acción, reflexión, entre otros, propios del investigar, y que conllevan no solo a la

comprensión y explicación, sino a la construcción y avance del conocimiento.

En suma, las competencias investigativas permiten la reflexión y autorreflexión para cuestionar el mundo y el actuar del sujeto dentro de este, leyéndolos e interpretándolos (mundo y sujeto) mediante la creación del ambiente de aprendizaje creado desde el trabajo en equipos de investigación. Entonces, las competencias investigativas están determinadas por el ser, estar y actuar, vivir y convivir del sujeto en relación consigo mismo, con otros sujetos en el mundo y con el mundo mismo.

¿Qué son las competencias investigativas?

El abordaje de las competencias como objeto de estudio ha sido recurrente en investigaciones formativas en el campo de la educación. Para referirnos a las competencias, nos remitimos a Chomsky (1965, p. 4) «competence (the speaker-hearer's knowledge of his language)», es decir, desde la óptica chomskiana se justifican unas condiciones innatas (genéticas, si se quiere) del lenguaje, que se universalizan a cada uno de los sujetos, permitiéndole acrecentar el conocimiento o las representaciones mentales que el sujeto pone en práctica en la comunicación.

De estas concepciones chomskianas, se introdujo y se desarrolló la idea de competencias en diferentes disciplinas como la lingüística, la psicología (conductual y cognitiva con autores como Skinner (1977), Vigotsky (1985), Bruner (1997), Sternberg (1997)) y la educación con la formación de sujetos competentes para el contexto social actual. Según el

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (s.f.) se tienen presentes algunas definiciones de competencia a saber:

- «Combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades», (Proyecto Tuning Europa).
- «Conjunto de características necesarias para el desempeño en contextos específicos. Es una compleja combinación de condiciones (conocimiento, actitudes, valores, habilidades) y tareas a desempeñar en determinadas situaciones [...] en la medida que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente», (Modelo Australiano de Formación Técnica).
- «Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinado contexto de trabajo y que no resulta solo de la instrucción, sino que, de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional», (Organización Internacional del Trabajo - OIT).
- «Las actitudes, conocimientos, y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo», (Fundación Chile).
- «La adaptación de la persona a la situación y su contexto constituye, por esencia, el desarrollo de una competencia», (UNESCO).

- «Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores», (Carlos Vasco).
- «Conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional», (Consejo Federal de Cultura y Educación Argentina).

La formación basada en competencias significa saber hacer con el saber en un contexto dado, por consiguiente, la competencia implica conocer, ser y saber hacer. En este sentido, la formación por competencias va de la mano con los cuatro pilares de la educación: *saber ser, saber hacer, saber saber y saber vivir juntos*. Esto plantea una integralidad en los procesos de formación, para proponer soluciones posibles éticas y creativas a problemáticas sociales del entorno, haciendo uso de saberes disciplinares y estrategias que favorezcan un entendimiento reflexivo y crítico de los conocimientos. Desde la perspectiva educativa, según Picardo-Joao, *et al.* (2004),

La competencia lleva al estudiante a utilizar sus conocimientos para realizar las actividades, tanto en el plano personal, como académico y social. Se trata, entonces, de un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten al estudiante desempeñarse eficientemente, en el ámbito de las áreas académica, personal y social. Estas competencias se pueden demostrar a través de resultados observables, ya que: a) es una manifestación visible de las capacidades

del estudiante; b) es generalizable y transferible a situaciones diversas; c) hacen alusión a diversas habilidades y permite aprovecharlas; d) es más compleja que la habilidad; e) es útil a nivel personal, social y profesional; y f) se asocia a actividades procedentes de la realidad.

Ahora bien, el conjunto de procedimientos, razonamientos, conductas, saberes, entre otros, que se llevan a cabo, no necesariamente alcanzando nuevos aprendizajes, en actividades de tipo investigativo se referencian como competencias investigativas. Rojas-Soriano (como se cita en Jaik-Dipp, 2013) manifiesta que, para fomentar la competencia investigativa en los estudiantes, estos «deben adquirir los fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnicos instrumentales, para fortalecer el proceso de construcción de conocimientos científicos en un área específica». Este proceso tiene que ver con la presentación escrita y exposición oral de los trabajos asignados, además, con la puesta en escena de los conocimientos en la práctica misma. De este modo se interiorizan los procedimientos y etapas que conducen a la realización del proceso investigativo. Así, las competencias investigativas juntan conocimientos y capacidades que confluyen en el diseño, desarrollo y aplicación de una propuesta investigativa, que revise teorías y metodologías, las cuales posibiliten la partida hacia conocimientos nuevos.

Se pone de relieve que la elaboración de una propuesta investigativa es un proceso continuo que procura el dominio del ejercicio de escritura y técnicas de redacción, para expresar de manera clara sus argumentos. Precisamente, las competencias investigativas no solo son una forma mediante la cual se consigue afinar este dominio, sino que, dentro del desarrollo de los procesos investigativos, los estudiantes se integran como un semillero de investigación. Con

su aprendizaje significativo en ciencia y tecnología se disponen a tomar parte en la resolución de ciertas problemáticas de su entorno realizando proyectos de investigación.

El docente-formador en competencias investigativas

La ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 20, literal e, tiene que ver con «fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa». Para esto, el docente debe ser investigador. En este orden de ideas, su conocimiento en investigación pedagógica ha de determinar la experiencia docente, esto significa que debe ser observador y creador de un adecuado ambiente de aprendizaje, intercesor entre los planteamientos de los estudiantes y sus posibles soluciones, promotor de lectura y escritura, proporcionar herramientas a los estudiantes que les permitan sistematizar y analizar la información para, luego, exponer sus resultados de investigación.

Desde el fortalecimiento de la formación, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017) propone «fomentar la investigación en educación y pedagogía y la formación investigativa en las instituciones formadoras de educadores y en los programas de licenciatura a través de estrategias como semilleros, grupos y redes de investigación, entre otros» (p. 47). Para esto, se plantea «promover currículos y actividades que fomenten la formación investigativa y la investigación en todos los niveles de la educación» (p. 65).

Dicho de otro modo, el docente ha de mostrar procesos que conduzcan a la exploración de la curiosidad de sus estudiantes; ha de hacer

seguimiento a los temas y problemas de investigación que sus estudiantes planteen y ha de llevar un registro tanto de los procesos de exploración como del seguimiento de los temas que dé pie para efectuar una evaluación y reflexión sobre los resultados de dichos problemas de investigación.

Actualmente, en nuestra práctica pedagógica ya no es suficiente ser docente, el mundo de hoy exige ser docente investigador. De acuerdo con Muñoz, Quintero & Munévar (2005, p. 25) el docente es uno de los factores que afectan no solo la calidad de la educación, sino los procesos de enseñanza aprendizaje.

El maestro requiere, entonces, comprender los conceptos de educación, escuela, formación, pedagogía, didáctica, aprendizaje currículo e investigación. En cada época histórica y en cada contexto se generan perfiles del profesor como educador, como modelo del comportamiento, como transmisor del conocimiento, como repetidor, como técnico, como innovador, como orientador, como actor que toma decisiones, propicia cambios, resuelve problemas y transforma la realidad. En cada una de las concepciones acerca del educador subyace también una concepción de aula, una concepción de escuela, una concepción de sociedad, una concepción de cultura, una concepción de ciencia, una concepción de conocimiento y sus formas de producirlo.

Por su parte, el MEN (2006, p. 29) plantea «la consolidación de una «cultura de la argumentación en el aula» y en la escuela, de tal forma que éstas se conviertan en el espacio en el que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones».

Para ello, con el desarrollo de las competencias que tienen que ver con maneras básicas de interpretar, argumentar y proponer, y de interacción social se apunta no solo a darle significado a la realidad, sino a dar posibles soluciones a problemas planteados.

La competencia interpretativa apela el entendimiento de textos en un determinado sistema de símbolos o, lo que es lo mismo, la comprensión de información en una forma de representación dada. La competencia argumentativa está relacionada con el por qué, cómo y para qué de las proposiciones y acciones. La competencia propositiva tiene que ver con producir (crear, generar, descubrir, construir, formular) soluciones. Según Restrepo (2005, pp. 68-69),

Si siguiéramos el curso de la *Crítica de la razón pura*, podríamos considerar las competencias interpretativas como aquellas referidas a la precisión de la intuición, a saber, el modo en que los fenómenos ocurren en espacio y en tiempo y se organizan en función de la estructura de una teoría para ser sometidos a las operaciones del entendimiento... Podríamos considerar las competencias argumentativas como aquellas que en función de la teoría establecen regularidades entre los fenómenos considerados, en función de una organización teórica [...] Las competencias propositivas hacen alusión al plano general de la razón como aquella que considera las teorías en función de juicios dinámicos en totalidades de fenómenos complejos, juicios en los cuales la imaginación creadora y el entendimiento disciplinado y autocrítico desempeñan un papel crucial.

Desde este punto de vista, las competencias investigativas se desarrollan en los estudiantes fortaleciendo sus capacidades cognitivas aplicadas a sus procesos académicos, laborales y sociales.

A partir del desarrollo de procesos iniciales de investigación, los estudiantes adquieren habilidades para aplicar metodologías y análisis de los datos, en aras de proponer soluciones de carácter técnico como la innovación de algún producto o el mejoramiento de algún proceso.

Formación en competencias investigativas

El proceso de construir y de hacer trascender un conocimiento a través de las generaciones es cultural. Es aquí donde la formación desempeña su papel más preponderante, pues somos formados para la vida por otros quienes también han sido formados. Así las cosas, la formación en competencias investigativas es un proceso de prácticas sucesivas para descubrir, conocer y generar aprendizaje significativo mediante la apropiación y puesta en práctica del conocimiento al momento de describir problemas, sacar conclusiones y explicar cuestiones del entorno social-cultural de los investigadores en formación.

Por otra parte, respecto del proceso de formación investigativa, Losada & Moreno (2011) afirman que los docentes deben iniciar procesos básicos investigativos con los estudiantes para producir teorías pedagógicas desde la práctica que acerquen los estudiantes a procesos de pensamiento que construyan conocimiento. Estos procesos involucran la creación de un ambiente propicio y una intervención pedagógica que medie entre los conocimientos y el saber-hacer para desarrollar un proyecto de investigación. Además, esta formación es continua, pues los estudiantes están en un permanente aprendizaje independientemente de su vida escolar. Hay que decir que la formación en investigación está

directamente ligada a las necesidades de los jóvenes investigadores, dichas necesidades los adaptan al campo investigativo a través del desarrollo de ejercicios de curiosidad y asombro para la construcción de conocimiento.

De acuerdo con Ranciére (2010, p. 23) los docentes «se distinguen por los medios elegidos para convertir al sabio en ignorante: métodos duros o blandos, tradicionales o modernos, pasivos o activos, de los cuales se puede comparar el rendimiento»; El docente de investigación, en su acción pedagógica, recurre a los medios más apropiados para enseñar a sus estudiantes, no como quien debe superar los obstáculos de un campo de entrenamiento, sino como un proceso comprensivo de aspectos que se deben aclarar. Según D'Olivares & Casteblanco (2015, p. 282),

La acción pedagógica en este contexto escolar no se limita a una lección de transmisión de saberes, sino que se ocupa de la complejidad particular en la realidad que cada estudiante vive como una oportunidad más para asumir la incertidumbre. Por tanto, estudiantes y maestros no pierden ocasión para interrelacionarse desde ellos mismos como sujetos sociales en aras de respetar la diferencia que nos constituye a todos como sujetos.

Estas miradas sobre la formación de jóvenes investigadores conducen a una reflexión acerca de las competencias investigativas, y no debe ubicarse en el sistema educativo prescriptivo que toma distancia del sentido del proceso investigativo propio de los seres humanos. La formación en competencias investigativas exige tanto a docentes como estudiantes el uso de las TIC, pues, actualmente, la información está disponible y es deber del estudiante identificarla, seleccionarla, interpretarla y transformarla de acuerdo con sus problemas de investigación.

Algunos inconvenientes en el fortalecimiento de la formación investigativa en educación media

Una de las circunstancias que influyen negativamente en la formación de jóvenes investigadores en la educación media es la concepción de los agentes del proceso (docente y estudiante), que el mismo modelo educativo-normativo plantea:

El ejercicio de la docencia tiene como fundamento la comprensión de la educación como bien público, como actividad centrada en los estudiantes y al servicio de la nación y de la sociedad. La profesión docente implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral, posibilita el desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando y requiere compromiso con los diversos contextos socio - culturales en los cuales se realiza (Ley General de Educación, Decreto 1278 de 2002, Artículo 40).

En este sentido, el docente es concebido como una persona creativa que aprovecha todos los recursos disponibles para llevar a cabo su labor que, a su vez, beneficia a los estudiantes, quienes son percibidos como el destinatario, formados a través de la interiorización de desarrollos educativos.

Esta percepción de los actores distancia la construcción de conocimientos y el cultivo de las competencias investigativas en los estudiantes, en consecuencia, los actores se limitan a la comprobación de demostraciones experimentales a partir de casos concretos, restringiendo el entendimiento únicamente a lo que se considera explicaciones científicas dentro de la homogeneidad de una única metodología. El

propósito de estos procesos monistas de enseñanza-aprendizaje de investigación básica se reduce al registro de hipótesis universales sobre la naturaleza, en muchos casos, hipótesis cuantificables, generalizadoras y sin una relación contextual.

De acuerdo con el diagnóstico (ver apéndice) en esta experiencia investigativa, se observa que el modelo educativo colombiano continúa siendo transmisionista, repetidor y conservador en el sentido que no permite pensar y dar solución a problemas de contexto. Tal modelo está concentrado, por un lado, en la capacitación de los estudiantes para las pruebas tipo Icfes en pro del colegio y, por otro, en el fortalecimiento de pocas asignaturas como matemáticas y lenguaje sin tener en cuenta el aspecto investigativo más allá de la consulta. No obstante, en los últimos 20 años Colciencias y Mineducación han hecho intentos para la ejecución de programas en el bachillerato como Atlántida, Pléyade y Ondas para introducir el cultivo del pensamiento científico. Pese a ello, existe cierta despreocupación por parte de las instituciones frente a la formación de jóvenes investigadores, porque se unifican y sobreponen los paradigmas y enfoques científicos, y los estudiantes no encuentran el vínculo que acerca el saber al sentido común.

De este modo, las circunstancias en formación de jóvenes investigadores en el bachillerato dividen el campo académico del mundo de la vida, defendiendo, además, posiciones teóricas axiomáticas que van de la mano del sistema productivo. Entonces, para encontrar la brújula en la formación se debe volver a la creación libre y transversal de actividades de debate que desemboquen en la solución de problemas. Estas actividades no deben ser reducidas

meramente a la realimentación de los proyectos en desarrollo, enfocada al perfeccionamiento del marco teórico o la aplicación de una metodología, como una prescripción o un manual de instrucciones, sino que debe ser un espacio de fortalecimiento de las competencias investigativas que le permita a los estudiantes pensar críticamente.

Por su parte, los estudiantes memorizan (ver apéndice) los contenidos dentro de un entender mecánico, haciéndoles creer que esa es la relación de sí mismo con su formación, sin hacer siquiera un asomo de objeción a la realidad. Esta manera monótona de acercar a los jóvenes a la investigación se ha mantenido gracias al sentido común de algunas instituciones de educación media, que basan sus procesos formativos en la transmisión de un conocimiento ya producido, que se conserva de generación en generación y que hace parte de nuestra cultura. De a poco, esta formación sumerge a los estudiantes en una única metodología, que ellos reproducirán como la mera verdad, cohibiendo a los estudiantes de la experiencia individual investigativa.

Según Foucault (1979, p. 106) las prácticas disciplinarias producen sujetos sumisos, obedientes, maleables mediante relaciones de coacción meticulosas desarrolladas en instituciones de educación básica y media.

Esos regímenes disciplinarios formidables que uno encuentra en las escuelas, los hospitales, los cuarteles, los talleres, las ciudades, los inmuebles, las familias... y después, a partir de los años sesenta, se da uno cuenta de que este poder tan pesado no era tan indispensable como parecía, que las sociedades industriales podían contentarse con un poder sobre el cuerpo mucho más relajado. Se descubre

entonces que los controles de la sexualidad podían atenuarse y adoptar otras formas... Queda por estudiar de qué cuerpo tiene necesidad la sociedad actual.

Este régimen disciplinario es un análisis detallado que se usa no solo en los procesos pedagógicos, sino en la ciudadanía en general (estudiantes, empleados, hijos, soldados, feligreses, etc.) que hace hincapié en los aspectos que, a primera vista, parecen triviales. Siguiendo a Foucault (1979, p. 83)

Sería necesario saber bien hasta dónde se ejerce el poder, por qué conexiones y hasta qué instancias, ínfimas con frecuencia, de jerarquía, de control, de vigilancia, de prohibiciones, de sujeciones. Por todas partes en donde existe poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es el titular de él; y, sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quién lo tiene exactamente; pero se sabe quién no lo tiene.

Estas y otras observaciones a este modo de formación en investigación, sugieren el desarrollo de alternativas educativas para formar jóvenes investigadores que se acerquen a los fenómenos y al mundo que los produce. El cometido de las competencias investigativas insertas en este modo de formación es pensar que los estudiantes son capaces de acceder a la realidad de los fenómenos sin estar del todo sujetos a las relaciones de poder presentes en la correspondencia de los agentes del proceso de construcción de conocimiento. En consecuencia, para que los jóvenes fortalezcan sus competencias investigativas se deben tener en cuenta los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida escolar.

En este sentido, tanto los profesores como los estudiantes involucrados en los procesos de desarrollo y fortalecimiento de las competencias investigativas asumen la investigación como un constante proceso de construcción de conocimientos, al tiempo que, a partir de metodologías conocidas, se construyen aproximaciones a una alternativa metodológica de investigación, usando los instrumentos disponibles para el conocimiento de los procesos investigativos.

Las competencias investigativas como experiencia formadora de jóvenes investigadores

La evidencia de procesos metodológicos basados en explorar la curiosidad de los estudiantes, el rastreo de los problemas de investigación planteados por ellos, el registro tanto de la exploración como del rastreo, la evaluación y la reflexión para idear un plan de acción sobre dichos problemas es lo que aquí significa formar en competencias investigativas. Así, los aprendientes ubican su etapa escolar como el punto de partida para construir conocimiento, siendo ellos el centro de la formación. Al adquirir experiencia en procesos de investigación, los aprendientes se desplazan entre el yo, el otro y lo otro, lo cual les permite observar el mundo con cierta distancia y proyectar su capacidad de asombro.

Menin (2000, pp. 91-92) enuncia tres modelos para formar jóvenes investigadores, a saber: artesanal, autodidáctico y académico formal. El artesanal se refiere al

Aprendizaje que realiza el aprendiz al lado de su maestro, imitando, ejecutando «paso a paso y acabadamente» la tarea indagadora que se le

asigna. Casi siempre sin mayores cuestionamientos. Identificado con teoría y prácticas de su maestro [...]. El autodidacta es el que aprende por sí mismo. No tiene maestro. Se ajusta a la lógica del ensayo y el error. Pregunta, busca, lee y relee, maneja libremente su tiempo más que ninguno. El modelo lo construye y lo reconstruye él mismo, con un mínimo de interferencias. Supera la mera empiria con reflexión y confrontación y viceversa. El modelo de formación autodidacta se basa en la autonomía con la que el aprendiz adquiere su oficio. Por principio, desconfía de la verdad, tanto apodíctica cuanto revelada [...]. El académico es en realidad un modelo escolástico que centra la formación del joven investigador en un farrago de conocimientos teóricos y metodológicos que van de la fascinación al dogma del nuevo discurso. Mucho saber y poco hacer parece ser lo característico de esta formación.

El aspecto social como experiencia individual y colectiva establece los propósitos, los marcos, los instrumentos, etc. de la investigación. Siguiendo a Menin (2000, p. 91),

la experiencia social, sin embargo, demuestra que esas virtudes no bastan para que alguien logre llevar adelante «tareas» científicas relevantes. Se necesita, además, que ese potencial se desarrolle a fuerza de práctica, de estudio y aprendizaje de la naturaleza de su quehacer y de análisis reflexivo sobre su propia experiencia.

Al abordar la investigación se incorporan, también, los procesos de reflexión y de estudio del pensamiento. Estos procesos comportan la continua actualización de estrategias y modos de investigar, pues, en el desarrollo pueden emerger otros enfoques en los diferentes campos que le dan sentido al investigador y a su investigación.

Actualmente, la investigación se vale de internet y las TIC para llevar a cabo las diferentes etapas que esta comporta. En los colegios, por ejemplo, los estudiantes encuentran en los servidores informáticos una fuente de consulta, revisión e indagación que potencia sus destrezas investigativas. Muchos estudiantes sistematizan la información de sus búsquedas *online*, lo cual conduce al aporte inicial de la construcción de conocimiento que, *a posteriori*, dará posibles soluciones a cuestiones del entorno.

En este sentido, la competencia investigativa propone el abordaje de problemas que para los aprendientes sean considerables, significativos o importantes tanto para la comprensión de dichos problemas como para el entendimiento de las prácticas significativas en investigación de los jóvenes investigadores.

A continuación, se abordan dos categorías de análisis extraídas del desarrollo actual del proyecto de investigación relacionado con el fortalecimiento de las competencias investigativas en los estudiantes de los grados décimo y undécimo inscritos en el programa de articulación, dichas categorías son la competencia investigativa y pensamiento crítico-reflexivo y la competencia investigativa como experiencia de sí mismo.

La competencia investigativa y pensamiento crítico-reflexivo

La competencia investigativa va de la mano con la crítica y la reflexión. La crítica en los jóvenes investigadores está manifestada en su capacidad de pensar, analizar, tener sensibilidad de su entorno social, sospechar de las soluciones para volver a observar el desarrollo y cómo se llegó a esas conclusiones, es decir, ser capaz de cuestionar el mundo que le rodea. De este

modo, los jóvenes ordenan su pensamiento y argumentan con los demás sus pareceres en relación con sí mismos, con los otros y con lo otro. Según Lara-Quintero, Avila-Palet & Olivares-Olivares (2017) afirman que

La competencia del pensamiento crítico toma importancia en la sociedad actual pues el trabajador debe lograr el saber, el hacer y el ser. Según Facione (2011) esta competencia se relaciona con el pensar en un tema específico con un desarrollo colaborativo y no competitivo. Este proceso se encuentra apoyado por la educación liberal, ya que se aprende a aprender por sí mismo y en colaboración con otros. Mulnix (2012) menciona que se busca que esta competencia sea una habilidad aprendida, principalmente el reconocimiento de relaciones inferenciales entre diferentes estamentos y un hábito de la mente, las cuales se consideran habilidades de un pensador crítico, aunque este también debe poseer virtudes que le complementen esta competencia y para lograr esto se debe contar con unas reglas de procedimiento y aplicarlas luego de una manera mecánica.

Referida a este contexto, la reflexión se manifiesta como un continuo repaso de lo que significa ser y estar en el mundo, acudo al ejemplo del espejo retrovisor solo para ilustrar. Un conductor presta inagotable atención a sus espejos retrovisores para operar su auto en una autopista concurrida, asimismo, los jóvenes investigadores estimulan sus sentidos y prestan atención a lo que pasa y eventualmente podría pasar en la investigación.

El pensamiento crítico-reflexivo coadyuva como herramienta al momento de comprender y organizar el conocimiento por medio del cual se representa el mundo. La fuente de aprendizaje

que se encuentra presente en los procesos investigativos mejora las fortalezas y el rendimiento de los estudiantes. Ahora bien, al lanzar un vistazo a manera de auto-observación, el joven investigador encuentra puntos para apoyarse y hacer monitoreo al desarrollo de las etapas de la investigación; esta reflexión permite observarse, complementarse y reconstituirse desde lo observado.

La competencia investigativa como experiencia de sí mismo

Intentar acercarse a la naturaleza propia del joven investigador comprende entender el modo de formación investigativa a la que ha sido expuesto. De acuerdo con Guber (como se cita en Palomino-Forero, 2013, p. 267).

[...] El investigador pueda describir la vida social que estudia incorporando la perspectiva de sus miembros, y si es necesario someter a un continuo análisis –algunos dirían «vigilancia»– las tres reflexividades que están permanentemente en juego en el trabajo de campo: la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus hábitos disciplinarios y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población en estudio.

Al pensarse capaz de reflexionar sobre sí mismo como investigador, el joven encuentra en los procesos investigativos, un apoyo que le permite considerarse a sí mismo dentro de dichos procesos. En este sentido, el joven investigador se considera libre, capaz de ejecutar una práctica transformante que lo reconoce en la coherencia

habida entre lo que piensa y hace como individuo, miembro de una colectividad social.

Implicaciones pedagógicas de las competencias investigativas

Como parte del portafolio académico que oferta la UPTC, la FESAD ha establecido un puente que articula algunas actividades académicas y materias propias de algunos programas técnicos, tecnólogos y profesionales entre la universidad y diversos colegios de la región. Dentro de dicha articulación pedagógica se presentan las competencias investigativas para generar en los estudiantes de bachillerato un espacio de formación de jóvenes investigadores. En este sentido, el entorno de la educación media llega a ser adecuado para ir adquiriendo tales competencias en concordancia con la formación técnica de cada institución y el propósito de los procesos de enseñanza por parte de la universidad.

Teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, las competencias investigativas se potencian a medida que avanzan los procesos investigativos. Estas competencias no están limitadas al salón de clase, sino que a medida que los estudiantes incrementan sus conocimientos, también incrementan su capacidad de cuestionarse a sí mismos y de cuestionar su entorno.

Conclusión

El sistema educativo tradicionalista homogeneiza la formación de los jóvenes e implanta la forma de adquirir conocimientos. Los estudiantes a través de los procesos investigativos y sus vínculos con el contexto (sus percepciones, pensamientos, sentires, etc.) pueden llegar a proponer otros procedimientos no necesariamente nuevos, pero sí transformados para comprometerse con las discordancias propias del ser y estar en el mundo.

En este sentido, las competencias investigativas modifican el modo tradicionalmente aplicado en la formación de jóvenes investigadores en bachillerato. Esta modificación se muestra no solo en las habilidades de leer comprensivamente, escribir textos argumentativos y comprender problemas para solucionarlos, sino en formas particulares de observar el mundo, vinculando procesos investigativos, conocimiento y el entorno social de los estudiantes.

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y otras instituciones de educación superior propenden por el egreso de sus estudiantes como profesionales investigadores, este aspecto le da el impacto a la formación en investigación de los estudiantes de décimo y undécimo grado, ya que el 20 % de los estudiantes de grado undécimo de los colegios articulados ingresaron a programas de la FESAD-UPTC, sin contar quienes ingresaron

a otras facultades de la UPTC y otras instituciones de educación superior. Esta formación inicial en investigación se fortalece en el transcurso de sus estudios universitarios no solo en las asignaturas que se relacionan con metodologías de la investigación, sino con productos y el desarrollo de investigaciones como requisito para obtener su graduación. Las competencias investigativas en décimo y undécimo de bachillerato son un intento por cultivar la creatividad, la incertidumbre, la innovación y la curiosidad, así no se logre en todos los estudiantes inmersos en estos procesos.

De esta manera, se pone de relieve que la investigación no ha sido un deber exclusivo de la educación superior, sino que, desde la educación media, a través de la curiosidad e incertidumbre, ha estado presente en el devenir de los procesos escolares. Con todo, se pretende nutrir la capacidad de asombro de los estudiantes y posibilitar la investigación, por medio de las competencias investigativas desde los salones del colegio.

Finalmente, como investigadores, se espera que las ideas discutidas en el presente escrito generen nuevas ideas en los lectores e investigadores interesados en la cultura pedagógica; en este sentido, a partir de este artículo, es posible que se aborden temas, desde la sociología y antropología, como el «rito» de paso de la secundaria a la universidad desde perspectivas como el «oficio» de alumno y «oficio» de estudiante. Del mismo modo, posiblemente se aborden temas como la secundaria y el desarrollo del pensamiento como condición de participación en la sociedad del conocimiento, teniendo en cuenta aspectos como el pensamiento científico, la creatividad, la innovación, el emprendimiento, entre otros.

Referencias

- Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology Press. Recuperado de <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>
- D'olivares Durán, N. & Casteblanco Cifuentes, C.L. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. *Rev. Humanismo y Sociedad*, 3(1-2), 24-34. doi: 10.22209/rhs.v3n1.2a04
- D'olivares, N. & Casteblanco, L. (2015). El taller literario, un espacio para promover la escritura. *Prospectiva Científica*, 1(11), 279-291.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de la piqueta. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>
- Jaik-Dipp, A. (2013). *Competencias investigativas: una mirada a la Educación Superior*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A. C. REDIE. Recuperado de <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasinvestigativas.pdf>
- Lara-Quintero, V., Avila-Palet, J. & Olivares-Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(1), 65-77. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00065.pdf>
- Ley General de Educación. (Ley 115 de febrero 8 de 1994). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf
- Losada, A. & Moreno, H. (2011). *Competencias básicas aplicadas al aula*. Bogotá: Átropos.
- Menin, O. (2000). La formación de los investigadores jóvenes. *Fundamentos en Humanidades*, (1), 90-92. Universidad Nacional de San Luis: Argentina.

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Fundamentos conceptuales*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-printer-299611.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf
- Muñoz-Giraldo, J., Quintero-Corzo, J. & Munévar-Molina, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Magisterio.
- Palomino-Forero, J. A. (2013). Inventudes: investigación de jóvenes para jóvenes. *Nómadas*, (39), 266-268.
- Picardo-Joao, O., Escobar-Baños, J.C. & Pacheco-Cardoza, R.V. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. San Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco. Recuperado de <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>
- Ranciére, J. (2010). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Restrepo, G. (2005). ¿Qué significan las competencias en general y las competencias en ciencias sociales en particular? *Enunciación*, 10(1), 59-72. <https://doi.org/10.14483/22486798.454>
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Simon and Shuster
- UNESCO. (2005). *La integración de las tecnologías de la información y comunicación en los sistemas educativos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Apéndice

La siguiente encuesta se aplicó para tener un acercamiento a la percepción de los docentes frente a la experiencia docente de enseñanza-aprendizaje y la inclusión de procesos de corte investigativo en el salón de clase (ver en la próxima página).

**INVESTIGACIÓN EN CURSO TITULADA "APRENDIZAJE COOPERATIVO:
UNA ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS
INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DE JÓVENES INVESTIGADORES EN
LA EDUCACIÓN MEDIA"**

Encuesta para conocer la percepción que tienen los profesores sobre algunos aspectos propios del quehacer académico y la cultura investigativa.

NO EXISTEN RESPUESTAS BUENAS O MALAS

De acuerdo con su experiencia como docente en los últimos años:

1. **El modelo educativo colombiano es:**
 - Transmisionista, repetidor y conservador
 - Dinámico, innovador y novedoso
 - Impuesto y forzado
2. **¿El modelo educativo colombiano permite pensar y dar solución a problemas de contexto?**
Sí NO
3. **¿El modelo educativo colombiano está centrado en la capacitación de los estudiantes para las pruebas tipo ICFCES en pro del colegio?**
Sí NO
4. **¿El modelo educativo colombiano está centrado en el fortalecimiento de pocas asignaturas como matemáticas y lenguaje sin tener en cuenta el aspecto investigativo más allá de la consulta?**
Sí NO
5. **¿Existe cierta despreocupación de los docentes frente a la formación de jóvenes investigadores en todas las áreas?**
Sí NO
6. **¿Los estudiantes memorizan los contenidos dentro de un entender mecánico?**
Sí NO
7. **¿Los estudiantes son capaces de objetar la realidad en la asignatura que usted orienta?**
Sí NO

Some contributions to English oral interaction from cooperative learning¹

Algunas contribuciones a la interacción oral en inglés desde el aprendizaje cooperativo

Jorge Orlando Robayo Guerrero²

Jorge.guerrero@uptc.edu.co

<https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a02>

Recibido: marzo 27 de 2019.

Aceptado: mayo 28 de 2019.

are highlighted in the results. The conclusions point out that cooperation is a social practice among students that stimulates, motivates and improves learning and oral interaction in English.

Keywords: well-disposed behavior; oral English proficiency; work by teams; qualitative research; social practice.

Abstract

Cooperative learning allows teachers and learners to develop workshops by teams to build knowledge according to the contents proposed in the English classes. This article is the product of qualitative research, which objective was to explore how cooperative learning improves the oral interaction in English of ninth grade students at a private school in Ubaté, Cundinamarca. This study was framed in the Action Research, the instruments to collect data were the teacher's journal, reflections from each workshop and three interviews to sixteen students of the participating grade. Teamwork, cooperative learning and oral expression in English of ninth grade students

- 1 Artículo de investigación, producto del trabajo de investigación "Oral interaction is best achieved with your classmate: cooperative learning approach to enrich students' learning process" como requisito para optar al título de Magíster en Docencia en Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- 2 Docente Secretaría de Educación de Cundinamarca. Integrante del Grupo de Investigación Enletawa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Resumen

El aprendizaje cooperativo permite no solo a los estudiantes adquirir conocimientos trabajando en equipo, sino también a los maestros desarrollar los contenidos propuestos en las clases de inglés. Este artículo es producto de una investigación cualitativa, cuyo objetivo exploraba cómo el aprendizaje cooperativo mejora la interacción oral en inglés de los estudiantes de noveno grado en un colegio privado de Ubaté, Cundinamarca. Este estudio se enmarcó dentro de la Investigación Acción, utilizando como instrumentos de recopilación de datos: el diario del maestro, las reflexiones de cada taller y tres entrevistas grupales a los dieciséis estudiantes del grado participante. Finalmente, los resultados y las conclusiones muestran que el trabajo en equipo y la cooperación son prácticas sociales entre los estudiantes, lo cual estimula, motiva y mejora el aprendizaje y la interacción oral en inglés.

Palabras claves: buena actitud; hablar en inglés; trabajo en equipo; investigación cualitativa; práctica social.

Introduction

The English teaching-learning process takes into account reading, writing, listening and speaking skills in order for students to be able to develop the English speaking competence, specially, oral interaction. Nevertheless, in our schools, many English teachers have focused the learning process on writing and reading skills, with activities such as filling the gaps on copies, complete blanks, identify vocabulary (verbs, nouns, etc.) among others. It means that the students have learnt English language based on grammar aspects instead of getting involved into working in small groups to foster spoken English.

This research project was based on the conception that English language learning process works better if we are cooperative; it means working together to achieve a determined goal. Related to the students' learning process, the cooperative workshops encouraged not only the English oral interaction, but it made the English learning process a useful experience for ninth graders and made the English classes more enjoyable. Besides, it guided the students to control their own learning, developing habits to increase the English language usage into the classroom context. On the other hand, in terms of the teaching process, this investigative practice generated a support for innovation in pedagogy and education fields.

The investigation was carried out at the private school *San Francisco de Asís*, in *Ubaté-Cundinamarca*. The sample for this research was made up of sixteen students, divided into five small groups, to whom five workshops were applied in order to develop their oral interaction

and the students' well-disposed behavior, which made possible a better involvement of students in their academic process.

Taking into account these ideas, this paper presents a research study based on the implementation of cooperative learning approach as a pedagogical strategy to improve ninth graders' oral interaction. The investigation was based on asserts about cooperative learning and oral interaction concepts of many authors such as Holt, Chips & Wallace (1991), Johnson & Johnson (1989), Kagan (1994), Hamm and Adams (1992), Cohen (1972), Slavin (1995), Cooper (1979), among others. Taking into consideration that the cooperative learning concept was based on recognizing that team members share academic commonalties and recognizing that the student's performance is caused by themselves, we explored the cooperative learning possibility in the teaching-learning process to make the students interact among each other using English language into the classroom.

This research was guided by the question: How to improve oral interaction in ninth graders at "*Colegio Cooperativo San Francisco de Asís*" from *Ubaté-Cundinamarca* through the implementation of cooperative learning approach?

Theoretical Framework

There are many studies from researchers that have published their outcomes about cooperative learning such as Coleman (1961), Slavin (1964), Holt, Chips & Wallace (1991) who advice that students must work in teams to help each other mastering academic content and improving academic and personal

performances. A research by McGroarty (1993) shows that group work benefits second language learners in three ways: input, interaction and contextualization of knowledge. Kagan (1994) states that when students work together the positive interdependence that develops, foster social behavior and improve ethics relations. Working together help language development as well because students have the chance to use the language for a variety of purposes. Thus, cooperation is a tool that allow people to interact and to learn in an exploring environment where students are the main characters, by means of a permanent interaction between peers, student-teacher, student-student, and group work.

Johnson & Johnson (1995) and Brandt & Ellsworth (1996) spoke about factors for successful cooperative learning: "positive interdependence, individual accountability, face-to-face interactions, social skills, appropriate leadership, communication skills, work reflection", among others. Olsen & Kagan (quoted by Oxford, 1997, p. 18), cooperative learning is assumed as a "group learning activity organized, thus, learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others".

From this research experience, cooperative learning goes beyond group work, because students helped and supported among them to complete the tasks, it means, they offered assistance to each other for mutual benefit. When ninth graders worked together, they were more receptive and their interaction was more enthusiastic. Agreeing to this experience, cooperative learning was an approach that permitted students to interact, learn and solve problems.

Methodology

It was a qualitative research with an action research approach. Firestone (1987) and Mills (2003) define action research as a systematic inquiry, conducted by teachers with a vested interest in the teaching and learning process or environment for the purpose of gathering information about how their particular schools operate, how they teach, and how their students learn. By their part, Parson & Brown (2002) state that action research allows teacher to study their own classroom, their own instructional methods, their own students, their own assessment; in order to better understand them and be able to improve their quality or effectiveness.

In addition, Kemmis & McTaggart (2000) support that "action research is used to refer to teacher-initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher's understanding of classroom practices" (p. 45). Action research involves investigations in the teacher's own classroom; in that way, the whole research study followed next four phases: planning, action, observation and reflection.

Planning. It is not necessary to depend on a hypothesis; what it needs is to observe carefully what is happening into the classroom to be able to detect what aspect, kind of interaction or behavior can give into a different problem. On this step, the English learning concern that called the attention was to characterize the ninth graders' oral interaction as a consequence of the implementation of cooperative learning.

Action. The action plan had to do with cooperative workshops. Five workshops were designed for small groups (teams) of four or three members in order to interact sharing students' speeches

about the topic that we were studying. Every workshop presented a determined objective. In this stage, the students were committed to the process of the investigation.

Observation. The data was collected through interviews and the teacher's journal. The purpose of it was to establish relations between the students' strengths and weaknesses in their English language use. Based on the observation, the researcher could present the qualitative data collected by means of the research instruments.

Reflection. Every workshop had a critical reflection about the teaching practice, the development of the activities and the students' way to achieve the goal. In addition, it allowed to improve next workshop to be applied in the research process, describing and understanding the educational values that underlie our practices. In this way, some aspects were taken into account such as students' speech, personal relations and work in teams, among others.

Population

The research study was carried out at "*Colegio Cooperativo San Francisco de Asis*". It is a private institution located in the rural area of Ubaté - Cundinamarca. Since 1964 to 1974, the Franciscanos community administered it; later, the student's parents cooperative administered it. Its main characteristic is based on the following values: respect, responsibility, personal grow, honesty and catholic principles. The whole group consisted of 16 students among 13-15 years old. There were seven girls and nine boys, most of them came from the rural areas. The participants of this work were ninth graders since 2015. The whole group participated on workshops, four participants were interviewed, one student per team, and the teacher's diary was written in each session. Next table (**Table 1**) shows a description of each one of the participants in this research study.

Table 1. Description of each one of the participants.

Students	Genre	Age	Personality		Hobbies		
			Introvert	Extrovert	Creative	Responsible	
Ss. 1	Male	13					Music, Dance, TV, soccer
Ss. 2	Male	13					Music, draw, soccer, TV
Ss. 3	Female	13					Music, read, volleyball
Ss. 4	Male	13					Music, read, soccer, BMX
Ss. 5	Female	14					Music, TV, basketball
Ss. 6	Female	13					Music, basketball
Ss. 7	Male	14					Music, read, soccer
Ss. 8	Male	14					Music, draw, soccer
Ss. 9	Female	13					Music, read, sing
Ss. 10	Female	13					Music, TV, basketball
Ss. 11	Male	13					Music, read, soccer
Ss. 12	Female	13					Music, TV, make up
Ss. 13	Male	15					Music, TV, soccer
Ss. 14	Male	13					Music, basketball, soccer
Ss. 15	Female	14					Music, read, basketball
Ss. 16	Male	14					Music, draw, soccer

For some of them, their conception about English was not a positive one. This perception was showed through their lack of oral interaction. Because of this, they failed some periods and did not reflect any improvement in their English learning process. They were used to get low grades and they conceived the English learning as a complicated issue but not as a way to acquire knowledge, enrich the culture and, consequently, as an opportunity for their future lives.

Research instruments

With regard to collecting data, I applied permanent observation, which involved three instruments: journal, interview (structured/semistructured) and workshops' reflection. First, the teacher's diary helped to show information about the development of activities during the workshops; it supported to record the students' attitudes and their oral interaction. Concerning to teacher's diary, Porlán & Martín (2000, p. 26) stated, it "fosters the development of a deeper description of the classroom's dynamics through detailed account on the different events and everyday situations. The same fact to reflect it by writing, favors the development of capacities of observation and categorization of reality, allowing go beyond the simple intuitive perception".

Second, interviews (structured/semistructured) recorded the students' reactions about the development of workshops. According to Calderón-Noguera (2011, p. 13) the interview is a research instrument to collect data, "it is characterized by dialogue between at least two persons. It is a flexible instrument, where the interviewer and interviewee interact building an inter-subjective reality".

According to Casteblanco-Cifuentes (2015, p. 283) the workshop "expresses work and strong achievements in learning, since it is based on learning by doing or experiencing the events where both theory and practice are linked. The workshop is a strategy that allows the activity around a school subject". And she continues, "the workshop is an activity where the students develop new knowledge and confront their skills with the help of the teacher" [translated by the researcher]. Kisnerman (quoted by Casteblanco-Cifuentes, 2015, p. 283), stated that the workshop is "a production unit of knowledge from a concrete reality, to be transferred to that reality to transform". So, workshops' reflections were used as instrument because that collected information along each session helped to support the present investigation.

Pedagogical proposal

This proposal implied five workshops with a variety of cooperative learning activities to improve the ninth graders English oral interaction. The members of the teams were responsible not just for learning what the teacher was teaching, but also for helping teammates to learn. This aspect created an atmosphere of achievement. Students worked through the assignment until all small group members understood and completed it.

To know the worth of the contribution of this paper, I need to say that it consisted on adapting those steps and procedures all led to improve the English language level for school students, in this case, in order to be applied with ninth graders of "**Colegio Cooperativo San Francisco de Asis**" from *Ubaté-Cundinamarca*. I really wanted those ninth graders to interact orally among each other using English language in an

easy way. Thus, the results with the cooperative approach concerning oral interaction were especially significant.

Data analysis

The process followed to analyze the data gathered began in reading, re-reading, making triangulation. It means, comparisons and contrasting the information provided by each one of the instruments. Then, I identified and underlined common patterns in each instrument. After that, I wrote down in a separate paper language aspects in which I could include the information found in each instrument. Finally, I named the categories to explain in the data analysis the research study.

According to Firestone (1987, p. 93), data analysis is the process to order, structure and give meaning to the data in order to explain that data collected by the researcher. In this way, the researcher enters into the dialogue with it, questioning and finding new meanings. Taking into account the previous considerations, this analysis was supported through the research instruments which were based on the classroom's sessions. These instruments explored students' experiences during the learning process along this study. Interviews, workshops' reflections and teacher's diary

provided with the information to be analyzed and answer to the research question.

Findings

During the study, the ninth graders of *Institución Educativa Colegio Cooperativo San Francisco de Asís, Ubaté-Cundinamarca*, had the opportunity to speak with freedom about different themes and issues that they concluded from their real life, experiences and other situations. Once the students completed the required task, each group shared their work orally in front of the other groups. We created a cooperative learning environment and not a competitive one; so, when a member of a group made a possible mistake it was an opportunity for them to reinforce and overcome the issue as a team.

Students increased their vocabulary by means of the development of cooperative environment. Every session concluded with oral presentations. So, it must be said that the development of the speaking skill in this ninth graders group was a challenge, since it was not an easy task to make people speak in a foreign language. Nevertheless, all of that collected information could show the credibility of the gathered data. From the analysis one category and two subcategories were defined (**Table 2**).

Table 2. Category and two subcategories.

Question	Category	Sub-categories
How to improve oral interaction in ninth graders at "Colegio Cooperativo San Francisco de Asís" from Ubaté-Cundinamarca through the implementation of cooperative learning approach?	- English Oral interaction is best achieved with the classmates	-well-disposed behavior -Oral Proficiency

Oral interaction is best achieved along with classmates

This category emerged as a result of the data analysis focused on team group and speaking because students learn best in situations where their attention is focused on meaning rather than on language; and students communicate easier in informal settings and in situations where they

can express their emotions and attitudes. The students seemed responsible and committed with the cooperative learning activities that they developed in oral way into their groups. Thanks to that, the students strengthened their oral interaction they felt that the goals had been reached. As **Table 3** shows, most of the students agreed it is significant to recognize others' voices to grow as integral individuals.

Table 3. Extracts.

Extracts from workshops	Extracts from Diary	Extracts from interviews
<ul style="list-style-type: none"> - "the students developed their cooperative roles inside the team, one student described the picture, and another described the TV, magazine photos and the rest listened to and corrected if it was necessary, and so on. Finally, the students made their presentations in front of the whole group" (I Workshop research cycle, pag. 37). - "some students did not like the idea of acting, because they dislike performing for an audience, but co-workers tried to motivate among them to achieve the goal" (II Workshop research cycle, pag. 44). 	<ul style="list-style-type: none"> - "Ellos manifestaron su agrado por el taller, lo cual nos dio a entender que los estudiantes les gusta trabajar siempre y cuando haya algo novedoso para hacer en aras del aprendizaje, elementos como las imágenes de la revista, el espacio extramural y trabajar en equipo ayudan al estudiante a salir de lo convencional para provocar en ellos nuevas actitudes frente a sus procesos de aprendizaje" (Diario 01, pág. 39). - "Los estudiantes prepararon en equipo la presentación de sus héroes, las comparaciones de éstos con los que se proyectaron en el video beam y, finalmente, los estudiantes escribieron dos párrafos acerca de los superhéroes para ser socializados con todo el grupo" (Diario 02, pág 46.). 	<p>"...si uno no sabe el compañero le puede aportar mucho a uno, entonces es como cooperativo, si uno no sabe le enseña el compañero y si el compañero no sabe uno le enseña al compañero...". (Entrevista 01, Diana. 26").</p> <p>...la solidaridad entre compañeros, y como de que a veces he incluso hay más confianza entre compañeros que con el profesor". (Entrevista 01, Diana. 49").</p>

As I just said before, to reach the oral interaction, the ninth graders established relationships to interact each other in English, not just taking the turn when the teacher gave the instructions. In this way, next table (**Table 4**) shows that

the students could tell something to express him/herself in English. Based on this research experience, oral interaction is one of the main features in the students' English learning process.

Table 4. Extracts.

Extracts from workshops	Extracts from Diary	Extracts from interviews
<ul style="list-style-type: none"> - "The students solved the problem and achieved the goal, it means, they had a good presentation, socializing the possible solutions to the given problem" (III Workshop research cycle, pag. 45). - "The development of this workshop supported their cooperation and the teamwork" (III Workshop research cycle, pag. 42). 	<ul style="list-style-type: none"> - "Los estudiantes se desplazaron en equipos a los lugares escogidos por ellos para proceder a hacer sus descripciones" (Diario 04, pág. 59). - "Cada equipo tomó fotos para ser puestas en diapositivas y apoyar sus exposiciones. Cada grupo fue pasando al frente con sus descripciones, mientras los otros equipos restantes, hicieron una pregunta al respecto del lugar que se estuviera describiendo, siempre usando frases que incluyeran preposiciones" (Diario 04, pág. 59). 	<ul style="list-style-type: none"> - Bien porque podemos intercambiar ideas que podemos también saber lo que los demás piensan". (Entrevista 02, Felipe. 37"). - Claro, podemos aprender lo que uno no sabe y también dar a conocer. (Entrevista 02, Felipe. 49").

I observed that through cooperative learning workshops, it was possible to make the students work together learning and putting into practice oral interaction; it was confirmed in all activities from the beginning to the end of this investigation. As **Table 5** shows, the

development of those cooperative workshops allowed the students' oral interaction by actions like constructing answers together, making questions, doing presentations, watching short documental and talking about different issues from academic topics and themselves.

Table 5. Extracts.

Extracts from workshops	Extracts from Diary	Extracts from interviews
<ul style="list-style-type: none"> - "they participated most often and they had the opportunity to give their own points of view and make their own conclusions around the theme we talking about". - "They also wrote a pair of paragraphs for expressing their points of view, taking into account some characteristics of their heroes". (II Workshop research cycle, pag. 47). - "The students agreed to describe five of those places by groups, working together, at the same time, but in different place. Besides, the students had to write three questions about their places to other teams' presentations. After that, they answered those questions they made using expressions with prepositions to both questions and answers. The students had to write down that information in their notebooks". - "the students' performance was too nice, since all of them were able to work cooperatively on these workshops; this aspect has allowed to improve the oral interaction and to be spontaneous". (IV Workshop research cycle, pag.60). - "They delegated functions in order to look for information, images, video-shorts; they prepared the oral speech, took advantage of the feedbacks helping each other; in the presentation, they assigned turns to be organized and had a coherent performance. It showed that they felt comfortable working with cooperative approach". - "They worked together, each with her/his contributions to the achieved goal, since they knew they were working together and the result depended of their interdependence, it means, the students learnt what the teacher taught and, in this way, they helped each other to learn as well". (V Workshop research cycle, pag. 68). 	<ul style="list-style-type: none"> - "Los miembros de los equipos conversaron acerca de la caricatura que les gustaba, se les entregó un afiche de cuatro héroes de los comics: El Chapulín Colorado, Superman, Batman y Volfverin. Se les preguntó acerca de ellos y lo que tenían que hacer como héroes" (Diario 02, pág. 46). - "Los estudiantes prepararon sus exposiciones con video beam, y para fortalecer sus dinámicas, proyectaron imágenes y videos de algunos documentales que encontraron en internet. En cada exposición, los estudiantes se veían seguros de sí, se organizaron de tal forma que todos los miembros del equipo entendían qué iban a decir y en qué momento. Al final, el profesor lanzó unas preguntas respecto del tema de cada equipo, la respuesta debía estar pensada en equipo y preparada para que cualquier miembro la pudiera contestar". (Diario 05, pág.67). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pienso que es muy divertido siempre y cuando haya personas que te colaboren y no te toque a ti hacer todo el trabajo. (Entrevista 03, Natalia. 29"). - Es demasiado útil trabajos cooperativos no cuando a uno le toca hacer todo es muy útil porque uno ve a las demás personas y tienes diferentes perspectivas sobre algún tema. (Entrevista 03, Natalia. 40").

All of those aspects improved the students' oral interaction. The category **Oral interaction is best achieved along with classmates** including the following subcategories: *well-disposed behavior* and *oral proficiency*.

Well-disposed behavior

well-disposed behavior helped the ninth graders to get well along with classmates. It was a constructive learning process into classroom. It involved not to give up, be certain of their abilities, showing self-esteem and self-confidence, among others. Throughout the next extracts, the reader will be presented with the students' voices regarding this subcategory (**Table 6**).

Table 6. Extracts.

Extracts from workshops	Extracts from Diary	Extracts from interviews
<p>-<i>"The students' reactions and their attitudes were positive concerning the development of this first workshop; they showed too comfortable working in this cooperative way. The environment, which they worked, was an enjoyable tool for them to achieve the goal; the final presentations showed the cooperation among them to work, especially their wishes to help each other to do their best about the target activity". (I Workshop research cycle, pag. 39).</i></p>	<p>-<i>"los estudiantes se sintieron motivados, porque era una forma nueva para ellos de salir de lo rutinario de las clases. Ellos manifestaron su agrado por el taller, lo cual nos dio a entender que los estudiantes les gusta trabajar siempre y cuando haya algo novedoso para hacer en aras del aprendizaje". (Diario 01, pág.39).</i></p>	<p>-<i>Me sentí muy cómoda pues porque era trabajando con mis compañeros de salón... (Entrevista 01, Diana. 2").</i></p>

The students agreed that by means of the development of the cooperative learning workshops, they could share their ideas and learn more from one another. The next table (**Table 7**) shows that the students also said that

they had good relationships among themselves, but now those relationships were better than before throughout the implementation of the teams into the English classroom.

Table 7. Extracts.

Extracts from workshops	Extracts from Diary	Extracts from interviews
<p>- <i>"...those aspects allowed a good development of the workshop; the students were involved into the activities completely; and they liked to participate and help each other to achieve the goal".</i></p> <p>- <i>"The majority of the students got well along their classmates and they continue showing positive attitudes for the workshops. Students liked to work by teams..." (II Workshop research cycle, pag. 47).</i></p> <p>- <i>"we proposed to take a break for them, but it was not necessary because students expressed they did not need it, because they were getting well with the activity they were doing". (III Workshop research cycle, pag. 49).</i></p>	<p>- <i>"Los estudiantes están animados y tienen buena disposición. Se observa aire de interés por la clase de inglés...". (Diario 02, pág.46).</i></p>	<p>- <i>pues trabajar en grupos cooperativos es útil para nuestro desempeño en inglés. (Entrevista 03, Natalia. 37").</i></p>

According to Biehler and Snowman (1993, p. 48) "if you do not understand how something relates to your goals, you will not care about that thing". In accordance with

next table (**Table 8**), some of the students explained that they felt comfortable in the English classroom and they really enjoyed being in that English class.

Table 8. Extracts

Extracts from workshops	Extracts from Diary	Extracts from interviews
<p>- "This workshop was developed with the same students' positive attitude. Since the beginning, they were expectants for this session, they were in constant movement because they did not have the first classes. The students did their best helping each other to carry out the English activities". (IV Workshop research cycle, pag. 56).</p>	<p>- "Los estudiantes estuvieron comprometidos y motivados en la realización de este último taller, ya que entendieron a cabalidad la actividad y cada equipo asimiló el trabajo cooperativo como una forma de aprender juntos interactuando con los otros miembros del equipo". (Diario 05, pág. 67).</p>	<p>- "pues que todos tenemos que cooperar, porque con el trabajo en grupo si uno no sabe el compañero le puede aportar mucho a uno, entonces es como cooperativo, si uno no sabe le enseña el compañero y si el compañero no sabe uno le enseña al compañero. (Entrevista 01, Diana. 37)".</p>

As it has been seen throughout the examples, all of their contributions pointed out the fact that they really felt motivated with the experience based on cooperative learning approach. We can see in **Table 9** that the students got the real

meaning about what cooperative learning is. It goes beyond the achievement of a learning task; it is the way of cooperating among each other taking into account the other's opinions to grow as a whole.

Table 9. Extracts.

Extracts from workshops	Extracts from Diary	Extracts from interviews
<p>- "The students were able to analyze and comprehend a given situation and they suggested probable resolutions for those problems according to the situation". - "The students tried to recognize themselves as humans and how they could help to solve others' problems. Some of them expressed that we could change the world with our (small) actions if we realize which the role in our lives is". - "They also spoke about tolerance and how they could get along well with others". (III Workshop research cycle, pag.55).</p>	<p>- "... se resaltó la importancia del aprendizaje cooperativo y cómo estos talleres no sólo les había permitido aprender inglés, sino mejorar como seres humanos, enriqueciendo valores como el respeto, solidaridad, amistad, tolerancia, entre otros". - "...los equipos habían entendido las actividades debido a su actitud y su disposición de hacer las cosas y llegar a un fin cooperativo donde todos aprendíamos de todos". (Diario 04, pág. 60).</p>	<p>- en el trabajo en grupo podemos intercambiar ideas y podemos también, saber lo que los demás piensan y ayudarnos unos a otros para el emprendimiento para el mañana (Entrevista 02, Felipe. 22").</p>

Through the development of this investigation, ninth graders expressed to have a well-disposed behavior in the development of the cooperative learning workshops, since they had not had an experience like this as English learners in previous levels. They found that those workshops were relevant for them, because workshops could help them to gain not just well-disposed behavior but confidence

and motivation to put into practice the English oral interaction. In addition, they assumed that working in teams was a way to overcome fear and learn together.

Therefore, the workshops and teacher's diary evidenced the relevance of working in teams since it characterizes their interest towards cooperative learning approach. In this way,

the students demonstrated their interest to be in charge of their performance in positive ways. As Biehler and Snowman (1993, p. 49) explained before “we do not want our children to be motivated solely by a desire to please the teacher, what we need to address is how to make the content of the curriculum fit into the concerns of the child”. Similarly, what the students expressed in the interviews showed that they agreed in having a well-disposed behavior for the activities planned for the investigation, which in essence involved cooperative learning approach.

Oral proficiency

Based on my experience as a teacher-researcher and taking into account my continuous observation, at the beginning it was difficult to encourage ninth graders to speak in English. However, as we can see in **Table 10**, cooperative learning approach played an important role as a tool to reduce the students' oral interaction difficulties, because It allowed them to be cooperative and they could do their best to learn vocabulary, pronunciation, sentence structure in order to interact orally with each other.

Table 10. Extracts.

Extracts from workshops	Extracts from Diary	Extracts from interviews
<ul style="list-style-type: none"> - “The students were asked about some idiomatic expressions in order to use them in their speeches. It was very useful for the students' oral interaction. Therefore, the students' teams organized themselves as a “panel” and they started to participate following an order. One member asked to another and so on. After that, the students answered some questions according to the other teams were listened to”. - “it allowed the students to interact orally among them inside the team”. (III Workshop research cycle, pag.50). - “the students took pictures and prepared a presentation with four descriptions of school places by team. The students looked for unknown vocabulary to express their speeches about places and with the help of the teacher and themselves, they practiced the pronunciation team by team. Afterwards, the team made the presentation with video-beam and answered some questions from the other teams”. - “...showed the students were able to use lot of English. All the time, the students tried to speak English inside the team to make explanations; they made the descriptions' presentations and answered the questions according to the place they were speaking about. It means, the English language used by ninth graders indicated that they were making their best effort to express their ideas concerning to the topic and achieving the goal”. (IV Workshop research cycle, pag. 61). 	<ul style="list-style-type: none"> - “...los estudiantes hablaron de sus héroes favoritos de las películas, los programas de televisión y las revistas de tiras cómicas, y ellos hablaron de los super-héroes que ya habíamos reseñado en el taller anterior porque ya tenían un vocabulario básico al respecto”. (Diario 03, pág. 53). 	<ul style="list-style-type: none"> - ...muy contenta, porque el inglés es algo que nos va a servir para la vida y es interesante verlo en el colegio como el profesor nos enseñó, en grupos porque uno podía hablar con los compañeros sin miedo...”. (Entrevista 02, Natalia. 29”).

The students felt that cooperative learning approach helped their English oral proficiency. It means, most of the students were able to express orally inside the team and in front of their classmates. Due to this, the students could discuss and solve the task assigned to the

teams. The **Table 11** shows that students were aware of the discussing topics, contributing with solutions and developing the activities among the members of the team with the possibility to help and be helped when having difficulties.

Table 11. Extracts.

Extracts from workshops	Extracts from Diary	Extracts from interviews
<ul style="list-style-type: none"> - "...the students were able to act out, talk about heroes, describe and compare them using comparative and superlative adjectives". (II Workshop research cycle, pag. 47). - "...every team had to answer the teacher questions. However, they had to prepare the answer into the team helping each other. An example of a teacher question: What is the cause of the origin of those conflicts? and, what would be a solution to those conflicts? At random, The teacher chose a student by team, to socialize the answers". - "...the students interact orally, interchanging information about their cities". - "...the students were able to use English language as a way of expressing the information they found about their topics, also, it allowed to express opinions about the events that happened in those cities. They expressed what they wanted to say according to the information. They interacted in English through basic vocabulary and expressions, so, the English language was according to the activities". (V Workshop research cycle, pag. 68). 	<p>- "...los equipos socializaron sus descripciones, con fotografías y video beam, en frente de cada grupo. Inicialmente, los estudiantes hablaron en equipo del lugar y, luego, individualmente, hablaron de cómo les gustaría vestirse para venir al colegio. Finalmente, también en equipo, y usando los mismos recursos tecnológicos, los estudiantes describieron la imagen tomada de la revista de televisión. Para cerrar, los estudiantes respondieron unas preguntas en relación con cómo les pareció la actividad y cómo se sintieron trabajando en equipo". (Diario 01, pág.39).</p>	<p>...bien porque podemos intercambiar ideas y ponernos de acuerdo para hacer lo que teníamos que hacer. Y podemos también, pues decir lo que habíamos preparado con los otros en el grupo... (Entrevista 02, Felipe. 49").</p>

Throughout the information provided by students regarding to this subcategory, it showed that the implementation of cooperative learning approach characterized their oral interaction, of course the English skills as well, to cooperate among them. That is, when a student knew how to write, read or pronounce something he had the responsibility to tell the others; in that way, through cooperation the planned topic to be developed during the class was almost covered because of the ninth graders' contributions. Besides, it is necessary to say that the students knew some vocabulary previously, and they use it to rehearse their oral interaction to cooperate among them.

Furthermore, it showed that the students who worked together could improve their academic level. It can be seen also as an indicator that shows how much the students learnt and the degree of performance in the English language. It means that cooperative learning approach

made students get better levels of achievement. In fact, the cooperative learning approach helped the ninth graders to improve their English oral interaction; since among other reasons, the difficulties were for them better solved by teams than individually. Interpretation.

In summary, I must say that I wrote a diary where I noticed different aspects such the development of the research study workshop by workshop. Those observations can give account of the whole process that I carried out with this cooperative learning approach. The social relations among the students are evidenced in the diary, because there was more acceptance among them, which allowed to work by teams cooperatively.

According to interviews and informal dialogues, the students felt comfortable when they used the English language, many times they used *switching*. It means some ninth graders used Spanish words

to express their points of view. The students got familiar with *switching*, since it was a useful and easy way to put into practice the English language. Currently, I consider that switching is a suitable mean to diminish the fair's student and to facilitate speaking.

In every workshop, I provided the students with information about the given theme and topic, then I suggested them to look for more information by themselves. It was relevant because the students were capable to complement what they received in class. The students tried to use the most familiar vocabulary related to all these topics. At the end, the students became aware of their need to speak in English.

Here, it is important to mention that in a competitive work, participants inside a group perform as individuals. For instance, when a member of a team fails, it is actually an opportunity for the rest of the students to gain a score. This idea is too far from what cooperative learning means as I have said before.

Consequently, oral interaction was enhanced because all members of the teams had the chance to hear and be heard by their classmates. Although, the speaking skill is crucial in a cooperative learning classroom environment, since it allows the students to use the language in real and meaningful situations, the development of the four English skills were worked as a whole. For this particular study, speaking was developed more than the other skills, because it is close related with the development of the oral English interaction.

The students revealed most interest towards the development of the speaking skill, when they were allowed to discuss about a topic

as a team. They asked always for more time to discuss their concerns. At the end, all the groups did their presentations. Every member of each team made their contributions, it did not matter if someone participated more than the others did.

As a final point, the data gathered by means of the instruments, indicated that through the cooperative learning approach is possible to observe the development of students' oral interaction and, consequently, its improvement. Besides, through the cooperative learning approach, the ninth graders were aware of their needs, strengths and weaknesses as learners. In addition, the data suggests that the students were able to improved their English oral interaction, through cooperative learning approach and, at the same time, understand what team group means. Furthermore, the cooperative learning approach improved social relations, since ninth graders were used to work alone and into the classrooms is common the existence of a group of students who are more advanced than the rest of the whole group. In this case, it was an opportunity for the less advanced students to be part of a group; consequently, social relations were improved.

Conclusions

Learners were aware of the importance of the English oral interaction. The students solved many academic difficulties they had at the beginning of the study. Doubts related to vocabulary, sentence structure, pronunciation, word order, miswritten words and, in general, with formal rules of language were worked and clarified through cooperation among teammates inside the team.

As in all teaching-learning experiences, weaknesses also make important part, since it is not common to find everything perfect. In this research experience, the teacher-researcher could find as a weakness the fragility of students to forget learned habits. We believe that cooperative learning approach should be promoted constantly in order for students and teachers to be committed with this concern. It would be suitable to accomplish an interdisciplinary work in which all the subjects should be included. Cooperative learning is not just appropriated for students but also for teachers to improve our pedagogical practices and allow us to be more reflective and critical about our role.

Along the research study development, it concluded that implementation of cooperative learning approach improved oral interaction in ninth graders, because ninth graders had brought positive outcomes to the students' English learning process. Teamwork rose their interest to interact orally each other, it means, students felt motivated and interested in practicing English. In this way, the concept of the English language subject was not a boring idea and they enjoyed doing better their oral interaction.

References

- Biehler, R. & Snowman, J. (1993). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brandt, F. J. & Ellsworth, N. J. (1996). Effects of cooperative learning on the academic achievement and self-esteem of urban adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities* 7, 9-13.
- Calderón-Noguera, D. F. (2011). El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística. *Cuadernos de lingüística hispánica*. N° 17. Tunja. Uptc. Recovered from https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/423/423
- Castebianco-Cifuentes, C. L. (2015). El taller literario un espacio para promover la escritura. *Prospectiva Científica*. N° 11. Pag. 279-290. Tunja. Uptc. Recovered from https://www.academia.edu/19660889/El_taller_literario_un_espacio_para_promover_la_escritura
- Cohen, E. G. (1972). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous Classroom*. New York. Teachers College Press.
- Coleman, J. S. (1961). *The Adolescent Society*. New York: Free Press of Glencoe. Cooper, G. L. (1979). *Learning from others in groups—Experiential learning approaches*. London, Associated business press.
- Cooper, G. L. (1979) *Learning from others in groups – Experiential learning. Approaches*. London, Associated Business Press.
- Firestone, W. (1987). *Meaning in method. The rhetoric of quantitative and qualitative research*. Educational researcher.
- Hamm, M. & Adams, D. (1992). *The collaborative dimensions of learning*. Norwood, NJ. Ablex Publishing Company
- Holt, D., Chips, B. & Wallace, D. (1991). "Cooperative learning in the secondary school: Maximizing language acquisition, academic achievement, and social development". *National Clearinghouse for Bilingual Education Program Information Guide Series*. Number 12, Summer.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. (1995). *Learning together and alone*. 3rd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clement, CA. Kagan Publishing. Recovered from <http://www.kaganonline.com>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd ed. Pp. 567-505). Thousand Oaks, CA. Sage.

- McGroarty, M. (1993). Cooperative Learning and second language acquisition. In D. Holt, *Cooperative learning*. Washington, DC. Center for Applied Linguistics and ERIC Clearing house on Languages and Linguistics.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ. Merrill/Prentice Hall.
- Oxford, R. L. (1997). *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom Education*. Alabama. University of Alabama.
- Parsons, R. & Brown, K. (2002). *Teacher as reflective practitioner and action researcher*. Belmont, CA: Wadsworth /Thomson Learning.
- Porlán, R. & Martín, J. (2000). El diario del profesor, Un recurso para la investigación en el aula. Recovered from <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Boston: Allyn and Bacon. (1964). *Using Student Team Learning*. 4th ed. Baltimore: Johns Hopkin University, Center for Social Organization of Schools.

RHS. Revista. Humanismo. Soc. 7(1): 37-51, junio 2019

Aproximaciones a la función social de la argumentación en la escuela rural. Una mirada sociocultural

Approaches to the social role of argumentation in the rural school. A sociocultural look

Pedro R. Guerra Meza¹

pedroguerra527@yahoo.es

<https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a03>

Recibido: marzo 26 de 2019.

Aceptado: junio 7 de 2019

Resumen

Las prácticas de enseñanza de la argumentación deberían ser un espacio interactivo que le permita al docente explorar todas las posibilidades comunicativas del estudiante. Se podrían tejer conglomeradas rutas de abarcamiento pedagógico y didáctico correspondientes a las diferentes situaciones comunicativas auténticas que traen de su contexto natural y que ellos discurren en el salón de clases y en todos los espacios escolares. Es un tipo de discurso que tiene presencia en su cotidianidad, lo cual permite su interacción. En este sentido, es la escuela la encargada de formalizarlos para que adquieran sentido dentro del universo de la comunicación. Con este apartado investigativo, que tuvo como objetivo comprender las prácticas de

enseñanza de la argumentación en El Centro Educativo Rural Montecristo desde una perspectiva sociocultural, empleando una metodología cualitativa, dando como resultado una discusión en torno a una función social de la argumentación, se sugiere que la escuela debería comenzar a estructurar sus programas curriculares hacia propuestas de trabajo pedagógico que privilegien el proceso formativo de la argumentación en sus estudiantes. Es decir, un acercamiento a esa función social en donde se les reconozcan sus discursos y se sientan partícipes con sus enunciaciones de decisiones políticas dentro de su contexto comunitario.

Palabras clave: Carácter social; Educación; Enseñanza; Prácticas argumentativas; Ruralidad.

Abstract

Argumentative teaching practices should be an interactive space allowing the teacher to explore all the communicative possibilities of students. Clusters of pedagogical and didactic roadmaps could be interconnected which are aligned to the different authentic communicative situations that students bring from their natural context and about which they can reflect both in the classroom and in all school environments. This type of discourse is present in students' daily lives, which promotes their interaction. In this regard, the school is tasked with formalizing such discourse so that it becomes meaningful within the communication universe. This research study

¹ Docente de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia; Docente de la Universidad de Córdoba, Facultad de Educación, Montería, Colombia; Docente- tutor del Programa Todos a Aprender en el departamento de Antioquia, Subregión de Urabá, Ministerio de Educación Nacional.

aimed to understand, from a sociocultural perspective, the argumentative teaching practices in *El Centro Educativo Rural Montecristo*, by means of a qualitative methodology, resulting in a discussion around the social role of argumentation. It is suggested that the school should begin to structure its curricular programs around pedagogical proposals that privilege an argumentative training process among its students. That is to say, to implement an approach to that social role that acknowledges students' discourse and under which they feel engaged through statements of political decisions within their community context.

Keywords: Social character; education; teaching; argumentative practices; rurality.

Introducción

El presente artículo hace parte del cuarto capítulo de la investigación «Las prácticas de enseñanza de la argumentación desde un enfoque sociocultural, un acercamiento a la educación básica primaria en la ruralidad» realizada en el Centro Educativo Rural Montecristo, municipio de San Juan de Urabá, Antioquia entre los años 2014 y 2015, bajo el escenario de estudio de maestría con la Universidad de Antioquia.

En relación, profundizar en el contexto investigativo de la argumentación es adentrar en un campo que tiene varias perspectivas de análisis, entre ellas: la retórica y la lógica. Desde la perspectiva retórica, la argumentación se asocia con un conjunto de estrategias que organizan un discurso persuasivo. Desde la perspectiva lógica, la argumentación es un tipo de razonamiento que se emparenta con la demostración.

La modalidad de la argumentación es un área que ha llamado mucho el interés de los investigadores en la última década. Se encuentran trabajos sobre este tema en el derecho, como es el caso del libro *La argumentación en el Derecho* publicado por Gascón y García, en el año 2015²; en el campo de la lingüística, como lo es el trabajo de Mendoza, artículo publicado en el año 2015, titulado *La validez en los exámenes de alto impacto. Un enfoque desde la lógica argumentativa*³, y, desde luego, en la educación, en especial en la enseñanza de la lengua y la literatura. Aquí se trae a colación la investigación realizada por Ochoa en el año 2005, titulada *Estrategias didácticas para el desarrollo de argumentación oral en quinto grado de educación básica colombiana*⁴.

De acuerdo con esta última parte, la relacionada con la educación, es en el municipio de San Juan de Urabá, mediante el acompañamiento pedagógico a docentes en las aulas de clases y en el compartir experiencias de tipo pedagógicas y didácticas a través de comunidades de

2 En este libro se tratan las múltiples dimensiones que confluyen en el estudio del razonamiento jurídico, situando la teoría de la argumentación en dos contextos diversos, uno jurídico-político y el contexto teórico en el que esta disciplina ha debido afrontar el problema de la racionalidad como el resto de las ciencias sociales.

3 En el presente artículo se expone la importancia de la validez a partir de la segunda mitad del siglo XX, las dificultades latentes al momento de validar exámenes a finales del siglo pasado y, posteriormente, se presenta una novedosa concepción de abordar la validez en la evaluación educativa. Vista desde la lógica de la argumentación, la validez consiste en todo un proceso de inferencias que deben encontrarse sustentadas en la evidencia y en el respaldo de las mismas. Este modelo para validar exámenes desde la lógica argumentativa se está siguiendo en diversas áreas educativas a nivel internacional; sin embargo, ha cobrado especial relevancia en la evaluación de segundas lenguas.

4 En este trabajo la autora diseña, implementa y evalúa una estrategia didáctica para permitir el desarrollo de la argumentación oral.

aprendizajes y sesiones de trabajo situado, en función del programa Todos a Aprender⁵ del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en donde se configura el interés por desarrollar una propuesta de investigación sobre la enseñanza de la argumentación en la escuela y, más precisamente, en un contexto rural. En los mencionados encuentros se concluye que una de las causas relacionadas con la poca apropiación de la argumentación por parte de los niños en la Educación Básica Primaria, y que suele cobrar fuerza en entornos rurales, es la relacionada con las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes, las cuales al parecer, no se armonizan con el contexto sociocultural. Estas se deben pensar, más bien, como acciones educativas que giren en torno a la participación social, a posturas críticas y reflexivas en cuanto a la economía de la región, la idiosincrasia, la población o los servicios públicos, entre otros factores que son propios del contexto. Además, la argumentación como una práctica inserta en la vida, sirve para participar de la cultura y de esa dinámica social.

En consideración, aquí se expone una conceptualización acerca de la función social de la argumentación en la educación básica rural desde las consideraciones de un enfoque sociocultural. Para ello, se habla del carácter social de la escuela rural como un espacio sugestivo en donde se da el acto de enseñar y se llevan a cabo múltiples determinaciones, interacciones, intereses y expectativas que se nutren a diario

5 Es un programa del MEN que busca promover la calidad de la educación y disminuir las brechas entre lo urbano y lo rural, de modo que los estudiantes de las zonas rurales y urbanas, tengan las mismas oportunidades para el desarrollo integral de sus competencias, mediante la cualificación del ejercicio profesional de los docentes y el fortalecimiento organizacional de las instituciones educativas.

en el diálogo constante de sus actores. Por estas razones, la escuela representa un espacio propicio para llevar a cabo prácticas argumentativas, ya que estas nacen de la interacción de las personas y establecen, entre otras cosas, acuerdos, diálogos o confrontan ideas.

Esta investigación tuvo una intención descriptiva y analítica, pues en ella se reconstruye el concepto de argumentación en la ruralidad. Es a partir de esta dinámica en donde se plantea una discusión en torno a su función social, la cual, muchas veces, pasa desapercibida en las aulas de clases.

Materiales y métodos

- a. **Tipo de estudio:** se realizó un estudio cualitativo de la información recolectada, la población objeto de estudio fueron los docentes del Centro Educativo Rural Montecristo, ubicado en el municipio de San Juan de Urabá, departamento de Antioquia, subregión de Urabá; el tamaño de la muestra fueron los cinco docentes que atienden la básica primaria en este establecimiento educativo, razón por la cual, el tipo de muestreo, no aleatorio, fue el muestreo por conveniencia.
- b. **Método de investigación:** el método de investigación escogido fue la etnográfica escolar, el cual va en sintonía con el enfoque cualitativo debido a su relación con la realidad social, en este caso la escuela, a través de diferentes herramientas, tales como la observación participante y los grupos de discusión. En cuanto a la observación participante, se le pidió a los docentes que abordaran el tema de la argumentación en las clases a observar. Se registró la información

de este proceso en el diario de campo y al final de cada clase se hizo una reflexión con cada docente. En lo respectivo a los grupos de discusión, que en total fueron tres, la discusión giró en torno a ejes temáticos definidos con anterioridad: la concepción de argumentación de cada participante, las condiciones de la enseñanza en la ruralidad, los recursos disponibles, vinculación de las familias, la finalidad y función social de la enseñanza. Todo ello enfocado al campo de la argumentación. Estas herramientas señaladas, aportaron información detallada para el tratamiento sistemático e investigativo de la información recolectada y ello permitió el surgimiento de una categoría para la práctica de enseñanza de la argumentación en la ruralidad: su función social.

Resultados y discusión

Para considerar el concepto de función social de la argumentación, se toma como referencia los aportes de Jauss (1987), fundador de la Teoría de la recepción, quien plantea una definición de la función social de la literatura, en donde manifiesta que la experiencia del lector, es decir, la práctica y los modos en que el lector se pone en contacto con el universo de la lectura y la escritura en un contexto de veloces transformaciones culturales y tecnológicas, entra en el horizonte de expectativas de su praxis de la vida, prefigurando o cambiando su concepto de mundo. Parece entonces, que esta función social de la literatura aplicaría también para comprender las dimensiones de las prácticas de argumentación. Desde el punto de vista de Jauss, se entiende que la literatura incide en las perspectivas de las personas en tanto los hace distintos con respecto a sus actuaciones

y participaciones sociales. Eso mismo se puede plantear frente a la argumentación en cuanto es una práctica inserta en la vida de las personas que permite, entre otros aspectos, conocer el mundo, en tanto se informa y comunica, sacar provecho de las ideas de las otras personas, ejercer el espíritu crítico y democrático, o sea, permitir ser mejores individuos.

En este sentido, la enseñanza de la argumentación en la escuela debería admitirse en los programas académicos desde los primeros grados de la básica primaria, ya que esta permite a los estudiantes el acercamiento a un pensamiento crítico y divergente desde tempranas edades, el cual es necesario ir consolidando porque, más tarde, les servirá para efectuar una acertada participación ciudadana, capaz de transformar estructuras sociales para el bien común. Una argumentación bien concebida y realizada por los estudiantes es, quizás, un arma potente que permita rebatir o cambiar idearios arraigados en la sociedad por otros mejores.

El carácter social de la escuela en la ruralidad

La escuela en la cual tuvo lugar esta experiencia investigativa fue en el Centro Educativo Rural Montecristo en el municipio de San Juan de Urabá, departamento de Antioquia. Esta escuela debido al contexto en donde se encuentra localizada es el único centro de formación regular que existe en la comunidad, allí convergen niños de la misma vereda, de fincas equidistantes y de otras veredas. También es un lugar que sirve de asiento para llevar a cabo las reuniones comunitarias de carácter formal en donde se debaten ideas y se llega a acuerdos, lo que permite generar procesos reflexivos en torno al bienestar de la comunidad y de ella

misma. Estos son discursos que admiten la llegada de ideas externas cargadas de subjetividades y de experiencias de la vida en la ruralidad, formas de interacción, discursos acerca de las riquezas y también las ausencias en la comunidad. Estas son razones para decir que en el entorno rural prima un estilo de vida concreto, con una identidad propia y un estilo de participación característico.

Por este carácter diverso en apreciaciones, participaciones y sentidos que se dan en la vereda, la enseñanza se debe gestar a partir de la identificación de raíces culturales y características propias del entorno, tales como los sentidos de las fiestas de la vereda, el porqué de las costumbres arraigadas, la valoración de fauna y flora del contexto, entre otros, que se convierten en potencialidades de la propia realidad y no de esquemas ajenos y proyectados desde fuera. Además, en este contexto el docente es visto como la persona que aporta al conocimiento. Su discurso es respetado y valorado como tal, aspecto que favorece al liderazgo y desarrollo de sus propuestas educativas, las cuales deberían ser viables y pertinentes para el mejoramiento de vida de las personas del contexto.

Según lo anterior, Gallardo (2011) expresa que «la escuela de contexto rural puede llegar a convertirse en un interesante «laboratorio de renovación escolar» [...] puede estar en condiciones de mostrarnos características particulares que hacen de ella un modelo de trabajo pedagógico y social [...] lo que podríamos denominar un modelo educativo de futuro» (p. 8); es decir, que la escuela rural representaría ese escenario sugestivo de experimentación y revisión de cualquier reforma educativa que desee partir, no de teorías psicopedagógicas o de motivaciones esencialmente económicas, sino de las propias necesidades y fortalezas reales de los

estudiantes y de lo que circula en su entorno. Desde esta perspectiva, se entiende que la escuela rural podría llegar a desempeñar una función social, si tiene en cuenta el desarrollo de sus propias potencialidades y el óptimo aprovechamiento de sus recursos y posibilidades. Los cambios que demande serán posibles, además, solo con el aporte comprometido y responsable de los profesores, lo que permitiría, entre otras cosas, que los estudiantes puedan ejercer su participación en la cultura.

Sin embargo, sería necesario revisar hasta qué punto la escuela rural permite ejercer esta participación en la cultura. Considerando el planteamiento de Pérez (2004) en donde deja ver algunas reflexiones en torno a las funciones de la escuela que, en el campo del lenguaje, implican una orientación que va más allá de la pedagogía y la didáctica y se sitúan en el ámbito político, en el contenido de la participación amplia y efectiva de los ciudadanos, es decir, en el ejercicio de la consolidación de una democracia. La escuela rural, en este sentido, debería abrir el espacio para que dentro de ella se gesten prácticas socioculturales que orienten, de manera consciente y reflexiva a los estudiantes, teniendo en cuenta aspectos como su experiencia, creencias y concepciones para permitir una convivencia armónica, participativa y constructiva.

Se puede considerar entonces, desde esta parte, que el lenguaje (Pérez, (2004) se refiere a la lectura y escritura específicamente) es producto de la cultura en un término amplio y político, el cual brinda un posicionamiento de la identidad de la persona, una forma distinta de relacionarse con la cultura y con su acumulado de sentidos, es decir, formas distintas de construir mundos. Se podría decir, entonces, que el contacto con la argumentación posibilita esta

intencionalidad del lenguaje porque facilita su uso de manera crítica y reflexiva, importante para ejercer ciudadanía, participar de manera consciente y propender por el bien común de las demás personas. En este aspecto, vale resaltar que

la escuela (rural) por su naturaleza social y como espacio de múltiples determinaciones, interacciones, intereses y expectativas, es un ámbito en el que el margen de autonomía efectiva para la acción con que contamos los docentes es muy amplio, debido, entre otras cosas, a que no existe una, llamémosla "ingeniería pedagógica y/o didáctica" que haya logrado, afortunadamente, estandarizar los procesos educativos (Pérez, 2004, p. 81).

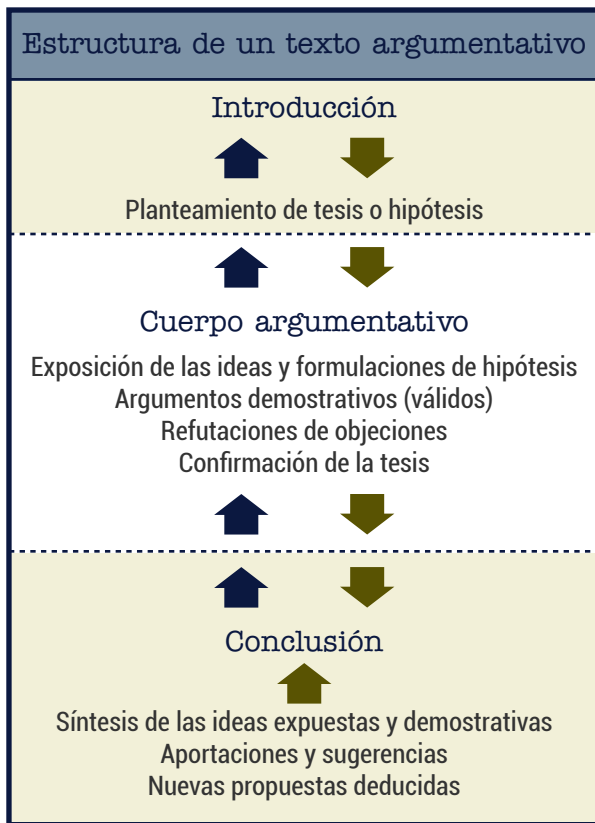
De acuerdo con lo anterior, la escuela rural está llamada a promover, orientar y desarrollar planes académicos basados en nuevas estrategias que fomenten el pensamiento crítico de sus estudiantes. Debe prepararlos para que enfrenten, entiendan y resuelvan adecuadamente, los problemas concretos de su contexto o de otros a donde emigran, como las ciudades, que obstaculizan el mejoramiento de sus condiciones de vida. En otras palabras, su importancia radica en el aporte efectivo que debe hacer a la formación de sus estudiantes para que estos tomen parte activa y responsable en la vida social, económica y política de su comunidad, región o país. El desarrollo de las capacidades argumentativas en los estudiantes podría contribuirles en su orientación social y la escuela rural posee todas las condiciones para ello; es decir, los diversos contrastes que presenta, los diferentes intereses y formas de interacción que favorecen su puesta en escena.

Acerca de la función social de la argumentación en la educación básica rural

Tradicionalmente se ha considerado a la argumentación como la forma más destacada de organizar el discurso, tanto de manera oral como escrita, con el fin de conseguir la validación de las ideas u opiniones expuestas, es decir, permite aportar razones para defender una tesis, además de ser el discurso de la controversia, por excelencia. Según estas circunstancias, las prácticas de enseñanza de la argumentación pueden llevarse a cabo siguiendo un manual de normas que son aprendidas casi de memoria para que el estudiante «pula» su enunciado, de tal forma que permita la aceptación de un destinatario y logre persuadirlo, acciones que se distancian de un enfoque sociocultural.

De acuerdo con ese enfoque normativo, sería recomendable direccionar las prácticas de enseñanza de la argumentación en la escuela hacia hábitos prescriptivos y tradicionales, tales como el planteamiento de una tesis u opinión, la justificación mediante argumentos, razones o contraargumentos y una conclusión o punto de vista en sus producciones argumentativas, tanto orales como escritas. A su vez, hacer énfasis en los tipos de argumentos, recursos y estrategias de argumentación, los cuales pueden ser de autoridad, de causa-consecuencia, de ejemplificación o mediante ejemplos, de generalización, de analogía o semejanza, de comparación, de refutación, de ironía, pregunta retórica y concesión. Este proceso, que ha caracterizado las prácticas tradicionales de enseñanza de la argumentación, se ilustra mejor en las **figuras 1 y 2**.

Figura 1. Estructura de un texto argumentativo.

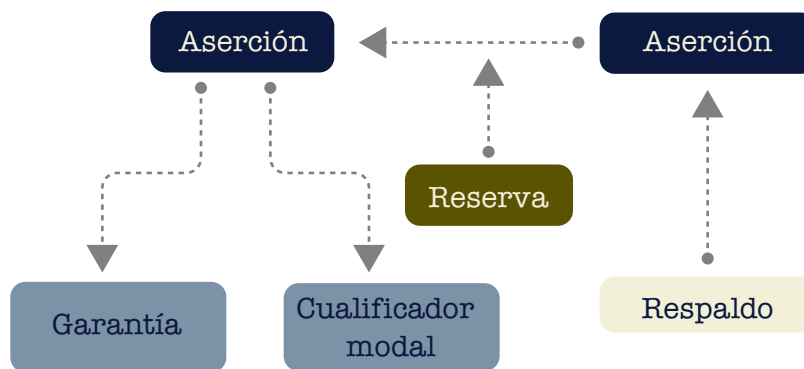


Fuente: Sánchez, 2006, p. 382.

Como se puede observar en la Figura 1, la argumentación tiene una estructura lógica, basada en lo preceptivo del discurso en donde se evidencian tres partes: la introducción, el cuerpo argumentativo y la conclusión. Básicamente en la parte introductoria se hace un planteamiento de la tesis que se quiere demostrar, el cuerpo del trabajo hace referencia a la exposición de los argumentos para comprobar la tesis planteada y la conclusión se refiere a la síntesis de la argumentación y el aporte y sugerencia a nuevas propuestas deducidas.

Desde el modelo argumentativo de Toulmin, presentado por Rodríguez (2004), se muestra también una estructura básica de la argumentación, desde un punto de vista lógico. Según este modelo, toda argumentación, sin importar el tipo, contiene las siguientes partes (**Figura 2**):

Figura 2. Modelo argumentativo planteado por Toulmin.



Fuente: Rodríguez, 2004.

De acuerdo con este esquema, la aserción corresponde a la tesis que se va defender, a demostrar y sostener ya sea de forma oral o escrita, lo cual viene a ser el propósito de toda argumentación; la evidencia aporta informaciones o datos a la tesis para mantenerla y demostrarla; la garantía evalúa si tanto la inserción como la evidencia son eficaces y suficientes para los propósitos de la argumentación; el respaldo puede estar constituido de datos de autoridad o basados en creencias consolidadas socialmente, en estudios científicos, publicaciones o textos que apoyan la garantía, es decir, los fines argumentativos; el cualificador modal por su parte, especifica el grado de certeza, los términos, la fuerza de la aserción y las condiciones que la limitan; y, finalmente, la reserva se constituye en un espacio de la argumentación para mencionar las debilidades que se tienen acerca de la temática y la transformación que hace la persona que argumenta a su conveniencia. Se podrán decir que son conclusiones alternas.

Sin embargo, Bermejo (2003) considera que más que un conjunto de prescripciones y estructuras lógicas, «la argumentación resulta ser un instrumento fundamental, no solo de la reflexión teórica, sino incluso de nuestra forma de vida» (p. 106); es decir, toma además otra perspectiva más dialógica y menos acartonada que hace posible la convivencia y el encuentro con otras personas, desmontándola un poco de su carácter mecánico de conocimiento como se percibe en las figuras anteriores.

Esto da fuerza para considerar que, desde la educación básica rural, la enseñanza de la argumentación se debería orientar desde una concepción que permita insertarla en la mayoría de las situaciones cotidianas del estudiante, considerarla también como un diálogo con el

pensamiento del otro, partir de la relación, interacción o de la propia confrontación de ideas con el otro por medio del lenguaje en donde hay un compartir de experiencias, que puede ser desde la experiencia de los demás o de la experiencia de la alteridad en la conversación. Esto se evidencia, por ejemplo, en las interacciones que tienen los estudiantes en los grupos de trabajo en el salón de clases, cuando van a comprar a la tienda escolar y establecen diálogo con personas en ese sitio, en las cartas que redactan, en los permisos que piden para ausentarse de las clases o de la escuela, cuando solicitan al rector espacios para alguna celebración, en fin, la argumentación atraviesa todos los discursos que promueven los estudiantes en sus eventos comunicativos.

De acuerdo con lo expresado, algunos docentes del Centro Educativo Rural Montecristo compartieron sus experiencias en las participaciones que hicieron en los grupos de discusión realizados en esta investigación, las cuales tratan de conversaciones e interacciones que sostienen con sus estudiantes. En ellas se puede notar que estos no llegan a la escuela como un «disco duro» nuevo, sin información; por el contrario, llegan a la escuela a compartir sus experiencias, «cargados» de discursos que se forman en su cotidianidad. El docente como tal, debe saber dirigir estos discursos hacia prácticas formales en donde se utilice el discurso argumentativo en este caso. Unos docentes decían:

El lunes yo les pregunté si por qué no habían hecho la tarea y me dijeron que se habían ido para un baile porque los papás habían ido al baile y ellos no se iban a quedar solos [...]; ellos vienen contando cositas de la casa, siempre me vienen con una cosa que: ¡Ay, seño! mi mamá se tuvo que ir para Apartadó por mi hermanito porque mi papá le pegó [...]; Seño, no

me compraron nada con mi platica de Familias en Acción porque mi mamá pagó la luz con eso (Docente, grado tercero).

La mayoría de mis alumnos comentan lo que hacen por las tardes, sus paseos, sus atardeceres, cuando van al río. Yo los escucho, yo no les digo que no. Que si se roban unas guamitas, unos mangos, las patillas [...] Casi no hablan de que si hicieron la tarea sino lo que hacen: que fulano me empujó [...] Poco, poco cuentan lo que pasa en la casa (Docente, grado quinto).

Este tipo de discursos muchas veces pasa desapercibido por los docentes. Para la práctica de enseñanza de la argumentación, este compartir de ideas permitiría brindarle herramientas al docente para formar situaciones reales de argumentación dentro del salón de clases, es decir, prácticas socioculturales pertinentes. Se podría armar una situación comunicativa de este carácter enfocada en las posiciones de los estudiantes en lo correspondiente al maltrato de la mujer o del porqué no sería apropiado gastarse los recursos destinados para la educación de los niños. Este tipo de situaciones fomentaría los propósitos argumentativos.

Insertar estos tipos de discursos reales de los niños en las aulas de clases resultaría una labor loable en el campo de la enseñanza, porque esto permitirá al docente, en definitiva, crear situaciones comunicativas auténticas cargadas de subjetividades y experiencias de sus propios autores. Situaciones que serían insumos imprescindibles para comenzar a trabajar las prácticas de la argumentación desde una perspectiva sociocultural. Sin embargo, estos discursos no hacen escala en la esfera de la enseñanza, en este caso, en las prácticas de enseñanza de la argumentación, y pasan

inadvertidos y son tomados como pequeños relatos, de forma fraccionada, que no producen efecto en la configuración didáctica, ejercicio íntimo del docente. En pocas palabras, el contexto rural aporta pocos recursos físicos al terreno de la enseñanza, pero los recursos discursivos reales son abundantes y diversos. Es tarea del docente saber aprovecharlos y ampliar la delimitación del lenguaje en las prácticas de enseñanza en estos entornos.

Sin embargo, el abordaje de la argumentación en la básica primaria rural es una temática que requiere más atención. Por un lado, está el desconocimiento, en gran parte, de las implicaciones sociales que las prácticas de enseñanza de la argumentación estriban; y por otro, está la concepción que se tiene de ella como una práctica basada en la prescripción que se limita a la comprensión y producción de textos, los cuales presentan una estructura rígida y convenida tal como se mencionó anteriormente. Asumirla de este modo sería ocultarle su carácter dialógico que permite una acción comunicativa recíproca. En relación, Perelman (1999) señala que «se dejan de lado las posibilidades que los niños manifiestan cuando se comunican y donde ponen en funcionamiento diferentes modalidades en la organización de su discurso. Ellos narran, describen y argumentan» (p. 1). En ese sentido, la argumentación es un discurso que tiene presencia en la cotidianidad del niño, lo cual permite su interacción; es la escuela la encargada de formalizar esos discursos. Al respecto Hurtado y Chaverra (2013) plantea que:

Todo lo que sucede en la escuela tiene que formar; pero, para que esto ocurra, los directivos y el equipo docente deben pensar en las diferentes experiencias formativas y promoverlas para que los estudiantes, toda vez que

la lectura, la escritura y la argumentación se desarrollan con prácticas mediatizadas por los profesores y con intenciones pedagógico-didácticas claras (p. 11).

La escuela, entonces, debería comenzar a estructurar sus programas curriculares hacia propuestas de trabajo pedagógico que privilegien el proceso formativo de la argumentación en sus estudiantes. Que desde los primeros grados de la básica primaria se potencie este tipo de discursos y no dejarlo a la deriva o esperar que en los grados superiores de la secundaria se les comience a hablar de argumentación a los estudiantes o se aborde su enseñanza de manera consciente y sistemática. La escuela debe posesionarse en su rol formador basado en el conocimiento, la construcción y ejecución de estrategias de forma diferente para fortalecer la creatividad y la crítica.

Desde el concepto de participación en Kalman (2003) se podría considerar esta propuesta de trabajo pedagógico. La escuela rural por ser uno de los principales espacios en donde se gestan prácticas socioculturales debería brindar a los estudiantes la posibilidad de participar de ellas en su uso con personas que las conocen y utilizan. Además, representa, ese «laboratorio» de renovación escolar. La misma autora afirma que «la participación se refiere al proceso de intervenir en actividades sociales, así como las relaciones que se establecen entre los diferentes actores» (p. 43). En el caso particular de la enseñanza de la argumentación, el docente en la ruralidad debería insertar en ella el uso consciente y adecuado del lenguaje argumentativo a través de la participación de los estudiantes en prácticas socioculturales como por ejemplo, elaborar una carta al alcalde solicitándole una obra en la comunidad o crear la situación de diálogo con personas de la comunidad con

finés argumentativos, en donde utilicen este tipo de discursos para acceder a diversos propósitos comunicativos. En otras palabras, tratar de manera formal los usos no escolares de la argumentación de los niños para que poco a poco tomen conciencia de su proceso comunicativo y puedan llegar a la consolidación de discursos más pertinentes y eficaces.

Este concepto de participación es importante a la hora de promover el discurso argumentativo dentro del aula de clases; en ese sentido, la práctica de enseñanza debe provocarla. Esta se facilita por el conocimiento que posean los niños acerca de las diferentes temáticas y problemáticas de la realidad, y por la familiaridad que tienen con los debates. Estos espacios de interacción lingüística deben ser promovidos por el docente a partir de un enfoque pedagógico-didáctico que los motive a la participación; por el contrario, un enfoque centrado en la exposición permanente del profesor que coarte las posibilidades de expresión de los estudiantes, impide que emerja una argumentación acertada.

En sintonía con lo anterior, a diario se observa a los niños participando en su contexto real. Ello ocurre cuando se es testigo de variados eventos comunicativos en los que utilizan, sin que se logren evidenciar de manera consciente, variadas formas argumentativas para adquirir sus propósitos. Entonces ¿por qué no vincular este concepto de participación en nuestras prácticas de enseñanza de la argumentación?; si, como se dijo, la argumentación permite que los estudiantes entren en contacto con sus compañeros a través de sus discursos para defender sus ideas, para ponerse de acuerdo en una acción común o para confrontar opiniones diferentes, lo cual es socialmente importante para los chicos porque los convierte en seres activos de la sociedad. El hecho de

confrontar diálogos, participar con sus ideas, comunicarse, entablar acuerdos los inscribe como participantes de la dinámica social y en constructores de textos argumentativos; entonces ¿por qué no hablar de la función social de la argumentación en la escuela primaria, específicamente en el contexto rural?

A propósito de lo anterior, la argumentación tendría una importancia enorme en la vida social. Se utiliza entonces para justificar nuestros pensamientos o nuestros comportamientos, para comunicarnos, ejercer ciudadanía, persuadir a los demás de nuestros puntos de vista, influir en el comportamiento de los otros, como base para la toma de decisiones. Al respecto, dos docentes participantes de uno de los grupos de discusión en esta experiencia investigativa refieren que, para ellos, la argumentación cumple una función social en el contexto de la escuela rural. Esto ocurre cuando por medio de ella, los niños son capaces de

[...] respetar el punto de vista de los demás, saber hablar en público, saber expresarse. Que el niño tenga autonomía, que cuando pase al bachillerato sepan defender sus criterios, [...] ellos deben explorar la conversación. Argumentar de cualquier cosa, sin temor a equivocarse. Que puedan conversar con otras personas, dialogar en grupo (Docente, grado quinto).

En el campo, para nosotros los docentes es muy importante de que ellos interactúen, de que manejen y desarrollen oratoria, de que aprendan a ser argumentativos [sic] (Docente, grado primero).

Estos discursos dejan ver que, en el contexto rural, la enseñanza de la argumentación se vislumbra desde una función social que impacta fuera de las aulas de clases. Conversar

con otras personas, defender sus posturas sin temor a la equivocación o desarrollar efectivamente la oratoria son condiciones de una función social. En este contexto, lograr que los niños de los primeros grados de básica primaria se integren o interactúen con los demás miembros de la comunidad por medio del discurso es una acción eficaz y pertinente del docente si tenemos en cuenta que son pocas las ayudas que reciben de los padres de familia para el fortalecimiento de las capacidades argumentativas. No obstante, una concepción de función social para la argumentación de este talente es muy reducida e instrumentalista para estos docentes. Más bien, hablar de tal aspecto de una forma más deliberada sería afirmar que las prácticas argumentativas de los niños también permiten perpetuar su identidad, fortalecer su carácter crítico y la creatividad que les permita promover y preparar el terreno para un cambio social real, adaptarse a la vida social, dentro y fuera de la escuela, a ejercer control social sobre las normas establecidas, saber seleccionar los miembros de una sociedad o disminuir las diferencias sociales.

Todos los discursos externos de los estudiantes llegan al aula de clases cargados de sentidos, subjetividades, vivencias y sueños que se van construyendo en el más vasto ideario infantil, pero que se entorpece con la encrucijada del lenguaje que circula en la escuela. Es el docente el encargado de apropiarse de tales discursos y recrear situaciones comunicativas auténticas que permitan su participación y que se logre vislumbrar así, la función social de la argumentación. De esta forma tendrá sentido la enseñanza en el área del lenguaje.

Tomando como referencia el planteamiento de Fernández (2006), es por medio del diálogo que la argumentación alcanzaría, de forma

adecuada, un nivel comprensivo y el acercamiento a una confrontación de ideas frente al discurso del otro, con el propósito de llegar a establecer acuerdos y formas de convivencia, imprescindibles en la vida social. La argumentación permite que una comunidad que se relaciona a través del diálogo, conozca de los idearios de los demás personas, de sus formas de vivir y sentir, de sus necesidades, de sus ritualidades. La argumentación, de este modo, sería una estrategia trascendente para la construcción de una sociedad más culta y democrática que privilegie el tratamiento de la problemática social por medio del discurso, en donde la fuerza de la argumentación es la mediadora en la interacción entre las personas.

Por otro lado, desde el enfoque sociocultural planteado por Martínez (1999) se hace énfasis en la noción de apropiación y el carácter social del lenguaje como característica que le aporta en la consideración de una función social de la argumentación. La «comprensión del pensamiento y de su relación con el habla, así como otros fenómenos implicados en la vida social del lenguaje tales como «voces», modos de discurso, lenguaje social y dialogicidad» (p. 18), podrían entrar en relación con la argumentación desde el plano de la praxis del discurso. En el campo de la educación básica primaria rural, especialmente, esta función social muchas veces pasa desapercibida por el docente. Es más, resulta hasta agravante utilizar la palabra «argumentar» en los primeros grados de básica primaria dado que los docentes no la consideran apropiado desarrollarla.

En los Estándares Básicos de Competencia del lenguaje (2006), que es el documento público que regula la enseñanza del área de lenguaje en nuestro país, se establece en varios de sus

subprocesos que se deben enfatizar, desde los primeros grados de la básica primaria, en las posibilidades que brinda lenguaje argumentativo en los estudiantes. En el contenido de este documento se menciona que el niño, en estos grados, estará en capacidad de exponer y defender sus ideas en función de la situación comunicativa, elaborar y socializar hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos, comentar programas de televisión, interactuar con medios de comunicación masiva, participar en la elaboración de guiones para teatro de títeres, leer diferentes clases de textos.

Todos estos subprocesos mencionados en el párrafo anterior corresponden a las primeras aproximaciones a un lenguaje argumentativo. Entonces no sería apropiado decir que en la básica primaria al niño no se le debe poner en contacto con la argumentación, que en sus situaciones comunicativas no tenga presencia el lenguaje argumentativo. Los estudiantes podrían interactuar con los demás compañeros, participar, ser críticos ante la información que circula a su alrededor usando este discurso de manera consciente. No obstante, Cotten (1995) señala que «numerosos profesores consideran aún que la enseñanza de la argumentación debe reservarse a los alumnos de secundaria obligatoria y no hay por qué dirigirse a los alumnos de primaria» (p. 79). Sin el ánimo de dejar de lado estas reflexiones que se tejen sobre la argumentación en el campo educativo y su lugar fundamental dentro del conocimiento teórico, también hay que considerar que ésta cumple una función social, como ya se dijo, y que implica que se aborde, no solo como instrumento garante del conocimiento sino también como discurso práctico, vivencial y activo basado en la experiencia de los estudiantes.

En consecuencia, estimular las posibilidades de un lenguaje argumentativo en la básica primaria requiere de la elaboración de propuestas curriculares y/o configuraciones didácticas que desarrollen prácticas de enseñanza enfocadas a promover la participación en prácticas socioculturales auténticas en donde los estudiantes utilicen la argumentación para fines comunicativos, para dialogar con el pensamiento del otro. Al respecto, Hurtado y Chaverra (2013) plantean que

estimular la capacidad argumentativa en los niños requiere de la construcción y el desarrollo de situaciones comunicativas que convoquen su participación, uso de la palabra, expresión de sus puntos de vista, capacidad para tomar decisiones; en suma, los niños deben interactuar en prácticas y situaciones discursivas en las que sea necesaria la argumentación (p. 19).

Para finalizar esta experiencia investigativa, a medida que la sociedad se construye e irrumpe en nuevas tendencias comunicativas, la función social de la argumentación adquiere mayor relevancia en tanto al desarrollo del pensamiento, la autonomía, la participación y la toma de decisiones. Se trata entonces de ponerla «al alcance de los niños» y encontrarla en los diálogos que construyen, en su interactuar con el contexto escolar, en los textos que realizan, en las lecturas de los cuentos, es verla como «algo» próximo a su cotidianidad. En realidad, se trata de verla más allá de un conjunto de prescripciones, porque no podemos negar que la argumentación obedece también a unas reglas. Vista de esta forma, estaremos más cercanos y conscientes de su función social.

Reflexiones finales de la investigación

Una experiencia investigativa en educación enfocada en el contexto rural como esta permite orientar procesos de reflexión permanente hacia los modos de llevar a cabo la enseñanza. Las consideraciones expuestas en este apartado abren caminos para continuar pensando sobre el estado de la enseñanza, especialmente en lo relacionado con la argumentación en la ruralidad. Además, permite el acercamiento a nuevos horizontes conceptuales y líneas de sentido para construir propuestas de renovación de la propia práctica en estos contextos. A continuación, se presentan algunas consideraciones finales:

1. La comprensión de las prácticas de enseñanza de la argumentación, desde un enfoque sociocultural, tiene unas implicaciones de orden didáctico en la escuela rural, cuyas configuraciones parten de la experiencia y la cotidianidad de los estudiantes con el contexto. En esta dirección, vale la pena empezar a explorar y a diseñar estas prácticas de enseñanza desde una perspectiva que tome en cuenta los discursos que los estudiantes comparten con las otras personas en su diario vivir, más que como herramienta de conocimiento centrada en la producción y comprensión de textos escritos con una estructura rígida y convenida. No quiero decir que esto no sea importante dentro de su enseñanza, sino que un enfoque de este estilo disminuye las posibilidades de producir un contexto de comunicación espontáneo y natural donde haga presencia el discurso argumentativo.

2. El diseño de configuraciones didácticas, en el contexto rural, en el nivel de básica primaria, enfocadas a la enseñanza de la argumentación, tomando como guía una perspectiva dialógica, permite a los estudiantes una mejor apropiación del lenguaje y las posibilidades de exploración de las capacidades de un pensamiento crítico; es decir, propicia una mayor participación y compromiso entre los estudiantes en el proceso de apropiación del conocimiento y búsqueda de coherencia desde el desarrollo consciente de sus propias capacidades discursivas y la aceptación de puntos de vista divergentes que incidan en una formación autorreguladora y emancipadora que permite fortalecer sus capacidades de tomar posición frente a los fenómenos sociales que circulan a su alrededor.
3. Al desarrollar prácticas de enseñanza de la argumentación, se debe tener en cuenta la adecuada selección de los recursos. No solamente desde el texto escrito y su análisis se exploran las posibilidades de un lenguaje argumentativo, también existen otras formas que permiten un acercamiento claro y pertinente a este discurso, por ejemplo, desde el análisis de una noticia observada en la televisión o insertar a los estudiantes a verdaderas prácticas socioculturales de la argumentación, como una conversación con algún miembro de la vereda o del municipio o la redacción de una carta. Las prácticas de enseñanza de la argumentación, en El Centro Educativo Rural Montecristo, se han desarrollado dentro del marco de la enseñanza tradicional, desde un enfoque que no contempló mucho el diálogo respetuoso y civilizado de las ideas. Más que todo se hace intentos por desarrollarla desde un currículo técnico centrado en el carácter instrumental

de la lectura y la escritura y el seguimiento de la política de Estado sin que se logren vincular los discursos reales de los estudiantes a la práctica de su enseñanza.

4. Las dificultades específicas que presentan los estudiantes de la básica primaria en este contexto rural para llevar a cabo un lenguaje argumentativo obedecen, quizás, a la falta de claridad en cuanto a su enseñanza por parte de los docentes, es decir, no hay claridad en el enfoque de enseñanza. Algunos piensan que argumentar es solo exponer frente a los compañeros o poner a los niños a narrar historias. Se debe partir entonces desde un enfoque que permita la enseñanza de la argumentación a partir de acciones reales, de la valoración de los discursos de los estudiantes y sus modos de pensar. Integrar cada vez más el contexto con las actividades que se desarrollan en la escuela para fomentar acciones discursivas que acerquen a los niños a verdaderas prácticas argumentativas.

Para concluir, en estas consideraciones, se desea hacer una invitación extendida a profesores, investigadores y maestros en formación a continuar con indagaciones relacionadas con la enseñanza de la argumentación en contextos rurales, por ejemplo: cómo argumentan los niños en su contexto real y cómo lo hacen en la escuela, qué tanto incide la poca argumentación de los niños en la ruralidad en su rendimiento académico, qué formas de intervención en las configuraciones didácticas serían más pertinentes para explorar las posibilidades argumentativas de los estudiantes, en fin; son muchos los caminos que faltan por explorar y recorrer. Lo que sí es claro es que investigaciones en este orden son pertinentes y necesarias porque le dan carácter epistemológico a las prácticas de

enseñanza, al hacer de la acción, de la experiencia, una fuente de teorización; investigaciones que posibilitan avanzar en la construcción de configuraciones didácticas desde la valoración de lo que ocurre en el contexto.

Referencias

- Bermejo L. (2003). Filosofía y retórica: el lugar de la teoría de la argumentación. *Revista de Filosofía*, 30, 105-115. Recuperado de: <https://bit.ly/2K5rfc2>
- Cotteron, J. (1995). ¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94.
- Fernández, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. *Anuario filosófico*, 39, 55-76. Recuperado de: <https://bit.ly/31g3DGN>
- Gallardo G. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 1-10. Recuperado de: <https://bit.ly/2F9amJx>
- Gascón, M. & García, A. *La argumentación en el Derecho, Algunas cuestiones fundamentales*. Madrid: Editorial Palestra.
- Hurtado, R. & Chaverra, D. (2013). *Enseñanza de la argumentación en la infancia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jauss, H. (1987). *Historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17, 37-66.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1, 16-37.
- MEN. (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadana*, Bogotá: Revolución educativa.
- Mendoza, A. (2015). La validez en los exámenes de alto impacto. Un enfoque desde la lógica argumentativa, *Perfiles educativos*, 37, Recuperado de <https://bit.ly/31g6xLU>
- Ochoa, L. (2005), Estrategia didáctica para el desarrollo de la argumentación oral en quinto grado de educación básica colombiana, Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Perelman, F. (1999). La producción de textos argumentativos en el aula. *Revista en el aula*, 13, 2-11, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Recuperado de: <https://bit.ly/2IpPG0C>
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, 71- 88.
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa, *Revista Digital Universitaria*, 5, 1-18. Recuperado de: <https://bit.ly/2Xw349R>
- Sánchez, J. (2006). *Saber escribir*. Madrid: Editorial Aguilar.

RHS. Revista. Humanismo. Soc. 7(1): 52-68, junio 2019

Calidad de vida laboral en docentes de una institución educativa en la ciudad de Medellín en el año 2018

Quality of working life among teachers of an educational institution in the city of Medellín in 2018

Dora Aidé Ramírez González¹
darpsico@hotmail.com

<https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a04>

Recibido: febrero 27 de 2019.

Aceptado: mayo 31 de 2019.

Resumen

El artículo tiene como propósito la descripción de la calidad de vida laboral a través de la medición de la percepción sobre las condiciones de trabajo, organización y demandas del trabajo, la motivación, los valores, el *engagement*, el estrés y el síndrome de *burnout*. La investigación es un estudio de caso con método cuantitativo y un enfoque empírico analítico conforme al diseño transeccional descriptivo. El universo poblacional estuvo conformado por 24 docentes de una institución educativa pública de Medellín en el año 2018, a los cuales se les aplicó el *Cuestionario Internacional de Calidad de Vida Laboral de Organizaciones de Servicios Humanos*. Se encontró que los dominios evaluados acorde con la calidad de vida laboral no presentan condiciones bajas o sin condiciones. Las conclusiones destacan la necesidad de gestionar de manera preventiva los dominios con sus dimensiones e ítems que aparecen en

condiciones aceptables con necesidad de mejora para que no se constituyan en factores de riesgo para la calidad de vida laboral en la institución.

Palabras clave: Calidad de vida laboral; Docente de secundaria; Factor de riesgo; Institución estatal de educación; Percepción del entorno; Sector público.

Abstract

This paper aims to describe the quality of working life by measuring the perception of working conditions, organization and demands of work, motivation, values, engagement, stress and the burnout syndrome. This is a case study with a quantitative method and an analytical empirical approach according to the descriptive transectional design. The population universe consisted of 24 teachers from a public education institution in Medellín, to whom the International Questionnaire on Quality of Work Life of Human Services Organizations was administered in 2018. As part of the findings of the research study, the domains assessed to establish the quality of working life yielded neither no nor low conditions. The conclusions highlight the need to preventively manage the domains with their dimensions and items that appear in acceptable conditions with a need for improvement, so they do not become risk factors for the quality of working life in the institution.

Keywords: Quality of working life; high school teacher; risk factor; state institution of education; perception of the environment; public sector.

¹ Docente de la Escuela de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Docente de la Facultad de Ciencias de la Salud, Fundación Universitaria María Cano.

Introducción

Para las instituciones educativas es necesario identificar las posibles condiciones de riesgo a las cuales están expuestos los docentes por la actividad laboral que desempeñan. Sobre todo, en el contexto de la nueva gestión pública que se propone mejorar el desempeño del sector público para fortalecer la tarea del Estado, al tener en cuenta logros acumulados de experiencias exitosas del ámbito privado de décadas pasadas, donde incorpora la gestión empresarial privada a lo público, el cual enfatiza en indicadores orientados a resultados de rentabilidad, competencia, y crecimiento, como parece sugerir López en su análisis sobre la nueva gestión pública (sf, p. 5).

Las transformaciones en el mundo del trabajo afectan la calidad de vida laboral, dada la flexibilización de las políticas laborales en un contexto neoliberal que permea toda la economía, incidiendo incluso en lo público y, por supuesto, en el privado que es el que jalona la economía capitalista.

De ahí la necesidad de conocer los factores de riesgo en las Instituciones Educativas, dado que pueden generar desequilibrios en los docentes y tener graves repercusiones para la salud ocupacional por las demandas laborales del oficio que realizan, «en un contexto cifrado por la mercantilización de lo existente en función de un sistema político-económico imperante, que sin duda ha permeado y dominado las lógicas actuales en la prestación de servicios educativos» (Ramírez González y Soler Gaona, 2015, p. 118).

Específicamente, la Institución Educativa no cuenta con un diagnóstico de calidad de vida

laboral, de ahí la necesidad de identificar las posibles condiciones de riesgo a las cuales están expuestos los docentes, sobre todo en el contexto de la nueva gestión pública dada su condición de institución pública.

El presente artículo tiene como propósito la descripción de la calidad de vida laboral a través de la medición de la percepción sobre 1) las tendencias en el mundo del trabajo, 2) las condiciones de trabajo, 3) la organización del trabajo, 4) las demandas del trabajo, 5) la motivación, 6) los valores, 7) el *engagement*, 8) el estrés, y 9) el síndrome de *burnout*. Estos nueve dominios son el centro del estudio sobre calidad de vida laboral.

El proceso metodológico utilizado en la investigación es un estudio de caso, con un enfoque empírico analítico y alcance descriptivo, se utilizó el *Cuestionario Internacional de Calidad de Vida Laboral en Organizaciones de Servicios Humanos*.

Se encontró que de los 9 dominios constituidos por 27 dimensiones y estas por 175 ítems, se encuentran en condiciones aceptables y con necesidad de mejorar los dominios de condiciones de trabajo, organización del trabajo, estrés y síndrome de *burnout*, por su parte, los dominios de demandas del trabajo, tendencias del mundo del trabajo, valores, motivación y *engagement*, se encuentran en buenas condiciones.

Las conclusiones centrales redundan en la relevancia de gestionar de manera preventiva los dominios con sus dimensiones e ítems que aparecen en condiciones aceptables con necesidad de mejora para que no se constituyan en factores de riesgo para la calidad de vida laboral en la institución.

Metodología

El presente artículo se compromete con un alcance descriptivo al conocer características y manifestaciones asociadas a la calidad de vida laboral según la experiencia docente en una institución educativa de la ciudad de Medellín. La investigación es cuantitativa, en la medida que retomó las categorías enmarcadas en la recolección, procesamiento y análisis de los dominios, dimensiones e ítems relacionados en el *Cuestionario Internacional de Calidad de Vida Laboral*, en el cual se pretendió reconocer los componentes principales de la calidad de vida laboral de los docentes de la Institución Educativa estudiada.

El enfoque es el empírico analítico. Se recolectan y analizan los datos para diagnosticar la calidad de vida laboral acorde con las condiciones de trabajo a los cuales están expuestos los docentes. En esta forma de hacer conocimiento la realidad queda expresada en la respuesta al cuestionario de los participantes en la investigación.

La investigación es un estudio de caso, debido a que los resultados solo tienen validez particular y no se generalizan a otras instituciones; en este sentido, dicho estudio «consiste en la recopilación e interpretación detallada de toda información posible sobre un individuo, una institución, una empresa, un movimiento social particular» (Vieytes, 2009, p. 59). La información se recogió en un momento único y acordado con la Institución, según al diseño transeccional descriptivo señalado por Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2014, pp. 155-156), para indagar por las condiciones de trabajo relacionadas con la calidad de vida laboral.

Como fuentes de información se tuvieron los 24 docentes encuestados, que fue universo poblacional para la institución, así como también documentos de consulta en temas relativos al objeto de estudio sobre calidad de vida laboral: libros, artículos de revistas, capítulos de libros, la normatividad existente (decretos, leyes), etc., citados en el presente artículo. También tuvimos las respectivas notas y documentos de clase correspondientes a los módulos de la especialización en salud ocupacional, así mismo, el documento de trabajo sobre glosario de términos (texto que se cita pero no se referencia por ser material de trabajo).

La técnica aplicada fue el cuestionario, de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, «[...] consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir» (2014, p. 217). En este sentido, se tuvo en cuenta el cuestionario sobre *Calidad de Vida Laboral en Organizaciones de Servicios Humanos*, diseñado por Blanch, Sahagún, Cantera, y Cervantes (2010, pp. 157-170), del cual solo se tuvieron en cuenta los primeros 11 puntos, dado que es en estos ítems que se posibilita el abordaje de los 9 dominios desde un enfoque cuantitativo, los demás ítems son valoraciones personales sobre la experiencia laboral como docentes de la institución.

Este instrumento analiza la calidad de vida laboral en las organizaciones de servicios humanos a través de 9 dominios (condiciones de trabajo, organización del trabajo, demandas del trabajo, valores, tendencias del mundo del trabajo, motivación, estrés, síndrome de *burnout* y *engagement*); 27 dimensiones que se encuentran en el interior de los dominios, y 175 ítems que están adscritos a las dimensiones. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Categorías para el análisis cuantitativo.

DOMINIOS	DIMENSIONES	No. ÍTEMS
CONDICIONES DEL TRABAJO (ambientales, relaciones con los colaboradores y entorno físico)	Entorno físico del trabajo	4 ítems
	Relaciones con los colaboradores	3 ítems
	Control y autonomía sobre el trabajo	10 ítems
	Relaciones con jefes y directivos	4 ítems
ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	Organización del trabajo	15 ítems
DEMANDAS DEL TRABAJO	Demandas del trabajo	12 ítems
VALORES	Relación estable de la interacción humana	3 ítems
	Autorrealización	3 ítems
	Bienestar social del trabajo	9 ítems
	Rentabilidad	2 ítems
	Complacencia profesional	10 ítems
	Razón moral del trabajo	10 ítems
TENDENCIAS EN EL MUNDO DEL TRABAJO	Estructura mercantil del trabajo	8 ítems
	conductismo normativo	4 ítems
	Autonomía moral	4 ítems
	Ética situacional	3 ítems
	Pragmatismo utilitarista	4 ítems
MOTIVACIÓN	Satisfacción laboral	18 ítems
	Promoción y seguridad en el trabajo	4 ítems
ESTRÉS	Salud general	5 ítems
	Vitalidad	4 ítems
	Salud mental	4 ítems
SÍNDROME DE BURNOUT	Cansancio emocional	6 ítems
	Falta de realización personal	7 ítems
	Despersonalización	2 ítems
ENGAGEMENT	Vigor y dedicación	10 ítems
	Absorción	7 ítems

Fuente: Elaboración propia a partir de Blanch, Sahagún, Cantera, y Cervantes (2010).

Para la presentación de resultados y discusión se partió del baremo para los dominios y para las dimensiones, una escala para los ítems, y la validez del modelo a través del análisis de varianza con un valor menor de 0.05, lo cual refleja la percepción que tienen los docentes

sobre las condiciones de calidad de vida laboral experimentadas. Los baremos para dominios y las dimensiones oscilaron entre los siguientes cinco rangos posibles: sin condiciones (0.00-20.99), bajas condiciones (21.00-40.99), condiciones aceptables, pero

con necesidad de mejora (41.00-60.99), condiciones buenas (61.00-80.99), y condiciones óptimas (81.00-100.00). El baremo es el criterio de valoración cuantitativo.

Resultados y discusión

En las instituciones públicas que ofrecen servicios humanos, como es el caso de la educación, se torna crucial que se hagan mediciones sobre la percepción que tienen los docentes de la calidad de vida laboral en su quehacer actual, de tal manera que se pueda lograr el entendimiento de cómo se comporta la nueva gestión pública y cómo esta se encuentra impactada por los modelos neoliberales de la economía capitalista, la globalización, y la producción.

En este orden de ideas, las reformas educativas en Colombia procuran responder a exigencias de un entorno mundializado, como lo es la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994) que entiende la educación como un servicio y las demás reglamentaciones que la secundan respondiendo a la *Declaración de Bolonia* (1999) que concibe la educación como un servicio que debe responder a los estándares de las nuevas economías y del entorno empresarial.

Lo anterior denota la necesidad de explorar la calidad de vida laboral, dadas las transformaciones en los entornos organizacionales acorde con estas nuevas exigencias del mercado, tal como lo exponen Segurado Torres y Agulló Tomás:

La preocupación por la calidad de la vida en el trabajo (CVL) cobra un especial interés en la década de los años 70 en los EE. UU., donde alcanza el reconocimiento social e institucional gracias a las actuaciones del «Movimiento de CVL». Las reivindicaciones de este nuevo

movimiento parten de la necesidad de humanizar el entorno de trabajo prestando especial atención al desarrollo del factor humano y a la mejora de su calidad de vida (2002, p. 828).

Es así como la necesidad de humanizar el trabajo cobra relevancia, dado que además de afectarse las condiciones de trabajo se han generado nuevos fenómenos en detrimento de la calidad de vida laboral como lo es de manera notoria el estrés laboral, que se constituye en una problemática de salud pública de índole mundial y nacional, como lo expone la Organización Internacional del Trabajo en el referido informe sobre *Estrés en el trabajo*, donde menciona la prevalencia del estrés en relación con el trabajo en todo el mundo (2016); así mismo, sucede en Colombia de acuerdo con la *primera y segunda encuesta nacional de condiciones de salud y de trabajo* en el año 2007 y 2015, respectivamente, donde se evidencia la problemática del estrés en los entornos laborales, así mismo, la prevalencia de factores psicosociales en el trabajo que se pueden constituir en factores de riesgo o factores protectores para la salud y calidad de vida en el trabajo.

Es así, en el contexto de lo referido, que se realiza esta investigación sobre la percepción de la calidad de vida laboral en docentes de una institución básica y media, entendiendo que

el objetivo primordial de la CVL estriba en alcanzar una mayor humanización del trabajo a través del diseño de puestos de trabajo más ergonómicos, unas condiciones de trabajo más seguras y saludables, y unas organizaciones eficaces, más democráticas y participativas capaces de satisfacer las necesidades y demandas de sus miembros además de ofrecerles oportunidades de desarrollo profesional y personal (Segurado Torres y Agulló Tomás, 2002, p. 831).

En la Institución Educativa se encontró que los dominios evaluados, según la calidad de vida laboral (condiciones de trabajo, organización del trabajo, demandas del trabajo, valores, tendencias en el mundo del trabajo, motivación, estrés, síndrome de *burnout* y *engagement*), no presentan condiciones bajas o sin condiciones, siendo este un punto relevante dado que no se evidenció en la totalidad de dominios, dimensiones e ítems un deterioro total y comprobado de las mismas y, por ende, la existencia de factores de riesgo actuales que sea necesario intervenir de manera prioritaria.

En los dominios de condiciones de trabajo, organización del trabajo, estrés y síndrome de *burnout* se constatan condiciones aceptables con necesidad de mejora, lo que indica que es necesario que se intervengan de manera preventiva estos dominios para que no se constituyan en factores de riesgo para la calidad de vida laboral.

Por su parte, en los dominios de demandas del trabajo, valores, tendencias en el mundo del trabajo, motivación y *engagement* se evidencian condiciones buenas, es decir, que estas condiciones son en la actualidad factores protectores en su generalidad y, por tanto, requieren ser promovidos para su sostenimiento a favor de la salud y calidad de vida laboral.

Dominio: condiciones de trabajo

En este orden de ideas, las condiciones de trabajo para efectos de este análisis se entenderán como lo expone la *Batería de instrumentos* del Ministerio de la Protección Social y la Pontificia Universidad Javeriana como las «características del trabajo y de su organización que influyen en la salud y bienestar del individuo» (2010, p. 20) y son factores presentes en el entorno laboral.

En ese sentido, se encontró que los docentes perciben estas condiciones aceptables, es decir, que presentan elementos favorables y a la vez de necesidad de mejoramiento. En el orden de prioridad en la intervención preventiva de acuerdo con los puntajes obtenidos se encuentra lo siguiente:

En cuanto a las relaciones con jefes y directivos (47.7) es necesario cualificar la posibilidad que tienen los docentes de participar en las decisiones organizacionales, en el mejoramiento de las relaciones con la dirección, en la evaluación que se hace del rendimiento profesional así como en el apoyo que se recibe del personal directivo, esta dimensión cobra relevancia dada la importancia de «[...] las interacciones que se establecen entre jefes y directivos y sus colaboradores susceptibles de mediar el equilibrio entre los procesos y fines de la organización y las necesidades y expectativas del trabajador» (Ramírez González y Soler Gaona, 2015, p. 51).

Con relación al entorno físico del trabajo (50.1) se hace necesario mejorar el entorno físico, instalaciones y equipamiento de trabajo, los recursos materiales y técnicos, la prevención de riesgos laborales y los servicios auxiliares como limpieza, restauración, seguridad, etc. Estas condiciones físicas pueden constituirse en factores de riesgo, dado que pueden generar accidentes de trabajo o afectación de la salud del docente a corto o largo plazo, así mismo, se puede afectar el desempeño laboral debido a la imposibilidad de acceder a estas condiciones que permiten un trabajo efectivo.

Al respecto de la dimensión de control y autonomía sobre el trabajo (60.75), se espera una revisión de la «posibilidad que el trabajo ofrece al individuo para influir y tomar decisiones sobre los diversos aspectos que intervienen en su

realización» (Ministerio de la Protección Social y Pontificia Universidad Javeriana, 2010, p. 20). En este caso es necesario evaluar la posibilidad de los docentes de tomar decisiones en cuanto al tiempo de trabajo (horarios, ritmos, descansos, etc.), organización general de su trabajo, retribución económica, la carga de trabajo asignada, la posibilidad de conciliar trabajo – vida privada y familiar, la autonomía en la toma de decisiones profesionales, la justicia en la contratación, la remuneración y la promoción, las oportunidades para la formación continua y las vías de promoción laboral, es de anotar, que algunos de estos tópicos son estipulados desde el sistema educativo y no dependen directamente de la institución, por tal razón, se podrían abordar aquellos tópicos que estén a su alcance.

Por su parte, las relaciones con los colaboradores (76.11) se encuentran en condiciones buenas, lo que indica que este puede ser un factor protector para la calidad de vida laboral, dado que los docentes perciben que en el grupo de trabajo hay respeto, compañerismo y en algunas ocasiones reconocimiento del propio trabajo por colegas, dado que este último tópico se encuentra en condiciones aceptables.

Dominio: organización del trabajo

Los nuevos movimientos mundiales y macroeconómicos han generado nuevas formas de concebir y organizar el trabajo en función de la competitividad y productividad, en este sentido, el sector educativo también se ciñe a estas nuevas formas de gestión administrativa, en particular a la nueva gestión pública que es objeto de análisis en esta investigación. Como lo exponen Oliveira, Gonçalves y Melo Savana,

estas reformas educativas introdujeron en consecuencia «[...] cambios que representan una real intensificación del trabajo de los maestros, reflejada en la sobrecarga provocada por los nuevos procesos de enseñanza y evaluación, obligándoles a encontrar medios alternativos de respuesta a las crecientes demandas» (2004, p. 189).

Esta nueva forma de organización del trabajo impacta también las instituciones educativas públicas, dado que ahora hacen parte del sector empresarial y su filosofía; es así como el

Sector empresarial se ha visto en la necesidad de reorientar los procesos organizacionales en la producción, en las relaciones de personal y en el uso de tecnología, para obtener una organización del trabajo con capacidad de adaptación y respuesta a los cambios de la economía global, lo que ha conllevado a analizar las nuevas formas organizativas del trabajo y su influencia en la flexibilización, y en la precariedad de las relaciones laborales (Useche y Parra Queipo, 2002, p. 69).

En ese sentido, se encontró que los docentes perciben la actual organización del trabajo en su institución en condiciones aceptables con necesidad de mejora (57.3), es decir, que la actual organización del trabajo responde de manera media a sus intereses, necesidades, a sus aspiraciones, a sus valores, al desarrollo de sus competencias profesionales, a la exigencia según sus capacidades, a sus expectativas, a la valoración con justicia de sus méritos, al estímulo de su compromiso laboral, a realizar un trabajo con gusto y motivación, con sensación de libertad, de crecimiento personal y sensación de ser útil en su trabajo.

Dominio: demandas del trabajo

De acuerdo con el Ministerio de Protección Social y la Pontificia Universidad Javeriana, las demandas del trabajo hacen referencia «[...] a las exigencias que el trabajo impone al individuo. Pueden ser de diversa naturaleza, como cuantitativas, cognitivas o mentales, emocionales, de responsabilidad, del ambiente físico laboral y de la jornada de trabajo» (2010, p. 20).

Por lo tanto, se entenderá que el trabajo de los docentes de la Institución educativa en cuestión, enfrenta a esta población a unas exigencias y demandas propias de su labor que ameritan que los docentes las afronten y dispongan de sus propios recursos para equilibrarse y dar respuesta efectiva a las mismas y que dichas condiciones de trabajo favorezcan que estas demandas del trabajo no desborden el equilibrio y salud de los docentes.

Al respecto, en el dominio y dimensión de demandas del trabajo se encuentra en condiciones buenas (71.76), lo que indica que los docentes en términos generales logran un equilibrio entre las demandas del trabajo y sus propios recursos internos. Ellos se adaptan de manera óptima a las políticas de la institución, asumen los valores de la dirección, aceptan que les digan cómo hacer su trabajo, interiorizan las normas establecidas en su servicio, aplican el protocolo ante cualquier dilema de conciencia, se ajustan a los tiempos y ritmos de trabajo fijados, sin embargo, exponen que en términos medios logran identificarse con el espíritu de los cambios propuestos y con relación a su trabajo logran en términos medios o que en ocasiones se cumpla o en otras no, terminar en su jornada de trabajo lo que debían hacer, disponer del tiempo suficiente para hacer bien todo lo que deben hacer, se acumulan

tareas pendientes a lo largo de la semana, llevarse tareas laborales a casa, y en fines de semana y vacaciones terminar trabajo atrasado.

Dominio: valores

En los contextos organizacionales actuales se ha generado una resignificación de los valores que priman en la prestación de un servicio, en particular en un servicio de carácter público como lo es la educación. Estos nuevos valores también tienen afectación en la humanización o deshumanización de las instituciones, dado que en todo caso priman los valores impuestos por el modelo económico capitalista de producción, de rentabilidad económica y competitividad o los valores propios del servicio como bien común, satisfacción de las personas que reciben el servicio y aquellos que lo proporcionan como es el caso de los docentes.

Es así como la nueva gestión pública presenta incoherencias, en cuanto a

[...] la plena vigencia de valores fundamentales tales como la imparcialidad, la justicia, la equidad, y el derecho de un procedimiento justo, como tareas propias de toda administración pública en una democracia, ha sido objeto de profundos cuestionamientos, acordes con las nuevas implicancias que el término «interés público» posee hoy para la sociedad (López, sf, p. 9).

En ese sentido, se encontró que los docentes perciben el dominio de valores en condiciones buenas (80.96). Este es el puntaje más alto dentro de los nueve dominios estudiados, lo que indica en términos generales que los docentes perciben de manera favorable los valores en cuestión, los cuales es importante seguir

sosteniendo y estimulando para que sigan siendo factores protectores de la calidad de vida laboral. En los siguientes párrafos se expondrán las dimensiones de este dominio de valores acorde con los puntajes obtenidos.

Al respecto de la relación estable de la interacción humana (87.63), entendida como la estabilidad emocional de orden afectivo y social requerida en la conciliación vida familiar – vida laboral (Documento de trabajo Glosario de Términos), los docentes exponen que los valores de la familia y el trabajo son fundamentales y que se encuentran en condiciones óptimas en cuanto son cruciales para su estabilidad emocional, afectiva y social, no obstante, exponen que el reconocimiento de su trabajo por personas usuarias se encuentra en condiciones aceptables con necesidad de mejora. En concreto, la dimensión de la relación estable de la interacción humana se encuentra en condiciones óptimas.

La dimensión de autorrealización (85), se encuentra también en condiciones óptimas, dado que los docentes exponen que la importancia que le imprimen a los valores de salud, dinero y tiempo libre es óptima, esto sugiere que los docentes valoran positivamente estos aspectos en relación con satisfacción de sus necesidades humanas.

En cuanto a la dimensión de bienestar social del trabajo (85.77), se encuentra en condiciones óptimas. Esto indica que los docentes perciben que la importancia de los valores en la gestión de los servicios humanos en su institución es óptima en cuanto se logra la calidad del servicio, el bien común, calidad de vida laboral, ética del servicio público, eficiencia, satisfacción de las personas atendidas, así mismo, la competitividad y la productividad.

Al respecto de la rentabilidad económica perciben que este atributo es importante en términos medios para la gestión de los servicios humanos en su institución.

En la dimensión de rentabilidad (57.7), que se refiere a la valoración del coste beneficio frente al trabajo (Documento de trabajo Glosario de Términos), se encuentra que los docentes exponen que el espíritu de negocio privado y análisis de coste-beneficio son aceptables con necesidad de mejora, lo que indica que perciben que la institución no centra el trabajo y servicio educativo en estos aspectos relacionados con la rentabilidad.

En la dimensión de complacencia profesional (72.73), que se refiere a la satisfacción y alegría que produce la profesión, se caracteriza por la seguridad, la tranquilidad, el bienestar, la confianza, la certidumbre y la claridad (Documento de trabajo Glosario de Términos), se encuentra que los docentes la perciben en condiciones buenas, en cuanto logran experimentar satisfacción y seguridad en su trabajo de manera óptima, aunque exponen que pueden presentar en ocasiones sentimientos contrarios como intranquilidad - tranquilidad, impotencia - potencia, malestar - bienestar, desconfianza - confianza, incertidumbre - certidumbre, confusión - claridad, desesperanza – esperanza, y dificultad - facilidad. Lo anterior indica que en términos generales los docentes tienen complacencia profesional, aunque en algunas ocasiones presenten sentimientos relacionados o contrarios a esta dimensión.

En la dimensión de razón moral del trabajo (85.29), que se refiere a la estructura emotiva y profesional, se representa la sensibilidad, el optimismo, la bondad, el éxito, la capacidad y la competencia (Documento de trabajo Glosario

de Términos). En este componente se encuentra que los docentes la perciben en condiciones óptimas, en cuanto logran experimentar por su trabajo sensibilidad, racionalidad, competencia, moralidad, bondad, éxito, capacidad, optimismo, eficacia y utilidad de su trabajo.

Dominio: tendencias en el mundo del trabajo

En cuanto a las tendencias en el mundo del trabajo se ha expuesto de manera previa las orientaciones mundialistas que han generado transformaciones en los contextos organizacionales y en el trabajo, conduciendo a la precarización del trabajo, como lo expone el autor Cornfield (2006, p. 122), al identificar problemas relacionados en el mundo del trabajo: 1) con la globalización económica, el advenimiento del neoliberalismo y la restructuración de la burocracia; 2) el tránsito de una economía manufacturera a una de servicios; y 3) desigualdad social, surgimiento de las identidades políticas, y los viejos y nuevos movimientos sociales.

En este orden de ideas, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) fomenta «[...] el crecimiento de empresas sostenibles y, por lo mismo, el crecimiento inclusivo y resultados en materia de trabajo decente» (2017, p. 4). En este sentido, para la OIT el trabajo decente, inclusivo y sostenible es una tendencia laboral para crear más y mejores empleos en todo el mundo.

Al respecto, se encuentran tendencias en el mundo laboral que pauperizan el trabajo o lo exaltan y dignifican como propone la OIT, es por ello relevante investigar al respecto sobre estos acontecimientos en las instituciones públicas.

En la Institución Educativa estudiada se encuentra una percepción favorable por parte de los docentes en el dominio de tendencias en el mundo del trabajo (63.61), en este orden de ideas, se encuentran en condiciones buenas o favorables cuatro dimensiones de este dominio, excepto la dimensión de estructura mercantil del trabajo, estas dimensiones se detallan a continuación.

La dimensión estructura mercantil del trabajo (49.92) se entiende como la percepción de los docentes frente a la transformación social y del trabajo generado por el neoliberalismo económico. Este componente que se estructura por la valoración del trabajo como mercancía, la normalización de los factores de libre competencia y la competitividad (Documento de trabajo Glosario de Términos), se encuentra en condiciones aceptables con necesidad de mejora, lo que indica que los docentes consideran que las nuevas tendencias en el mundo del trabajo han impactado los servicios educativos en cuanto en ocasiones se entiende que competir es un modo natural de trabajar, que un servicio es bueno en la medida en que es un buen negocio, que sería irracional resistirse a la lógica de la productividad, que quien desee tener un buen servicio debe de pagarlo, que el mercado pone a cada cual donde merece estar, que la eficiencia va en contra de la calidad del trato profesional, que las condiciones de trabajo son contrarias a los valores de la profesión, y que la vocación profesional está reñida con el trabajo actual.

El dominio conductismo normativo (76.19), entendido como la transformación personal frente a las normas y valores que toma la organización, se representa por el cumplimiento

de normas y estándares, la lealtad hacia la institución, así como la defensa de los intereses de la organización (Documento de trabajo Glosario de Términos). Este componente se encuentra en condiciones buenas, pues los docentes cumplen de manera óptima las normas de la organización con profesionalidad, la lealtad a la institución es el primer imperativo de la profesionalidad; así mismo, exponen que en diversas ocasiones y en otras no aplica que la profesionalidad exige atender con eficiencia cualquier demanda de la institución pues cada profesional debe defender en primer lugar los intereses de su organización.

Sobre la autonomía moral (68.45), como la disponibilidad o iniciativa del trabajador para poder elegir la planificación y desarrollo de su trabajo desde el razonamiento moral (Documento de trabajo Glosario de Términos), se ubica en condiciones buenas, dado que los docentes perciben que de manera óptima hacen uso de la ética profesional cuando compromete a cuestionar algunas pautas de la dirección y, así mismo, el considerar que la sobrecarga de trabajo deteriora la profesionalidad; no obstante, consideran que a veces el código ético obliga a enfrentarse a decisiones de la dirección, y que cuando la institución no da los medios suficientes, no hay porque cumplir las metas que impone.

En la dimensión ética situacional (69.44), entendida como las exigencias morales individuales y colectivas dadas por las pautas y las decisiones institucionales (Documento de trabajo Glosario de Términos), se ubica en el rango de condiciones buenas, dado que los docentes exponen que la escasez de medios se debe compensar con profesionalidad, en algunas situaciones la ética profesional obliga a desviarse de algunas pautas de la gerencia, en un conflicto de

intereses entre organización y usuarios, a veces hay que aliarse con estos. Esto indica que los docentes aún son guiados en términos generales por sus exigencias morales que influyen en lo individual, así como en lo colectivo.

En la dimensión pragmatismo utilitarista (69.19), entendida como la valoración de las exigencias del trabajo hacia la prestación de servicios rentables, con calidad y eficiencia; es decir, evalúa la construcción de la racionalidad humana en orden a una acción productiva y eficiente (Documento de trabajo Glosario de Términos). Se ubica en el rango de condiciones buenas, dado que los docentes cuestionan que en ocasiones se deba dar una adaptación a la flexibilización laboral, a las decisiones que se deben tomar calculando coste-beneficio, al hecho de considerar que carece de sentido ofrecer un servicio no rentable y, por último, que se deban abandonar las prácticas ineficientes, dado que lo anterior parte de considerar que todo servicio debe ser rentable, eficiente, y adaptarse a las nuevas demandas del trabajo, las cuales se pueden cuestionar.

Dominio: motivación

En el dominio motivación se obtuvo un puntaje de (76), lo que indica que es una condición buena; es decir, que los docentes se sienten motivados en su trabajo partiendo de los factores extrínsecos e intrínsecos, los cuales contribuyen a su estado de ánimo y vinculación positiva con la realización de su trabajo. Tal como lo exponen Ramírez, Abreu, y Badii (2008, pp. 172-173), los factores de motivación están relacionados con factores de higiene y factores motivadores. Los primeros satisfacen las necesidades de las personas como motivación extrínseca, por ejemplo: el salario y los beneficios; la seguridad laboral o grado de confianza del trabajador

sobre su continuidad en el empleo; las posibilidades de promoción, de cara a conseguir estatus laboral así como social; las condiciones de trabajo como horario laboral, las características del propio lugar de trabajo, instalaciones y materiales; el estilo de supervisión, o grado y forma de control de la organización sobre el contenido, la realización de la tarea que lleva a cabo un trabajador; el ambiente social del trabajo será facilitador de la motivación en tanto dé oportunidades de interacción con otras personas, proporcione *feedback* constructivo permitiendo la relación con el líder formal. Los segundos satisfacen las necesidades de las personas como motivación intrínseca, por ejemplo: la consecución de logros, las características de la tarea, la libertad así como la autonomía con respecto a la tarea, la implicación de conocimientos además de las habilidades, la retroalimentación, y el reconocimiento.

En este orden de ideas, se encuentra que en el dominio de motivación la dimensión de satisfacción laboral (78.47) se ubica en condiciones buenas, entendiendo esta como el grado de conformidad respecto a su entorno de trabajo, valora la motivación, el rendimiento personal y profesional, el sentido hacia el trabajo y la convicción de trabajar siguiendo el ordenamiento organizacional (Documento de trabajo Glosario de Términos). Es así como los docentes experimentan condiciones óptimas en cuanto a su motivación por el trabajo, la identificación con los valores de la organización, el rendimiento profesional, la capacidad de gestión de la carga de trabajo, la autoestima profesional, la confianza en el futuro profesional, el sentido del trabajo, el acatamiento de las pautas de la dirección, la satisfacción con el trabajo, la realización profesional, la eficacia profesional, el compromiso con el trabajo y la competencia profesional, así mismo, consideran que se debe mejorar la

cordialidad en mi ambiente social de trabajo, la conciliación del trabajo con la vida privada, la calidad de vida laboral, el estado de ánimo laboral y el nivel de excelencia de mi organización.

La dimensión de la promoción y seguridad en el trabajo (64.88) se encuentra en condiciones buenas. Estas son las condiciones del entorno de trabajo que permiten generar buenas percepciones de seguridad, de calidad, de participación en la toma de decisiones y permiten establecer oportunidades de promoción laboral y calidad en las condiciones del trabajo (Documento de trabajo Glosario de Términos). Sobre esta dimensión los docentes exponen que experimentan que en los últimos años se ha logrado aumentar las sensaciones de seguridad en el trabajo, así mismo, el incremento medio de la calidad de las condiciones de trabajo, las oportunidades de promoción laboral y la participación en las decisiones de la organización, siendo importante continuar mejorando en las mismas.

Dominio: estrés

Como se ha mencionado de manera previa, el estrés se ha constituido en el contexto mundial y nacional en una problemática de salud que aqueja los diversos escenarios en que se desenvuelve el ser humano, el ámbito laboral no está exento de este fenómeno que es la base de accidentes de trabajo y enfermedades laborales que aumentan su cifra de manera exponencial. Partiendo de la Comisión Europea el estrés está relacionado con el trabajo y puede definirse como:

El conjunto de reacciones emocionales, cognitivas, fisiológicas y del comportamiento a ciertos aspectos adversos o nocivos del contenido,

la organización o el entorno de trabajo. Es un estado que se caracteriza por altos niveles de excitación y angustia, con la frecuente sensación de no poder hacer frente a la situación (1999, p. 3).

En correspondencia con lo expuesto, se encuentra que el dominio de estrés obtiene el puntaje más bajo de los nueve dominios estudiados, lo cual es consistente con los resultados de las dimensiones que lo constituyen, estos puntajes corresponden a condiciones aceptables con necesidad de mejora.

En la dimensión salud general el puntaje obtenido es (55.74), indicando los docentes que en término medio se presentan los síntomas, es decir, en diversas ocasiones presentan síntomas que se expondrán acorde con su puntaje y mayor frecuencia, estos son: tensiones musculares, dolores de espalda, dolores de cabeza, insomnio y trastornos digestivos.

En la dimensión salud mental el puntaje obtenido es (47.04), indicando los docentes que, en término medio, es decir, en ocasiones, se presenta desgaste emocional, agotamiento físico, saturación mental, y sobrecarga de actividad laboral.

En la dimensión de vitalidad el puntaje obtenido es bueno con (66.31), entendido como un estado emocional de las personas que implica la presencia de vigor y energía para realizar de buena manera sus actividades personales y profesionales. Los docentes indican que, aunque en términos generales tienen vitalidad para la realización de sus labores, en ocasiones se presenta desgaste emocional, agotamiento físico, saturación mental, y sobrecarga de actividad laboral.

Dominio: síndrome de burnout

En correspondencia con los datos anteriores, el estrés se encuentra en condiciones aceptables y con necesidad de mejora, así mismo, el dominio de Síndrome de *Burnout* (58.33), lo que indica que los síntomas generados por el estrés laboral pueden ser un factor de riesgo potencial para que se genere los síntomas de un síndrome de *burnout* que se constituye como enfermedad laboral clasificada en la tabla de enfermedades laborales del Decreto 1477 de 2014; en este sentido, es importante aclarar que el síndrome de *burnout* presenta dos enfoques teóricos para su abordaje:

Para unos autores es considerado un tipo específico de estrés de los profesionales asistenciales producto de la demanda emocional generada por la interacción con gente y para otros es visto como la última fase del estrés laboral crónico. Se ha denominado también como síndrome de estar quemado o síndrome del estrés laboral asistencial o síndrome de desgaste profesional (Barbosa Ramírez, Muñoz Ortega, Rueda Villamizar, y Suárez Leiton, 2009, p. 22).

Al respecto, los docentes presentan en la dimensión de cansancio emocional (58.33) condiciones aceptables con necesidad de mejora. En la actualidad sienten en ocasiones agotamiento emocional por el trabajo, al final de la jornada, sienten que el trabajo los ha consumido, sienten fatiga por la mañana al enfrentarse a otro día de trabajo, sienten que trabajar todo el día realmente es estresante y sienten que en el trabajo se han quemado, no obstante, sienten que son capaces de resolver eficazmente los problemas surgidos en su trabajo.

En la dimensión de despersonalización (44.44), con condiciones aceptables con necesidad de mejora, los docentes exponen que en ocasiones experimentan pérdida de interés desde que empezaron en el puesto actual de trabajo y que han perdido entusiasmo por el mismo, esto puede ser correspondiente o puede generar a futuro que los docentes desarrollen actitudes negativas e insensibles hacia los destinatarios del servicio que es como se entiende en su sentido pleno el concepto de despersonalización (Documento de trabajo Glosario de Términos).

En la dimensión falta de realización personal (72.24), con condiciones buenas, entendida esta como las respuestas negativas hacia el trabajo y la persona reflejadas en depresión, moral baja, evitación de las relaciones profesionales e interpersonales, baja productividad, y pobre autoestima (Documento de trabajo Glosario de Términos). En este sentido, los docentes experimentan de manera positiva que contribuyen eficazmente a la actividad de la organización, que hacen bien su trabajo y les estimula conseguir objetivos en este, sienten que realizan muchas cosas valiosas y tienen seguridad que son eficaces terminando sus labores, solo en ocasiones se preguntan con cinismo sobre la utilidad de su trabajo y dudan sobre el valor del mismo.

Dominio: *engagement*

El dominio de *engagement* está fuertemente relacionado con la motivación laboral, lo cual es correspondiente con los resultados obtenidos en el dominio de motivación. El *engagement* se encuentra en condiciones buenas (77.94), este se relaciona con la pasión por lo que se hace en el trabajo, con la conducta del trabajador y los procesos que desarrolla en la empresa haciendo del trabajo una experiencia positiva. En otras

palabras, el *engagement* trata sobre la marcha óptima de las organizaciones acorde con la motivación de los trabajadores (Documento de trabajo Glosario de Términos).

Así mismo, se podría considerar que este dominio en conjunción con la motivación, pueden contribuir como factores protectores para la salud y calidad de vida de los docentes. Tal como lo exponen Salanova y Schaufelli, el *engagement* es «[...] un proceso de motivación positiva de mejora de la salud ocupacional, y contrario al proceso de deterioro de la salud que causa el burnout o síndrome de quemarse por el trabajo» (2009, p. 23).

En este dominio la dimensión de vigor y dedicación con 79.93, en condiciones buenas, se constituye en la fuerza, paciencia y perseverancia con la que disponen las personas para realizar de la mejor manera posible las actividades laborales y personales (Documento de trabajo Glosario de Términos). De ahí que los docentes expongan que en la actualidad en su trabajo sienten que tiene sentido y propósito, que son fuertes y vigorosos, sienten entusiasmo, se inspiran, se sienten orgullosos del trabajo que hacen, se sienten felices cuando están absortos en el trabajo, cuando se levantan por la mañana sienten ganas de ir a trabajar, y cuando están trabajando olvidan todo lo que pasa alrededor de ellos; no obstante, en algunas ocasiones y en otras no, sienten que están llenos de energía y que el tiempo «vuela» cuando están trabajando.

Por último, la dimensión de absorción que es el grado de involucramiento de la persona hacia el trabajo, bajo el cual, en algunos casos puede llevar a un horario de trabajo excesivo por la vinculación emocional de la persona hacia el mismo (Documento de trabajo Glosario de Términos), se encuentra en condiciones buenas

con un puntaje de 75.09, donde los docentes hacen alusión a estar inmersos en su trabajo, considerar que es retador, son persistentes en él e Incluso cuando las cosas no van bien continúan trabajando; no obstante, exponen que en términos medios pueden continuar trabajando durante largos periodos de tiempo, se dejan llevar por el trabajo y se les hace difícil desconectarse del trabajo.

Conclusiones

Partiendo de los hallazgos y análisis realizados en esta investigación, donde se abordan 9 dominios que contienen 27 dimensiones y estas a su vez con 175 ítems, que permiten vislumbrar la percepción sobre la calidad de vida laboral de los docentes de la Institución Educativa, se centrarán las conclusiones en los resultados de los 9 dominios con sus dimensiones que son el centro de análisis y posterior intervención, los cuales son las condiciones en el trabajo, organización del trabajo, demandas del trabajo, valores, tendencias en el mundo del trabajo, motivación, estrés, síndrome de *burnout*, y *engagement*.

Los dominios y sus dimensiones estudiadas pueden constituirse en factores de riesgo o factores protectores de la calidad de vida laboral de los docentes y, por ende, de su salud y desempeño profesional. Es de anotar que aquellos que se encuentren en bajas condiciones o sin condiciones son los que requieren una intervención prioritaria, dado su posible riesgo; sin embargo, en la institución educativa no se encuentra ningún dominio y/o dimensiones en estos rangos, lo que es favorable para la institución e indica que ninguno de los tópicos evaluados se encuentra en condición de imminente intervención.

Se encuentra que los dominios de condiciones del trabajo, organización del trabajo, estrés y síndrome de *burnout* se perciben con condiciones aceptables con necesidad de mejora; esto es, que estos dominios en cuestión evidencian un punto de equilibrio medio, pero requieren ser intervenidos para que no se constituyan en factores de riesgo, pues, aunque cuentan con un mínimo necesario de bienestar al respecto, están dentro de sus expectativas y necesidades cualificarlas.

Es de anotar que la puntuación media con necesidad de mejora de estos dominios indica que sus dimensiones requieren ser intervenidas de manera preventiva, en específico, las siguientes: entorno físico del trabajo, control y autonomía sobre el trabajo, relaciones con jefes y directivos, organización del trabajo, salud general, salud mental, cansancio emocional, y despersonalización. En el caso de las dimensiones de relaciones con colaboradores, vitalidad y falta de realización personal se encuentran condiciones buenas, lo que indica que se pueden implementar acciones de promoción para que continúen siendo factores protectores.

En este orden de ideas, los dominios de demandas del trabajo, valores, tendencias del mundo del trabajo, motivación y *engagement* se encuentran en condiciones buenas, lo que amerita un sostenimiento y promoción de dichos dominios para que continúen siendo factores protectores de la calidad de vida laboral. Aun así, es importante que en las dimensiones de estos dominios que se encuentran en condiciones aceptables con necesidad de mejora se intervengan de manera preventiva, estas son en el dominio valores la rentabilidad y en el dominio tendencias del mundo del trabajo la dimensión estructura mercantil del trabajo, lo anterior, puede ser correspondiente con los cambios en la nueva gestión pública que han sido impactados

por un modelo neoliberal y de productividad en las instituciones educativas.

En cuanto a los dominios mencionados con condiciones buenas (demandas del trabajo, valores, tendencias del mundo del trabajo, motivación y *engagement*), abarcan dimensiones que se encuentran en condiciones buenas u óptimas. Estas son objeto de promoción para que continúen siendo factores protectores, tales como las demandas del trabajo, relación estable de la interacción humana, autorrealización, bienestar social del trabajo, complacencia profesional, razón moral del trabajo, conductismo normativo, autonomía moral, ética situacional, pragmatismo utilitarista, satisfacción laboral, promoción y seguridad en el trabajo, vigor y dedicación, y absorción.

Se logra con esta investigación el conocimiento y descripción de la percepción de la calidad de vida laboral de los docentes de la institución educativa, en la cual, sin duda, intervienen diversos tópicos de índole institucional pero también del macro sistema económico actual y del sistema educativo, siendo este un insumo para que en la institución se analice y definan aquellos aspectos que pueden ser intervenidos directamente según sus posibilidades y alcances.

Referencias

- Barbosa Ramírez, L. C; Muñoz Ortega, M. L; Rueda Villamizar, P. X; y Suárez Leiton, K. G. (2009). Síndrome de *Burnout* y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. 2(1), 21-30. Recuperado de <https://bit.ly/2JYfp3o>
- Blanch, J. M; Sahagún, M; Cantera, L; y Cervantes, G. (2010). Cuestionario de bienestar laboral general: Estructura y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología y Trabajo de las Organizaciones*. 26(2), 157-170. Recuperado de <https://bit.ly/2KxnXxo>
- Comisión Europea. (1999). *Guía sobre el estrés relacionado con el trabajo ¿La «sal de la vida» o el «beso de la muerte»?* Dirección General de Empleo y Asuntos Sociales. Recuperado de <https://bit.ly/1if9AD>
- Congreso de Colombia. *Ley 115 de 1994*. Recuperado de <https://bit.ly/2ITUJho>
- Cornfield, D. B. (2006). Tendencias mundiales recientes en la sociología del trabajo. En: De la Garza, E. (Coord.). *Tratado Latinoamericano de Sociología*. P.122-132. Barcelona: Anthropos.
- *Declaración de Bolonia*. (1999). Recuperado de http://www.mat.ucm.es/~arrondo/Declaracion_Bolonia.pdf
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 ed. México: McGraw-Hill.
- López, A. (sf). *La Nueva Gestión Pública: Principios Teóricos e Implicancias Prácticas en el Quehacer de la Administración Estatal*. Recuperado de <https://bit.ly/2W9TrMx>
- Ministerio de la Protección Social y Pontificia Universidad Javeriana. (2010). *Batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgos psicosocial. Manual general*. Bogotá: Ministerio de la Protección Social. Recuperado de <https://bit.ly/2QMbO99>
- Ministerio del Trabajo y Organización Iberoamericana de Seguridad Social. (2015). *Segunda encuesta nacional de condiciones de seguridad y salud en el trabajo en el sistema general de riesgos laborales de Colombia*. Bogotá: Ministerio del Trabajo. Recuperado de <https://bit.ly/2Z0WVTc>

- Ministerio del Trabajo. (2007). *Primera encuesta nacional de condiciones de salud y trabajo en el sistema general de riesgos profesionales*. Bogotá: Ministerio del Trabajo. Recuperado de <https://bit.ly/2FxE5MB>
- Ministerio del Trabajo. *Decreto 1477 de 2014*. Recuperado de <https://bit.ly/2IOLbeP>
- Oliveira, D. A.; Gonçalves, G. B.; y Melo Savana, D. G. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 183-197. Recuperado de <https://bit.ly/2XqbWOD>
- Organización Internacional del Trabajo. Resumen ejecutivo. (2017). *Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo 2017. Empresas y empleos sostenibles: empresas formales y trabajo decente*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de <https://bit.ly/2WogdoS>
- Organización Internacional del Trabajo. (2016). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*. Turín: Centro Internacional de Formación de la OIT. Recuperado de <https://bit.ly/1N72DGD>
- Ramírez González, D. A. y Soler Gaona, V. E. (2015). *Condiciones de trabajo: control y autonomía sobre el trabajo y relaciones con jefes y directivos asociados al estrés laboral en docentes de algunas instituciones educativas de Colombia*. Manizales. Trabajo de Grado. (Magíster en Gerencia del Talento Humano). Universidad de Manizales. Recuperado de <https://bit.ly/2ESfIIV>
- Ramírez, R.; Abreu, J. L.; y Badii, M. H. (2008). La motivación laboral, factor fundamental para el logro de objetivos organizacionales: Caso empresa manufacturera de tubería de acero. *Revista Daena: International Journal of Good Conscience*. 3(1), 143-185. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v3-n1/3\(1\)%20143-185.pdf](http://www.spentamexico.org/v3-n1/3(1)%20143-185.pdf)
- Salanova, M. y Schaufelli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza.
- Segurado Torres, A. y Agulló Tomás, E. (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Revista Psicothema*. 14(4), 828-836. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/806.pdf>
- Useche, M. C. y Parra Queipo, B. (2002). La organización del trabajo en el marco de la globalización. *Revista Gaceta Laboral*. 8(1), 67-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33608103>
- Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En: Merlino, A. (Coord.). *Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. (pp. 42-84). Buenos Aires: Cengage Learning.

Algunas posibilidades de incorporación de la web 2.0 en la educación¹

Some possibilities of integrating web 2.0 into education

Gerzon Yair Calle-Álvarez²

gerzon.calle@udea.edu.co

Diego Alejandro Ocampo-Zapata³

diego.ocampo@uniremington.edu.co

<https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a05>

Recibido: marzo 14 de 2019.

Aceptado: mayo 28 de 2019.

Dentro de las conclusiones se encuentra que es oportuno que la escuela incorpore pedagógica y didácticamente, dentro de sus dinámicas institucionales, los recursos de la web 2.0.

Palabras claves: Conferencia electrónica; Educación; Podcast; Red social; Webquest; Podcast; Web 2.0

Resumen

El presente artículo de reflexión tiene como objetivo aportar a la discusión sobre la incorporación de las herramientas de la web 2.0 en la educación. Para ello, se comienza presentando las características de la web 2.0 de interactividad, sistema de gestión de contenidos, indexación. Se continúa planteando la relación existente entre la web 2.0 y el usuario, lo que permite desarrollar la idea de aprendizaje social. Para precisar el concepto en la perspectiva de una utilización didáctica, se hace una breve descripción de algunas herramientas y sus posibilidades de uso en la escuela: podcast, blog, wikis, webquest, redes sociales, conferencias electrónicas.

Abstract

This reflective paper aims to contribute to the discussion on integrating web 2.0 tools into education. To this effect, it begins by presenting the characteristics of web 2.0, including interactivity, content management system and indexing. Then, the relationship between web 2.0 and the user is addressed, which allows the idea of social learning to be developed. To specify the concept of web 2.0 within the perspective of a didactic use, a brief description of some tools and their possibilities of use in the school is made: podcasts, blogs, wikis, web quests, social networks, electronic conferences. One of the conclusions reached by the research study is that it is appropriate for schools to pedagogically and didactically integrate web 2.0 resources into its institutional dynamics.

- 1 Las reflexiones que se presentan en esta ponencia hacen parte de los resultados de un trabajo de investigación sobre pensamiento crítico, escritura digital y web 2.0.
- 2 Integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia.
- 3 Profesor de la Corporación Universitaria Remington.

Keywords: Electronic conference; education; podcast; social network; webquest; Web 2.0.

Introducción

Las tecnologías que se han ido ubicando a la vanguardia en cada época han repercutido fuertemente en las prácticas y reflexiones pedagógicas, y el modo de incorporarlas en la didáctica. Es por eso que, en algún momento, la imprenta se convirtió en el motor para la masificación de la lectura; la televisión se convirtió en un elemento transmisor de cultura; los componentes digitales en una posibilidad de trabajo colaborativo. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han transformado en un medio didáctico que puede propiciar la creación de entornos acordes con las necesidades vigentes de aprendizaje de los estudiantes; estas herramientas pueden estar orientadas a la construcción del conocimiento y aprendizajes significativos.

Los estudiantes actuales adquieren conceptos a través de las TIC y esos conceptos han sido tomados desde sus experiencias, ahora la tarea del profesor es potencializar esas ideas y fortalecerlas para que se conviertan en aprendizajes significativos. Como lo plantea Gallego-Badillo (2004), el aprendizaje significativo es una interrelación entre el nuevo conocimiento y los ya existentes, interacción en la cual ambos se modifican, la experiencia del joven se ve enriquecida gracias a las posibilidades que le brinda la escuela. El avance permanente de las TIC exige que la escuela no se estanque, de manera que las concepciones educativas y las prácticas pedagógicas se reconfiguren, sin embargo, existe la posibilidad de que las prácticas pedagógicas no evolucionen simultáneamente, creando un bache entre lo social y la escuela. Las perspectivas de las TIC, presentes para su uso educativo, exigen nuevos planteamientos

que a su vez requerirán un proceso de reflexión sobre el papel de la educación en la sociedad, diferente al que nos tocó vivir como estudiantes, pero también provocarán un cuestionamiento de las instituciones educativas, para mirar si están preparadas para cumplir con los nuevos requisitos de formación, que está exigiendo la nueva sociedad.

En sus orígenes Internet fue pensado para asuntos de estrategias y trabajo. Con el tiempo esa mirada se ha ido ampliando y se han descubierto otras posibilidades y espacios de aplicación, y el usuario ha tomado mucha fuerza. En esos cambios la educación se ha visto inmersa, y parte de esas actualizaciones se debe a la web 2.0. De la Torre (2006) dice que la web 2.0 es una forma de entender Internet, donde la organización y el flujo de información dependen del comportamiento de las personas cuando acceden a ella.

Con Internet se abrieron otras posibilidades de ambientes de aprendizajes apoyados con TIC; sin embargo, en sus inicios, las posibilidades de incorporarlo en el aula fueron muy limitadas por falta de infraestructura tecnológica, recursos, falta de capacitación de los profesores o simplemente desconocimiento. El internet, en sus inicios, no fue pensado para la escuela, pero sus posibilidades fueron cautivando a la sociedad en general y la escuela comenzó a ver la necesidad de indagar y descubrir las posibilidades de este recurso. En la actualidad, se habla de escuela 2.0, atendiendo al concepto de las herramientas de la web 2.0. Poner este calificativo a la escuela no la hace 2.0, es necesario que se transformen y evolucionen otros aspectos de la escuela que están asociados a esos espacios de la web 2.0: la autonomía, la colaboración y la conectividad.

La escuela está llamada a conectarse con el mundo. El aprendizaje, dejó de ser exclusivo de las paredes del salón de clases. Con las herramientas de la web 2.0, los profesores pueden participar en foros de cualquier parte del mundo, construir sus proyectos para trabajar en el aula; igualmente los estudiantes pueden explorar el planeta y descubrirlo por medio de videos o herramientas como *Google Earth*. La información ya no es exclusiva de unos pocos o restringida, es de todos y en esa medida se puede acceder a ella. En alusión a la autonomía, los ambientes de aprendizajes, apoyados por herramientas de la web 2.0, posibilitan fortalecer procesos de aprendizaje acorde con las realidades de los estudiantes. El estudiante traspasa los límites del tiempo y el espacio de clases para aprender, podrá construir sus conceptos, apoyarse en recursos visuales, auditivos y en algunos casos hasta táctiles para su aprendizaje, todas ellas asociadas a la toma constante de decisiones. En la colaboración, aunque existe una autonomía en el proceso de aprendizaje, los estudiantes no trabajarán solos, podrán apoyarse en las posibilidades de aprender con el otro, ya sea construyendo un texto en una wiki, mejorando sus argumentos por medio de un foro, preguntando a otros sobre su cultura, participando en procesos de etiquetado para identificar categorías.

Con la web 1.0 los procesos eran unidireccionales, los usuarios podían leer, escuchar, ver lo que las páginas les ofrecía. Con la web 2.0 ese rol de receptor se desvanece, así, los procesos de navegación y comunicación son bidireccionales, los usuarios pueden leer y escribir, escuchar y decir, ver y publicar sus propios videos y, además, poder modificar, comentar, participar, decidir frente a lo que está publicado (Calle-Álvarez, 2014). Este artículo de reflexión tiene como propósito aportar a la discusión de la

incorporación de la web 2.0 en la educación, a la vez, permitirá a los profesores de los diferentes niveles educativos encontrar posibilidades de uso en las prácticas de aula.

Uso didáctico de algunas herramientas de la web 2.0

Los CMS (*Content Management System*), o sistemas de gestión de contenidos, son una aplicación informática usada para crear, editar, gestionar y publicar contenido digital en diferentes formatos (Rodera y Barberà 2010), permite que las herramientas de la web 2.0 sean fáciles de manejar y asequibles, debido a que facilitan que un usuario sin necesidad de conocimientos en programación pueda publicar sus contenidos en la web; en algunos casos los CMS le dan al usuario plantillas de diseño, permitiendo a los usuarios concentrarse en la producción y evitando preocupaciones de bosquejos gráficos. Los estándares de sindicación de contenidos como los RSS (Really Simple Syndication), Atom, permiten el acceso a la información de manera rápida y sencilla, convirtiéndose en un aspecto clave al momento del flujo y distribución de la información. Los estándares de sindicación de contenidos se utilizan para la difusión de la información en donde se han suscrito los usuarios, pueden contener entradas, encabezados, artículos completos, resúmenes o enlaces a un sitio web.

La Folcsonomía, *social bookmarking*, indexación social o etiquetado social crea contenido de forma fácil, y permite desarrollar una clasificación colaborativa por medio de etiquetas simples o tag propuestas por los usuarios (Rodera y Barberà 2010). Así, los usuarios podrán clasificar los contenidos en categorías semánticas

que posteriormente se convertirán en una herramienta para la recuperación y acceso a la información a través de una palabra clave. Las folcsonomías permiten que el usuario clasifique, almacene, ordene, comparta, busque y recupere los contenidos web de acuerdo con sus procesos de pensamiento (Pérez Sanchidrián, Campos Posada, y Campos Posada, 2015). Algunos sitios web que permiten el desarrollo de las folcsonomías son delicious, que permite etiquetar los enlaces favoritos; Flickr, indexación de fotos; Tagzania y Flof, etiqueta de lugares.

El usuario se convierte en el protagonista de la web 2.0, debido a ese componente social, donde el trabajo con el otro puede generar conocimiento y aprendizajes. La revista *Time* (2006), eligió como Personaje del año 2006, al usuario de internet, debido al impacto que ha tenido el usuario en la transformación de la web, donde se conjugan no solo lo tecnológico sino también lo social; las herramientas de la web proporcionan servicios, pero es el usuario a través de esos servicios que genera información, aprendizajes, conocimientos. *Time* (2006) destacó que los usuarios de internet adquirieron mayor poder para expresarse, son ciudadanos de la nueva democracia digital, son individuos que están cambiando la naturaleza de la era de la información, son los creadores y consumidores que están transformando el arte, la política y el comercio. El informe «Web 2.0. El Negocio de las Redes Sociales», publicado por la Fundación de la Innovación Bankinter, dice:

Gracias a las facilidades, evolución y gratuidad de tecnologías que antes eran inaccesibles para la mayoría de los usuarios, se están fomentando las redes sociales y la participación activa. El sitio web deja de ser un objetivo en sí mismo –el fin último de la interacción con el usuario–, para convertirse en una plataforma que posibilita la interrelación

entre usuarios, miembros activos de una comunidad que comparte un interés o necesidad afín. Gracias a esto, el usuario tiene un papel activo: ya no sólo accede a la información, sino que además aporta contenidos y conocimiento (2007, p. 21).

Una de las posibilidades de la web 2.0 es la autonomía del estudiante. A través de los recursos el estudiante puede aprender, no necesariamente necesita una ruta dada por el profesor, él puede crear sus propias rutas de construcción del conocimiento, detenerse en alguna página para leer, comentar en otra, preguntar o responder en un foro, entre otras posibilidades. La autonomía se ve potencializada por otra posibilidad del uso de la web 2.0 y es el concepto de comunidad. Los estudiantes no se encuentran solos en los procesos de aprendizaje, pueden hacer parte de comunidades de aprendizajes o simplemente redes sociales (Martín-Moreno, 2004). En estos espacios, se aprende y se construye conocimiento con el otro, porque todos pueden aportar a la solución de un problema, la definición de un concepto, procesos de investigación, en estos espacios se socializan información, conocimientos, aprendizajes, recursos, preguntas que sus participantes van logrando.

El uso de las herramientas de la web 2.0 se convierte en una posibilidad para el aprendizaje social. Los estudiantes están inmersos en un mundo digital, donde elementos como los blogs, la mensajería instantánea, las wikis, se vienen convirtiendo en parte activa de sus procesos sociales y de aprendizaje. Sin embargo, no es únicamente el ser consumidor de información brindadas por páginas web, ahora los estudiantes han pasado a ser creadores de contenidos o parte de otros contenidos. Como afirman Tu, Blocher y Roberts (2008), el uso de la web 2.0 da la oportunidad a los estudiantes de actuar en un ambiente de aprendizaje que requiere

que interactúen para lograr sus objetivos de aprendizaje. La web 2.0 ha permitido que los estudiantes presenten sus ideas a través de diversas herramientas. Inicialmente, los estudiantes consumían lo que unos pocos construían y publicaban en la red; en la actualidad, existen múltiples páginas libres, que ya tienen formatos preestructurados y la preocupación ya no está en procesos de programación sino en qué contenidos son los que se van a desarrollar, con qué características, para luego ser publicados.

La preocupación de publicar ya no es una responsabilidad en solitario. Las herramientas de la web 2.0 permiten un aprendizaje colaborativo, no se trata de sentarse a pensar sobre un asunto aislado del mundo, se trata de pensar un asunto conectado con el mundo (Rodera y Barberà 2010). Las redes sociales de aprendizaje son una forma de aprender con el otro y del otro. Cuando varias personas se unen con una finalidad de aprender el conocimiento generado, es un conocimiento social, donde los intereses que convocan al grupo se convierten en motivación para aprender y construir juntos. Vale anotar que la naturaleza del aprendizaje es social, y las herramientas de la web 2.0 permiten materializar esta idea, debido a la posibilidad de aprender en un entorno que se caracteriza por la autonomía, la interacción y la participación. Como dicen Tu *et al.* (2008). «Learners are engaged in contribution oriented pedagogy environments». La tecnología Web 2.0 tiene como objetivo mejorar la creación de conocimiento mediada por el intercambio de información, estructuras personalizadas, y, sobre todo, la colaboración entre los usuarios. «These concepts have led to the development and evolution of Web-based communities and hosted services, such as social networking sites, wikis, blogs, Second Life, and folksonomy».

La incorporación en el aula de las herramientas de la web 2.0, exige en los estudiantes diversos procesos de pensamiento, es decir, un estudiante al momento de enfrentarse al uso de estas herramientas debe pensar en lo que va a producir, en cómo lo va a producir y con quién o qué interacciones va a desarrollar para producir el contenido. Además, en la incorporación de estas herramientas en el aula, se hace necesario tener presente la dimensión metacognitiva del estudiante debido a las posibilidades de toma de decisiones en la web 2.0. El estudiante permanentemente se verá enfrentado a modificar, copiar, pegar, cortar, agregar, conectar, quitar, relacionar, remezclar, dejar incompleto un contenido determinado, ya sea propio o de otro, con base en sus necesidades, intereses y capacidades. Tu *et al.* (2008) plantean que los entornos de la web 2.0 permiten a los estudiantes hacer visible su proceso de aprendizaje (modelos mentales) y ver otros procesos, además, faculta a los estudiantes de múltiples oportunidades para tomar el control de cómo van mejorado su forma de pensar y refinar sus estrategias metacognitivas. «It is the process of negotiating and managing how they would like to learn through self-reflection and assuming responsibilities» .

La producción de textos en la web 2.0, van adquiriendo unas características propias. Los microcontenidos requieren de las capacidades de síntesis, claridad y precisión, con el propósito de dar la mayor información con pocas palabras, a la vez que se pueden convertir en una conexión a otros textos más amplios o en otros formatos. Esas conexiones, que se generan en los ambientes web 2.0, permiten en los estudiantes materializar sus procesos de pensamiento a través de rutas y decisiones que van tomando. Según Alexander (2008), escribir para una audiencia global es un poderoso estímulo para el cuestionamiento de la identidad personal, en

representación de uno mismo a través de la escritura y la comprensión de un público; al reconocer que los procesos de escritura en la web 2.0 tienen como público una comunidad global, el estudiante trasciende los límites del profesor, ya no escribe para una nota o para ser leído por el profesor, ahora escribe para otros que le podrán aportar al texto, lo podrán modificar, enlazar o llegado el caso hasta eliminar.

Para precisar el concepto en la perspectiva de una utilización didáctica se hace una breve descripción de algunas herramientas que podrían apoyar el trabajo en el aula de clases.

Podcast. Es un archivo de audio distribuido mediante un archivo RSS, sin embargo, permite ser modificado o guardado en formato MP3, WAV, entre otros. Vale anotar, que con la evolución de la tecnología se pueden encontrar podcast de imágenes o videos. Los podcasts permiten que el estudiante puede escuchar sus descargas en cualquier momento, grabar conferencias y diálogos desde fuentes externas; es una herramienta útil para el trabajo de la expresión oral y la escucha en lenguas. Sin embargo, el podcast exige que el profesor invierta tiempo en colocar la información en la red, lo que implica profesores más comprometidos con el proceso formativo de los estudiantes y el propio, debido a que, si el profesor no tiene algunas nociones informáticas, la herramienta se le convertirá en un obstáculo más que en una posibilidad; lleva más tiempo elaborar un podcast, que publicar la información en un blog o en cualquier página web.

Hew (2009) presenta un estudio cuasi experimental, donde se utilizó el podcast como una herramienta de aprendizaje en un curso universitario y se comparaba con los estudiantes que no lo utilizaban. El autor le critica que no

estaba bien definido el grupo control y que no hubo pre-test para definir el nivel inicial de los estudiantes. En la educación, el podcast, viene siendo subutilizado debido a que sus posibilidades se han limitado a guardar información oral, obviando las ventajas de la herramienta para fortalecer competencias comunicativas y cognitivas en las diferentes áreas del conocimiento.

Saborío Taylor, S. (2018) advierte sobre la necesidad de capacitar a los profesores en el uso de las TIC; en efecto, no se trata de implementarlas por un afán de innovación, ello lleva a una simple improvisación. Por ejemplo, el podcast no se aprovecha suficientemente debido a que, en la mayoría de los casos, el profesor no está capacitado para ello y, en consecuencia, no sabe cómo explotar todo el potencial que ofrece el *podcasting*. Igualmente, este autor afirma que las TIC deben estar integradas a la planeación metodológica y didáctica; para ello, el profesor debe asumir una responsabilidad en su formación continua en el uso e implementación de este tipo de tecnologías digitales.

Webquest. Es una herramienta para el trabajo de una unidad didáctica en cualquier área del conocimiento que consiste en un aprendizaje guiado con recursos principalmente procedentes de Internet, que promueve el trabajo colaborativo. Una webquest se construye alrededor de una tarea atractiva, se trata de hacer algo con la información de manera creativa o crítica, busca la solución de problemas, el análisis, la síntesis, el desarrollo de las habilidades mentales según la propuesta didáctica del profesor (Gallego Gil y Guerra Liaño, 2007). La tarea debe consistir en algo más que en contestar a simples preguntas o reproducir información. Según la propuesta didáctica del profesor deberá estar orientada a buscar la solución de problemas, el análisis, la síntesis, el desarrollo

de las habilidades mentales, procesos de producción escritural. Sin embargo, lo que hay que tener presente es que la tarea debe consistir en algo más que en contestar a simples preguntas, reproducir información, copiar y pegar textos, se trata de hacer algo con la información: resumir, analizar, sintetizar, diagramar, transformar, crear, evaluar, buscando orientar el trabajo hacia la construcción del conocimiento y aprendizaje colaborativo.

Una webquest tiene la siguiente estructura: a) introducción, donde se hace una presentación general de la webquest; b) tarea, se presenta el resultado al finalizar la webquest; c) proceso, serie de actividades que se deben realizar para llegar o completar la tarea final; d) evaluación, criterios de valoración; e) conclusión, reflexiones u opiniones del tema; y orientaciones para el profesor, sugerencias para la aplicación y reproducción de la webquest en el aula. Vale anotar, que dentro del proceso están los recursos, orientados a las rutas para encontrar la información. Esta estrategia de aprendizaje dota a los profesores de las herramientas necesarias para usar las tecnologías de la información desde una perspectiva educativa, desarrollando sus propias ideas acordes con las temáticas que están enseñando. Supone una forma didáctica del uso del internet; permiten el trabajo interdisciplinar; fortalece el trabajo autónomo y colaborativo por parte de los estudiantes; Roig (2007) dice que las webquest son relativamente sencillas de planificar por el profesor, motivadoras para los estudiantes y fáciles de adaptar a las necesidades del aula. Dentro de las características de las webquest se encuentran: los estudiantes podrán hallar la mayor parte de la información en internet; su construcción permite que el proceso de aprendizaje sea guiado; orientada al desarrollo de competencias, habilidades o procesos de pensamiento; propone un

trabajo motivador y factible para los estudiantes; fortalece el aprendizaje colaborativo.

Goig Martínez (2012) señala que el modelo constructivista implícito en la webquest «implica el fomento de interactividad», siempre y cuando se atienda a una variedad de recursos suficientemente diversos para acoger las numerosas experiencias y conocimientos de los sujetos implicados, es decir, variedad de recursos que permita un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, al tiempo que permita el aprovechamiento del saber específico del profesor y de sus estrategias metodológicas y didácticas. En palabras de la autora, de este modo la webquest constituye una poderosa herramienta que permite el incremento de la motivación, resolución de problemas y manejo de la información, el aprendizaje cooperativo, pensamiento crítico, lo que se verá reflejado en su desarrollo individual.

Wiki. Se les llama Wiki a las páginas Web con enlaces, imágenes y cualquier tipo de contenido que puede ser visitada y editada por diferentes usuarios desde cualquier lugar, se construyen a partir de un tema específico, de manera colectiva y permite a los usuarios crear, modificar o borrar el texto que comparten (Bernal Bravo y Trespaderne Arnaiz, 2015); de esta forma se convierte en una herramienta que permite crear textos colectivamente. El mayor uso de los wikis ha sido la creación de enciclopedias colectivas, por ejemplo, Wikipedia. Sin embargo, existen otros usos como creación de diccionarios, noticias, multimedias. Las wikis son fáciles de usar y aprender, no se necesitan de un editor o una persona que autorice la publicación de la información, democratizando lo que se publica y quiénes publican. La mayoría de los wikis guarda un historial de cambios lo que permite a los usuarios registrar todas las

modificaciones que se vayan realizando; los estudiantes pueden trabajar acorde a su ritmo de aprendizaje. No obstante, debido a la naturaleza misma de los wikis cualquier persona puede editar, lo que puede ser demasiado abierto y generar vandalismo o información errónea, al mismo tiempo esta flexibilidad de la estructura de un wiki puede significar que la información se vuelve desorganizada.

En la educación, las wikis pueden ser utilizadas para desarrollar los conceptos de un área de conocimiento, elaboración de glosarios, construcción colectiva de contenidos, diseño de los propios textos, lo que implica que la responsabilidad de la wiki es de los estudiantes y el profesor. La aplicación de las wikis en la escuela puede fortalecer algunos procesos de aprendizaje colaborativo. Una investigación realizada por Wheeler, Yeomans y Wheeler (2008) con estudiantes universitarios de primeros semestres que utilizaron las wikis con regularidad durante las sesiones de aula como un espacio para almacenar y editar el trabajo de los ejercicios de su investigación, y como un foro de discusión, identificó algunas de las dificultades del trabajo en las actividades con las wikis, no lograron adaptarse a las preferencias de aprendizaje de todos los estudiantes; otra de las cuestiones que surgieron del uso de wikis en el aula fue el problema de la propiedad intelectual, debido al carácter colaborativo de la producción y donde no se evidencia los créditos personales. Si no existe una disciplina en el proceso de participación en la construcción de la wiki al final solamente unas pocas personas escriben y los demás solo leen.

Por otra parte, dentro de las bondades de las wikis que arroja el estudio se encuentra: una serie de habilidades de pensamiento de alto nivel

podrían resultar del uso y gestión de wikis, las wikis ofrecen ambientes apropiados en la cual los estudiantes, que están separados geográficamente el uno del otro, pueden desarrollar los lazos sociales. Los estudiantes reportaron que fueron capaces de desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico a través de la utilización de los espacios compartidos. Dentro de las conclusiones del estudio se encontró que la colaboración debe subrayarse como un objetivo clave de cualquier actividad wiki. Los estudiantes inicialmente pueden sentirse intimidados por la perspectiva de la escritura en la Web, y pueden experimentar ansiedad por recibir críticas de sus compañeros y de una audiencia web invisible, por ello, los profesores podrían mitigar estos temores mediante el uso de una simulación de la práctica que está abierta solo para el grupo de pares, antes de utilizar un espacio vivo wiki en línea. Los estudiantes deben entender que las publicaciones en las wikis no le pertenecen exclusivamente al autor porque es una propiedad colectiva.

Blogs. Es un sitio web que permite la publicación instantánea de entradas (post), recopilar textos, artículos, videos, enlaces, podcast y otros elementos que brinda la red de manera cronológica, apareciendo primero el más reciente, y donde el autor tiene la potestad de determinar qué se publica; además, permite a los lectores publicar comentarios sobre su contenido. Los blogs son actualmente uno de los fenómenos digitales con mayor fuerza en el mundo, tanto que se ha creado un campo semántico, con términos como: blogosfera, edublogs, blogroll, we-blogger. Además, los «bloggers» han pasado de ser consumidores y observadores pasivos a ser personas activas en la creación de contenidos y culturas, permitiendo fortalecer una realidad que ha traspasado las barreras del lenguaje.

Piscitelli (2005) afirma que el blog constituye un formato narrativo propio de la red. El diseño del blog permite las interacciones sociales y facilita la comunicación e interacción entre los autores y lectores del blog.

En algunas ocasiones las entradas se pueden etiquetar, permitiendo crear categorías para luego poder recuperar la información así no se encuentre en la página principal. Igualmente, se puede crear enlaces con otros blogs, páginas web, wikis u otros recursos para identificar el contenido sobre un tema y facilitar el acceso a los lectores que puedan estar interesados en el contenido referenciado. Para la creación de enlaces, existen dos posibilidades: *permalink*, es el enlace permanente que crea el autor del blog sobre otro blog para referenciarlo; el *trackback* o *pingback* que es un enlace inverso donde el autor de un blog se notifica en otro blog, que ha referenciado o comentado, de este modo avisa al otro blog que está siendo citado y automáticamente se le convierte a este en un *permalink*. El blog también permite crear un blogroll o lista de enlaces de otros blogs que tienen relación con el tema de blog, amplían el contenido del blog o simplemente son del agrado del autor del blog, funcionan como una lista de blog favoritos. A la vez, los programas de weblog permiten la sindicación, utilizando el título, encabezados y dirección permanente lo que hace que se puedan recuperar por medio de buscadores.

El blog ofrece un espacio personal, se pueden utilizar para fomentar en los estudiantes la escritura, para realizar autobiografías, discusiones sobre lecturas previas, pero, además, se puede solicitar opiniones o comentarios sobre lo publicado; puede servir para observar la evolución de los estudiantes en su proceso cognitivo,

facilitando al profesor el seguimiento, debido a que la información se presenta cronológicamente. Por otra parte, debido a su naturaleza asincrónica no es necesario que los estudiantes realicen comentarios, respondan, argumenten de manera inmediata, tienen tiempo de reflexionar, buscar información para participar en el blog. Cuando se publica un blog el estudiante debe considerar que su audiencia no es solamente el profesor o sus compañeros, su público pasa a ser universal, ya que cualquier persona podrá leer o participar en el blog.

Churchill (2009) realizó una investigación sobre el uso de los blogs para la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, en una universidad de Hong Kong. Esta investigación hace parte de un proyecto que buscaba indagar sobre el uso de las herramientas de la web 2.0 en educación. La investigación se realizó con estudiantes de la Maestría en Tecnologías de la Información en la Educación, se diseñó un blog con el material de un curso y los estudiantes tenían acceso a él para consultar la información, generar ideas, resolver inquietudes. La pregunta de investigación fue ¿De qué manera un ambiente de blog complementa la enseñanza en el aula y da lugar a una experiencia mejor de aprendizaje?, dentro de los resultados se encuentran: la mayoría de los estudiantes manifestaron agrado por el apoyo del blog para el curso, la evaluación fue un motivador para la participación en los blog, los estudiantes manifestaron que fue agradable poder leer lo que sus compañeros escribían sobre las tareas asignadas, los blog permiten aprender de las observaciones y errores de los otros, sin embargo, los estudiantes expresaron que no había interés de continuar con el uso o diseño de blog por cuenta propia sin estar obligado a hacerlo.

Investigaciones como las de Churchill (2009) concluyen que los blogs pueden ser útiles y eficaces en la educación debido a que permite leer los blogs de otros, recibir comentarios, vista previa y lectura de las tareas de los otros. Sin embargo, tener presente que al momento de trabajar con los blogs es importante regular las tareas de aprendizaje para presentar los resultados en él, enlazar la propuesta a la evaluación y que el profesor pueda orientar el trabajo desde su blog. Otros entornos de la web 2.0 como Youtube, podcast, pueden ser un recurso para ampliar las posibilidades del uso de los blogs en la escuela. Los desarrolladores de nuevas generaciones de sistemas de gestión de aprendizaje están comenzando a explorar las formas de integrar la web 2.0 con el fin de ofrecer sistemas que permitan mejorar el aprendizaje.

Wang y Woo (2010) realizaron un estudio exploratorio para investigar la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes de la escuela secundaria mediante las reflexiones escritas en un blog. Para medir las habilidades del pensamiento crítico utilizaron el modelo de Newman. Las tres categorías del pensamiento crítico que se analizaron fueron: la experiencia, la relevancia y la justificación. El estudio encontró que los tipos de interacción con los compañeros y el profesor tuvo un efecto positivo mayor sobre el alcance del pensamiento crítico. Dentro de las conclusiones del estudio se encuentran: a) escribir reflexiones en línea utilizando el weblog tiene el potencial de promover el pensamiento crítico en los estudiantes; b) la naturaleza asíncrona de la bitácora permite más tiempo para que los estudiantes reflexionen y se refieran a otros recursos antes de publicar sus escritos.

Un estudio de Molina Alventosa, Valencia Peris y Suárez Guerrero (2016) muestra que los estudiantes perciben el blog como punto de interacción, es decir, como herramienta social que permite el aprendizaje. El mismo estudio advierte sobre la falta de interacción del profesorado en los comentarios; este punto reviste especial importancia, dado que lo que el estudiante percibe como ausencia de retroalimentación incide directamente en su proceso. Dentro de las conclusiones de la investigación se plantea que existe relación directa entre la percepción del estudiantado y los roles en la construcción del conocimiento arraigados en la universidad y opuesto, normalmente, en el uso de la web 2.0. Así, el uso del blog como herramienta didáctica influye no solo en la construcción de conocimiento, sino también en la relación pedagógica, afectando la percepción de la relación profesor-estudiante; esto último puede evitarse con un cambio de perspectiva respecto a la forma tradicional de concebir la relación pedagógica, en otras palabras, se trata de transformar la percepción jerárquica vertical de la relación profesor-alumno en un enfoque que permita una relación horizontal que permita la retroalimentación mutua.

Las redes sociales. No es una novedad que los asuntos donde se ven involucrados los intereses de los más jóvenes lleven a conclusiones ligeras por parte de los otros, en algún momento ese fue el caso del Rock and roll, la televisión y la moda. Los jóvenes suelen ser sometidos a críticas estrictas y si, además, viene relacionado con algo que no existía hace veinte años, las opiniones suelen resultar negativas, si a ello se le suma el fácil acceso a la tecnología esa situación resulta subvalorada, es el caso de las redes sociales, como *Facebook*.

Las redes sociales vienen siendo subvaloradas no solamente por muchos adultos sino también por bastantes de sus usuarios. Es común escuchar algunos padres de familia decir: «Facebook es el culpable de que mi hijo no estudie», igualmente, es posible encontrar usuarios de las redes sociales que solamente las utilizan para jugar o enterarse de la vida de otros. Además, se puede descubrir profesores que prohíben el uso de Facebook o que todavía no lo han explorado. Huijser (2008) afirma que las tecnologías 2.0, y en particular los sitios de la red social ofrecen interesantes oportunidades para la escuela, pero que las aplicaciones educativas de estas tecnologías deben basarse en sólidos principios pedagógicos y conducidos por la investigación empírica y una cuidadosa evaluación, si se quiere lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

La historia ha demostrado como algunos elementos que han sido rechazados o excluidos de la escuela se han convertido en aliados. Un ejemplo del último siglo es la televisión, como un aparato que fue catalogado como promotor de la ignorancia en los niños. En la actualidad es utilizada en el aula de clases como un recurso para el apoyo de los procesos de aprendizaje, a través del uso de videos educativos, programas de televisión, películas que no fueron pensadas para la educación, pero que con la orientación adecuada se convierten en toda una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura, el pensamiento, la expresión, los valores, entre otras opciones.

Las redes sociales se pueden convertir en un aliado del aprendizaje (Colás-Bravo, González-Ramírez, y de Pablos-Pons, 2013), no se trata de crear perfiles y que los estudiantes se conecten entre sí, va mucho más allá. Es necesario diseñar ambientes de aprendizajes donde se evidencie

un apoyo de las redes sociales. Esto obliga al profesor a asumir un rol orientador del proceso, reconocer que los estudiantes pueden descubrir y aportar otros asuntos que él no ha considerado, que el aprendizaje se da de manera colaborativa, que las estrategias de evaluación que venía desarrollando necesitan reconfigurarse. De otro lado, se hace necesario tener presente que las barreras del tiempo y el espacio no se limitan exclusivamente al aula de clases, un estudiante podrá desde otro espacio físico o virtual ampliar o proponer nuevas ideas, otros temas de discusión, terminar los argumentos que otros comenzaron.

En el ambiente de aprendizaje apoyado por redes sociales, la escritura digital, tiene un papel principal que se debe orientar. Allí confluyen elementos de alfabetización visual, pensamiento, metacognición. Los estudiantes deberán desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas en el proceso de construcción de sus textos, debido a que es un espacio donde se escribe para otros y con otros, y donde pueden confluír diversos modos para representar los pensamientos; fortalecer habilidades como la toma de decisiones, análisis de información, síntesis, entre otras, hacen parte de los retos. Valenzuela-Argüelles (2013) afirma que las redes sociales favorecen la publicación de contenidos, la autonomía, el trabajo en equipo, el acceso a diversas redes y la comunicación con expertos.

Como menciona Martín-Moreno (2004), las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo incrementan la motivación de todos los estudiantes hacia los objetivos y contenidos del aprendizaje; favorece la retención de lo aprendido; promueve el pensamiento crítico al dar oportunidades a sus integrantes de debatir los contenidos; la diversidad de conocimientos y experiencias del grupo contribuye

positivamente al proceso de aprendizaje, al tiempo que reduce la ansiedad que pueden provocar las situaciones individuales de resolución de problemas. Las redes sociales pueden ser unas aliadas en el proceso de aprendizaje o un distractor, ahí está el reto de la escuela para diseñar ambientes de aprendizaje apoyados por redes sociales donde se fortalezca el aprendizaje colaborativo y se pueda potencializar habilidades del pensamiento en los estudiantes.

Leal Ríos, García Leal, Estrada Bellman y Cabero Almenara (2018), en un estudio sobre los hábitos de comunicación en las redes sociales virtuales por estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (México), identificaron la existencia de grupos de estudiantes sin poder adquisitivo para contratar un servicio de internet domiciliario. Los datos varían de un país a otro, y aún de una institución a otra, por ello es necesario tener en cuenta si los estudiantes pueden acceder, o no, a internet desde su domicilio o solo desde la institución. El saber cómo acceden los estudiantes, y desde qué dispositivo, es crucial para planear estrategias o actividades relacionadas con las TIC. Por otra parte, el estudio plantea que Facebook y WhatsApp son muy utilizados por los estudiantes, y lo hacen por el celular, datos que deben ser considerados a la hora de diseñar, o planear, estrategias educativas que impliquen las redes sociales. Por último, debe considerarse si el uso de estas redes obedece a un proyecto institucional, iniciativas individuales de profesores o alumnos.

Conferencias electrónicas. En la era de las TIC muchas de las discusiones se dan en espacios virtuales. Un periodista podrá publicar desde una perspectiva cierto acontecimiento y lo más seguro es que reciba un contraargumento sobre

esa posición de un lector, u otro periodista que tiene la otra parte de la historia. Esto también puede ocurrir en un chat, un foro, un blog, una conferencia electrónica, entre otras; espacios que no solamente generan información, sino que se pueden convertir en posibilidades de crear discusiones en torno a puntos de vistas y opiniones. La conferencia electrónica, también llamada videoconferencia, e-conferencia o conferencia web, es una herramienta que posibilita que varias personas puedan ver y escuchar sobre un tema, a la vez que participar sobre el mismo. El soporte de la conferencia puede ser el correo electrónico, el chat, los foros, ya que a través de estos medios se podrá enviar y recibir información sobre la conferencia, sin embargo, todos los mensajes con destino a la conferencia quedarán registrados en el sitio web de la conferencia correspondiente. Por lo tanto, la conferencia electrónica podrá desarrollarse de manera sincrónica o asincrónica.

Entre las características de la conferencia sincrónica se encuentran: a) no es necesario que los participantes estén presentes en el mismo espacio geográfico, debido a que el espacio virtual los agrupa, sin embargo, sí es necesario que los participantes se encuentren presente a la misma hora geográfica desde donde se está generando la conferencia, eso implica que las diferencias horarias pueden ser un obstáculo para que la conferencia llegue a más público; b) se puede utilizar el chat como herramienta para participar en la conferencia de manera inmediata, por lo tanto, se podrá obtener respuesta de manera instantánea sobre las inquietudes que se van generando por parte de los expertos o por parte de otro participante.

En cuanto a las características de la conferencia electrónica asincrónica, se pueden nombrar:

a) las personas pueden interactuar con otras personas sin importar el espacio geográfico o el tiempo, así, un europeo podrá participar en la misma conferencia que un americano, a pesar de las distancias geográficas y diferencia horaria, porque al ser una comunicación asincrónica no será necesario que los participantes estén al mismo tiempo para participar, se podrá hacer en el momento que la persona pueda ingresar a la conferencia y responder a las preguntas que le plantearon, generar nuevas inquietudes, cerrar ideas, etc. b) Los participantes pueden descargar los textos del debate, los videos, el audio, en general el material virtual disponible de la conferencia durante y después de la conferencia, lo que permitirá que los participantes pueden revisar la información las veces que sea necesario para mejorar su comprensión, incluso, descargarla a dispositivos móviles.

En una investigación realizada por Coffin, North, y Martin (2008), se presentan algunas herramientas para trabajar en la básica secundaria la argumentación apoyados en la conferencia electrónica asincrónica, además, en el estudio se realizó un análisis desde la Lingüística Sistémico Funcional. Los autores plantean en el estudio que: a) al no estar limitada las relaciones espacio tiempo, la conferencia electrónica asincrónica permite que se puedan identificar diversos tipos de argumentos y contraargumentos debido a las diversas miradas de los participantes, así los argumentos podrán ser pensados y analizados antes de ser planteados a los grupos; b) la comprensión de las conferencias podrá ser mayor debido a que los participantes podrán revisar los contenidos las veces que sean necesarias esto beneficiará el proceso de creación de puntos de vistas.

Dentro de las conclusiones planteadas en la investigación se cita el potencial de la herramienta

para el desarrollo de la argumentación en la escuela, sin embargo, es importante tener presente que durante la conferencia electrónica el rol del profesor es fundamental para crear «conflictos socio cognitivos» (Piaget, 1980) y así generar las posibilidades de procesos de construcción de argumentos válidos alrededor de un tema. Igualmente, el profesor podrá ser un guía o un obstáculo dentro del proceso de la conferencia, si el profesor interviene para motivar las discusiones u orientarlas, el proceso puede dar resultados, por el contrario, si el profesor desde un comienzo limita a los estudiantes, marca o reprocha a los estudiantes sobre sus intervenciones, lo más seguro es que la participación sea limitada por los temores de ser sancionado. Los beneficios de la conferencia electrónica asincrónica para desarrollar la argumentación están enmarcados en los procesos de reflexión, negociación, discusión, aprendizaje colaborativo, autonomía, autocorrección que se pueden dar durante los procesos de construcción de los argumentos.

Conclusiones

Las herramientas podcast, webquest, wiki, blog son una posibilidad para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, sin embargo, no hay que ponerlos como la solución a los problemas formativos, sino como un camino para incorporar herramientas de la web 2.0 al aula y permitir el trabajo colaborativo, autónomo y democratizado por parte de los profesores y los estudiantes. Al reconocer las herramientas de la web 2.0 como espacios auténticos para la producción de textos existe una posibilidad para que los estudiantes puedan fortalecer sus procesos de escritura digital, además, en estos entornos se hace necesaria la aplicación de habilidades de pensamiento crítico como la toma de decisiones, la solución

de problemas, la reflexión para poder generar productos que sean leídos, comprendidos, contraargumentados por los usuarios de la red.

Las herramientas podcast, webquest, wiki, blog, conferencia electrónica y cualquier otra de la web 2.0 que se decida considerar o implementar en la escuela requiere que sea analizada como un recurso, es decir, no basta solo con incorporar la tecnología, es necesario que se revisen las condiciones contextuales y didácticas para que su uso tenga repercusiones en los aprendizajes de los estudiantes. Por ejemplo, el podcast es un recurso adecuado para fortalecer la oralidad, sin embargo, requiere de toda la estructura didáctica para que sea adecuado para lograr este objetivo.

No será suficiente con poner el calificativo de escuela 2.0, se hace necesario pensar desde el contexto cada uno de los componentes del ambiente de aprendizaje para poder construir propuestas innovadoras apoyadas por TIC en la escuela. Como dice Bryant (2007), la adopción de herramientas, técnicas e ideas de software social será el ejemplo más importante y visible del empleo de la tecnología emergente en educación en los próximos años, pero son los logros sociales, no la tecnología en sí, lo que resulta novedoso y excitante.

En la web 2.0, la imagen y los enlaces aportan a la construcción de significados de los textos digitales. La imagen tiene la posibilidad de actuar para ejemplificar, ampliar, precisar, comparar las ideas del autor dentro de la construcción de su posición, argumento o conclusión. Los enlaces, permiten conectar el texto con otros textos que guardan cierta relación entre ellos y que actúa como una ruta para precisar las ideas, contrastar opiniones, ampliar argumentos, definir palabras, ampliar el campo de acción, cerrar discusiones.

La implementación de un ambiente de aprendizaje apoyado con herramientas de la web 2.0, permite que los estudiantes compartan opiniones con los compañeros de grupo, conozcan las ideas de otras personas sobre el tema, compartan y despiertan el interés sobre discusiones de temas sociales. Igualmente, las sesiones de trabajo estimulan los procesos de escritura y creatividad en los estudiantes, contribuyen a comprender los textos consultados y crea consciencia en los estudiantes de cada uno de los temas en discusión.

Cuando se determina incorporar alguna herramienta de la web 2.0 a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesor deberá tener un objetivo didáctico asociado a los saberes disciplinares, además, identificar cuáles son los aportes diferenciadores de la herramienta, en la construcción de conocimiento. El uso de la tecnología en la educación por sí sola no la convierte en una práctica innovadora ni asegura el aprendizaje significativo, se debe partir de la realidad institucional y los saberes previos de los estudiantes. A partir de ahí, se debe determinar la ruta de trabajo y la forma de incorporación y desarrollar el valor agregado de la tecnología.

Referencias

- Alexander, B. (2008) Web 2.0 and emergent multiliteracies. *Theory Into Practice* 47,150-160. doi: 10.1080/00405840801992371
- Bernal Bravo, C. y Trespaderne Arnaiz, G. (2015). Wikis en la Enseñanza Secundaria. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (3), 52-63. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1443>

- Bryant, L. (2007). Emerging trends in social software for education. En: *British Educational Communications and Technology Agency Emerging Technologies for Learning: Volume 2*. Coventry: Becta.
- Calle-Álvarez, G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 12(1), 27-45. doi: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v12i1.200>
- Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., y de Pablos-Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20(40), 15-23. doi <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>
- Coffin, C., North, S y Martin, M. (abril 2008) Exchanging and countering points of view: a linguistic perspective on school students' use of electronic conferencing. *Journal of Computer Assisted Learning* 25, 85–98.
- Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 179–183. doi: 10.1111/j.1467-8535.2008.00865.x
- De la Torre, A. (enero 2006). Web Educativa 2.0. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (20). Recuperado de: <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/anibal20.htm>
- Fundación de la Innovación Bankinter (2007) *Web 2.0. El Negocio de las Redes Sociales*. Recuperado de: <http://www.fundacionbankinter.org/es/publications>
- Gallego-Badillo, R. (2004). *Discursos constructivistas sobre las tecnologías. Una mirada epistemológica*. Bogotá: Magisterio.
- Gallego Gil, D. y Guerra Liaño, S. (junio 2007). Las WebQuest y el aprendizaje cooperativo. Utilización en la docencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 79. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/b1fb0b46402b-2ff3608102fd1c7ed230/1?pq-origsite=gscholar>
- Goig Martínez, R. A. (2012) El Uso de la Webquest como Recurso Didáctico Innovador en el 2º Ciclo de Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (7), 73-89. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/1089/920>
- Hew, K.F. (2009) Use of audio podcast in K12 and higher education: a review of research topics and methodologies. *Educational Tech research Development* 57(3), 333-357.
- Huijser, H. (2008) Exploring the Educational Potential of Social Networking Sites: The Fine Line between Exploiting Opportunities and Unwelcome Imposition. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 5 (3). Recuperado de: http://eprints.usq.edu.au/4426/2/Huijser_2008_Sleid.pdf
- Leal Ríos, F., García Leal, M., Estrada Bellman, P. C., y Cabero Almenara, J. (2018). Uso de las redes sociales virtuales por los estudiantes de la UAT. *Revista de Ciències de l'Educatió*, 1, 32-42. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/78279>
- Martín-Moreno C. Q. (2004) Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. *Libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada. Grupo Editorial Universitario, 55-70. <http://www.ugr.es/~sevimeco/UGR/biblioteca/orgeduc/redes/Quintina%20Martin%20Moreno.pdf>

- Molina Alventosa, J. P., Valencia Peris, A., y Suárez Guerrero, C. (2016). Percepción de los estudiantes de una experiencia de uso didáctico de blog docente en Educación Superior. *Educación XX1*, 19(1). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/15579>
- Pérez Sanchidrián, E., Campos Posada, R. y Campos Posada, G. E. (2015). Etiquetado social: un modelo de representación de la información en la blogosfera. *Biblios: Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información*, (56), 19-27. Recuperado de <http://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/187>
- Piaget, J. (1980) *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piscitelli, A. (2005) *Internet. La imprenta del siglo XXI*. Barcelona. Gedisa.
- Roderer, A., y Barberà, E. (2010). LMS y web 2.0 una relación simbiótica en las aulas universitarias Diseño e integración de actividades pedagógicas 2.0 en una plataforma Blackboard. *Revista de Educación a Distancia*, 2, 1-27 Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/244341/0>
- Saborío Taylor, S. (2018). Podcasting: Una herramienta de comunicación en el entorno virtual. *Innovaciones educativas*, 20(29), 95-103. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719663>
- Time (2006) *Personaje del año 2006*. Recuperado de: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1570810,00.html>
- Tu, C., Blocher, M., y Roberts, G. (2008). Constructs for Web 2.0 learning environments: A theatrical metaphor. *Educational Media International*, 45(3), 253-268. doi: 10.1080/09523980802588576
- Valenzuela-Argüelles, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 14(4). Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/art36.pdf>
- Wang, Q y Woo, H. (2010) Investigating students' critical thinking in weblogs: an exploratory study in a Singapore secondary school. *Asian Pacific education review* 11(4), 541-551.
- Wheeler, S., Yeomans P., Wheeler, D. (2008) The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 987-995.

La estrategia pedagógica de las microcomunidades como opción educativa para construir agentes constructores de paz¹

Micro-communities pedagogical strategy as an educational option to shape peacebuilding agents

Ángela María Osorio Muñoz²

angymaryom@gmail.com

José Wilmar Pino Montoya³

wilmarjmo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9035-2058>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a06>

Recibido: marzo 7 de 2019.

Aceptado: junio 11 de 2019.

Resumen

El siguiente artículo de reflexión expone cómo la estrategia de la microcomunidad, representada en la familia, los *scouts* y las comunidades eclesiales se hace relevante para la construcción de agentes constructores de paz. El paradigma de investigación es histórico-hermenéutico desde un enfoque cualitativo y con una estrategia documental. El resultado se aprecia en cómo la microcomunidad de la familia desde la manera de solucionar los conflictos y la distribución de roles ayuda a formar los individuos; los *scouts* con la educación y la formación que brinda, al utilizar el constructivismo, el trabajo en equipo y la distribución de responsabilidades forma individuos solidarios; en el caso de las comunidades laicales, se aprecia que esta microcomunidad aporta la atenta valoración ética, la adopción de sanas costumbres y en la formación, basada en el amor exigente, sujetos autónomos y responsables. En conclusión, las microcomunidades ayudan a formar para la paz y la solución de conflictos, puesto que es un medio que permite a los individuos ser gestores de cambios pro-positivos y pro-activos que facilitan el bienestar mutuo de sus miembros.

Palabras clave: Educación; Conflicto; Estrategia pedagógica; Familia; Microcomunidades; Paz

1 Este artículo de reflexión es el resultado de la investigación: «Estudio nacional sobre el papel de la universidad y las instituciones amigonianas en la formación de los estudiantes universitarios y educadores sociales como agentes constructores de paz desde el enfoque del Desarrollo Humano en diez ciudades colombianas: Medellín, Apartadó, Manizales, Bogotá, Montería, Popayán, Pasto, Yopal, Tunja y Palmira». Avalado, financiado y aprobado en 2017, por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Católica Luis Amigó; cofinanciado por el Centro de Investigaciones «Carisma y Saber» de los Religiosos Terciarios Capuchinos Provincia San José. El proyecto es diseñado y ejecutado entre enero y noviembre de 2018.

2 Colegio Luis Amigó.

3 Universidad Católica Luis Amigó.

Abstract

This reflective paper discusses how the micro-community strategy, including families, scouts and ecclesial communities, becomes relevant for shaping peacebuilding agents. The paper draws upon a historical-hermeneutic research paradigm with a qualitative methodology and a documentary strategy. The findings show that the family micro-community helps develop individuals by teaching them ways to solve conflicts and assigning them roles. The education and training provided by the scouts, relying on constructivism, teamwork and the distribution of responsibilities, produce supportive individuals. In the case of lay communities, it can be seen that these micro-communities contribute to ethical judgement, the adoption of healthy customs, and in relation to character formation, through tough love, they produce autonomous and responsible individuals. In conclusion, micro-communities help educate for peace and conflict resolution, since they allow individuals to be proactive and forward-thinking change agents that promote the mutual wellbeing of their members.

Keywords: Micro-communities; pedagogical strategy; family; peace; education; conflict.

Introducción

La educación como eje primordial de toda sociedad, tiene que ser tomada como un derecho fundamental de hombres y mujeres, tal como lo afirman Blanco y Delpiano (2005): «El derecho a la educación como un derecho básico humano se estableció en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), y ha sido reafirmado en la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual ha sido ratificada casi universalmente» (p. 12).

Es así como toda sociedad debe propiciar y garantizar en los individuos una fórmula efectiva para interactuar asertivamente, debe tener como objetivo fundamental el bienestar colectivo, por encima del individual. Esta debe favorecer en los seres humanos libertad y autonomía, tal como lo presenta el planteamiento de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Amparados en la anterior premisa y los objetivos de la educación, surge la necesidad de hacer un análisis profundo y contextualizado del porqué se puede afirmar que la educación en Colombia, a lo largo de la historia, se ha perdido entre laberintos de corrupción que han puesto en lugares privilegiados a una minoría de los ciudadanos, por encima de una mayoría. Al respecto, dice Maldonado (2011), que la corrupción no solo es un mal que sufre el sector educativo, sino que se presenta en todos los niveles del sector público y de la sociedad «[...] la corrupción continúa siendo un problema de grandes dimensiones, que se expresa en una gran diversidad de prácticas dirigidas a aprovechar en beneficio propio los recursos públicos» (p. 2). Pensada desde esta perspectiva la educación en Colombia ha tenido deficiente desempeño, en cuanto el problema está no solo en explicar cómo lograr que los estudiantes se apropien de los conocimientos científicos disponibles a nivel cognitivo, sino que la educación debe velar por que sus estrategias influyan en la dimensión socio-afectiva, comportamental y ética del sujeto. En otras palabras, cómo lograr que mediante el proceso educativo se promueva la apropiación, tanto del conocimiento como de competencias que influyan en el comportamiento ético de los ciudadanos, a fin de generar una educación que incida en la formación de los estudiantes como agentes sociales transformadores y específicamente, como agentes sociales constructores de paz que contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida de los ciudadanos.

De esa manera emergen entonces desde los criterios antes mencionados los interrogantes: ¿Cómo se ha tomado la educación en la sociedad? ¿Cuál es el aporte y la importancia de la formación familiar? ¿Qué elementos deben conformar la educación? ¿Cómo educar para la equidad y la sana convivencia? Teniendo en cuenta los anteriores interrogantes, se cree necesaria la exploración bibliográfica de algunos planteamientos sobre la importancia de las microcomunidades como estrategia pedagógica y la educación como potenciadora de sujetos emancipados y éticos, con relación a lo anterior, Giroux (2006) dice: «Las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad» (p. 34), lo cual quiere decir que la labor primordial de la escuela es formar sujetos libres, que puedan desde la libertad aportar a la sociedad y valorar el trabajo colectivo, de igual manera, la educación debe estar fundamentada en valores que logren construir sociedad; en este sentido Caballero (2010) afirma:

La educación en valores debe ser una constante de trabajo que impregne cualquier proyecto de centro; cualquier actividad que se ponga en marcha, sea o no de carácter académico, debe tener como horizonte la consecución de valores que hagan a las personas más justas y dignas (p. 163).

Considerando lo anterior, el propósito de este artículo es realizar una revisión documental sobre el concepto de las microcomunidades como estrategia pedagógica y potenciadora en la formación de agentes sociales constructores de paz. El artículo estará conformado por los siguientes apartes: el primero tratará sobre el concepto de microcomunidades, en segundo lugar, se apreciará la relación entre microcomunidades y la formación de seres humanos

constructores de paz, en un tercer punto se propone la familia, los *scouts* y las comunidades religiosas como agentes constructores de paz y por último se apreciarán las conclusiones.

Referentes teóricos

Retomando a Sánchez (2010) citado en Islas Vera y Miranda (2017), dice que la Constitución Política de Colombia de 1991, norma fundamental fundadora del ordenamiento jurídico colombiano, consagra en su artículo 67, la paz como un derecho y un deber, al igual que la educación en su artículo 67. De allí se desprende que es deber de la legislación educativa conciliar estos dos principios e imperativos de manera que atraviesen ambos derechos y sean tenidos en cuenta en la legislación educativa. A partir de lo anterior

Ley 115 de 1994 (o) Ley General de Educación, en su Artículo 5, numeral b, menciona la paz como uno de los fines de la educación, y en el Artículo 14, numeral d, obliga a todos los establecimientos de educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media, educar para la paz (...) (Islas, Vera y Miranda, 2017, p. 320).

Concepto de educación

Por ello y para claridad de esta investigación se concibe la educación como la argumenta el artículo 1 de la ley 115 de 1994 al decir que «La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes» (p. 1).

En este sentido y tratando de dar cuenta y cumplimiento al mandato constitucional de considerar la paz y efectuar el deber de trabajar en pro de su logro como fin, se propone en el proceso de educación implementar la Cátedra de la paz.

Cátedra de la paz

Retomado las directrices legales anteriores y fundamentados en los acontecimientos y expectativas que generaban los diálogos de paz en la Habana entre el gobierno Santos y las FARC-EP, se creó la Ley 1732 de 2014, la cual aprobó la Cátedra de la paz, la cual tiene

como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población colombiana. (Observatorio Legislativo, 2014, p. 2).

Dicha Cátedra de la paz solicitaba de los maestros nuevas maneras de brindar y direccionar el quehacer en lo que atañe a construir la competencia en los estudiantes para ser agentes constructores de paz, lo que los obliga a pensar, generar y practicar una pedagogía para la paz.

Pedagogía para la paz

Valiéndose de la necesidad de generar nuevas maneras de dirigir, a partir de la Cátedra de la paz en las instituciones educativas, es que nace lo que se denomina la pedagogía para la paz. En este orden de ideas, Rivera (2017) dice al respecto:

La pedagogía para la paz deberá ser un vehículo de transformación que afiance en las personas, organizaciones y en la sociedad en general una cultura de paz y de desarme emocional; de respeto por los Derechos Humanos; de empatía, reconciliación, solidaridad, multiculturalidad, respeto y tolerancia; una pedagogía que promueva el diálogo y la diversidad [...] (p. 6).

Con el anterior argumento no es posible pensar en la Cátedra de la paz como una simple manera de dar contenidos sobre el tema, es la posibilidad de repensar la forma de enseñar, recreando y resignificando el quehacer docente en el aula de clase, en otras palabras, a partir de la puesta en práctica de nuevas e innovadoras estrategias pedagógicas.

Estrategia pedagógica

Para definir lo que se entenderá en este escrito por estrategia pedagógica, se retoma a los autores Picardo Joao, Balmore Pacheco y Escobar (2004), citados por Romero (2012), cuando definen la estrategia pedagógica como «un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos educacionales. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante» (p. 6).

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo utilizando el paradigma interpretativo o hermenéutico, en cuyas investigaciones, para González (2003),

El investigador trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, dirige su labor a entrar en el mundo personal de los individuos, en las motivaciones que lo orientan, en sus creencias. Existe la propensión de traspasar la superficie para llegar al fondo, a lo que condiciona los comportamientos (p. 130)

Ligado a este paradigma se acudió el enfoque cualitativo, el mismo que según Hernández, et al., (2003) «utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación» (Hernández, et al., 2003, p. 6).

Como estrategia de investigación se acudió al estudio documental, que para Galeano (2004) no solo se constituye en una de las técnicas de recolección y validación de datos, sino que, además, es una estrategia utilizada para recoger, analizar e interpretar información.

Este estudio estuvo enmarcado en tres etapas: una de revisión de la literatura y recolección de la información en bases de datos; un segundo momento de codificación selectiva, donde se identificaron conceptos que muestran alguna conexidad o relación; luego y como tercera etapa se pasa a la fase de interpretación y análisis, allí se categorizaron los datos conforme a patrones y tendencias que se descubrían tras la lectura de los mismos.

Como instrumento para vaciar la información se utilizó la ficha analítica, en la que se construyeron memos y se sintetizaron las explicaciones teóricas de los autores. Se implementaron matrices para diagramar y trazar mapas, hacer las interrelaciones y los correspondientes análisis, por último, y para algunos hallazgos fue de mucha utilidad el fichero como herramienta analítica e interpretativa.

Las microcomunidades

Teniendo presente el anterior entramado teórico, las microcomunidades, se asumiría «como los procesos que se dan en la labor pedagógica con la ayuda de metodologías y herramientas didácticas, que orientan el aprendizaje de manera significativa; motivando al estudiante a construir un nuevo conocimiento» (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 22).

Con referencia a lo anterior, las microcomunidades desarrollan la convivencia sana y el liderazgo, este último tomado en palabras de Horn y Marfán (2010), las cuales lo señalan de la siguiente manera: «El liderazgo consistiría en la capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de estos principios comunes» (p. 83); esto quiere decir que las microcomunidades fortalecen el liderazgo y, por ende, contribuyen a la formación de seres políticos comprometidos con la sociedad. En ella se forma una «pequeña» comunidad, donde cada individuo aporta sus potenciales, teniendo como objetivo el crecimiento de este pequeño grupo, como lo plantea Hall (1965):

El éxito de cualquier grupo dependerá de las capacidades individuales de sus miembros, pero dependerá también de cómo logre obtener la suficiente habilidad para resolver sus propios problemas y para regular, reforzar y perpetuar las interacciones del grupo. El éxito depende de comprender estos problemas y de actuar de acuerdo con su comprensión. Solo se tiene éxito cuando se hace lo indicado, en el momento oportuno (p. 1).

De la misma manera, Jonson y Jonson (1999) hacen un planteamiento interesante sobre lo que significa el aprender juntos, es decir, en comunidad:

En las situaciones cooperativas, los alumnos están unidos por un destino común, una identidad compartida y una causalidad común. Por ello, festejan los éxitos de los demás y sienten que los benefician personalmente. Las ideas, la información, las conclusiones y los recursos importantes tienden a ponerse a disposición de todos, para su intercambio y utilización en formas que favorezcan la comprensión colectiva e individual y aumenten la energía para realizar la actividad (p. 17).

Es por eso que dentro de las microcomunidades se debe implementar una estructura grupal, como lo dice Martínez y Paterna (2010) «[...] la estructura del grupo generalmente se hace referencia a las relaciones relativamente estables que se producen entre los elementos que lo forman, aunque pueden producirse procesos relacionados con cambios observados en el grupo a través del tiempo» (p. 130). En las microcomunidades existen cargos tales como: coordinador, asesor de convivencia y paz, asesor de formación, asesor de educación, asesor académico y gestor ambiental, de manera clara se expone en la agenda escolar (2017) del Colegio Luis Amigó lo siguiente sobre el concepto de microcomunidades:

Las microcomunidades son un pequeño grupo, una pequeña comunidad que busca unos objetivos comunes y cuyos integrantes tienen responsabilidades propias, de acuerdo con el cargo o asesoría que desempeñan.

Al formar parte de la microcomunidad estará participando en una formación integral fundamentada en la libertad, la responsabilidad, el respeto por los compañeros y por sus derechos, el espíritu de tolerancia, la solidaridad, las buenas relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la participación, la autonomía y la conciencia crítica. (pp. 22-23).

Es entonces como las microcomunidades «interactúan sobre algún problema común o meta interdependiente y que pueden ejercer influencia mutua entre sí» (Gerald, 2007, p. 14). Cada grupo está integrado por un número determinado de estudiantes (5 o 6), ya que «[...] los contextos cooperativos facilitan, en comparación con los competitivos y los individualistas, una mayor atracción interpersonal positiva entre los estudiantes, una cohesión grupal más elevada, un incremento de la autoestima y un autoconcepto más positivo» (Alcover, 1998, p. 398).

Esta estrategia involucra al estudiante, al educador y a la familia, eje fundamental en la formación de todo individuo, ya que «los problemas interpersonales, podrían ser problemas del grupo porque entorpecen el logro de las metas. Pero también son problemas personales. Por tanto, se necesita decidir si estos se manejan mejor en grupo o en forma individual». (Gerald, 2007, p. 299).

Por otro lado, tenemos que mencionar el aporte del Padre León Ignacio Calle Ramírez (2014), en cuanto a la estrategia pedagógica:

Las microcomunidades son una estructura pedagógica fundamentada en el trabajo personalizado desde pequeños grupos, mediante la cual se brinda al estudiante una formación integral cimentada en la libertad, la responsabilidad, el respeto por los derechos humanos, un espíritu de tolerancia y solidaridad, además se forma en valores propios de nuestro país, fundamentos estos que permiten desarrollar la personalidad del educando, así como sus facultades, posibilitándole el asumir una vida adulta activa y comprometida con la construcción de una nueva sociedad y el surgimiento de una civilización regida por principios de justicia, paz y bienestar social (p. 183).

En otras palabras, las microcomunidades desarrollan la capacidad interpersonal de los jóvenes dándoles elementos para vivir en sociedad. De la misma manera, y acudiendo a la necesidad de formar seres sociales, el Estado Colombiano, en la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 (Congreso de Colombia, establece la Cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país como un espacio de aprendizaje y de interacción para una mejor convivencia que conlleven a la reflexión, y el dialogo.

Ahora bien, es necesario analizar algunas propuestas referentes a las microcomunidades como una respuesta a circunstancias o dificultades dentro de una comunidad educativa, puesto que «la educación para la paz ni es una "creación" de última hora, ni una moda pedagógica, ni la respuesta puntual a un problema determinado, por importante que este sea» (Jarés, 1999, p. 286); esto quiere decir que las microcomunidades tienen un objetivo primordial en la enseñanza de la paz como eje integrador de soluciones a una problemática social vigente. Por otra parte, cada momento histórico ha tenido como prioridad llevar la educación hacia la necesidad de formar para la paz y la convivencia armónica y en este punto es importante resaltar la pedagogía liberadora de Paulo Freire (1921-1997), la cual es uno de los fundamentos de la estrategia de las micromunidades, y en palabras de Paiva (2005) se observa que las microcomunidades se acercan a una propuesta educativa muy diferente:

La educación liberadora propuesta por Freire encamina hacia la formación de seres humanos pensantes, comprometidos con su devenir. El desarrollo de las naciones se alcanza con una educación que haga libre al educando

al reafirmar su identidad gracias al pensamiento. La reflexión les permite a las personas ubicar su lugar en el mundo, su rol en el entramado de relaciones diversas con sus semejantes. Pensar hace libres a los seres humanos para opinar, criticar constructivamente, proponer, crear; en definitiva, el pensamiento es la reafirmación de la existencia de los individuos (p. 134).

De este modo, la anterior cita devela que la educación liberadora desde sus inspiraciones puede ser una fuente importante para las microcomunidades, ya que el fin de estas es formar en la solución de conflictos desde la libertad. Por esto, la pedagogía de Paulo Freire va dirigida puntualmente a que el sujeto dentro de su propio contexto sea transformador, innovador, reflexivo y promotor de su propio bienestar y el de los demás, tal como es la finalidad de la estrategia pedagógica de las microcomunidades, ya que «los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta, no ya como una realidad estática, sino como una realidad en transformación» (Freire, 1999, p. 64)

Sobre la base de las consideraciones anteriores y de acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, emerge la estrategia pedagógica de las microcomunidades, ya que el contexto actual de la educación presupone muchos retos que lleven a una formación integral de los estudiantes, puesto que el profesional de hoy debe ser competente para asumir un rol dentro de un contexto específico. De este modo, es necesario analizar las distintas propuestas educativas que lleven a la formación de agentes sociales constructores de paz.

El grupo familiar como microcomunidad

La importancia de la familia dentro de la propuesta de las microcomunidades es indispensable para la comprensión de las mismas; para ello se hace necesario, en primer lugar, definir el concepto de familia y, en segundo lugar, observar dicho concepto con la formación integral y humana que deben recibir los jóvenes, para adentrarse en la estrategia de las microcomunidades.

En primer lugar, la familia ha sido considerada como la célula de la sociedad, esto se sustenta desde la misma etimología de la palabra «derivada del término *famŭlus*, que significa "siervo, esclavo", o incluso del latín *fames* (hambre) "Conjunto de personas que se alimentan juntas en la misma casa y a los que un *pater familias* tiene la obligación de alimentar» (Oliva, 2013, p. 12), dando como primer punto de referencia un pequeño conjunto que se reúne para compartir. A lo anterior, se suma que «la familia ha sido el lugar primordial donde se comparten y gestionan los riesgos sociales de sus miembros» (Carbonell *et al.* 2012. p. 4), y se comparten las circunstancias y contextos de la vida, llevando a concebir la familia como «el grupo de personas entre quienes existe un parentesco de consanguinidad por lejano que fuere» (De Pina, 2005, p. 287), con esto podemos decir que la familia es, además, «el conjunto de individuos que viven alrededor de un mismo hogar» (Febvre, 1961, p. 145), connotando intrínsecamente la familia con la convivencia y el compartir, mostrando de manera unánime que la familia es el grupo más pequeño dentro de la sociedad, afirmado en palabras de Rousseau (2008):

La sociedad más antigua de todas, y la única natural, es la de una familia; y aún en esta sociedad los hijos solo perseveran unidos a su padre todo el tiempo que le necesitan para su conversación. Desde el momento en que cesa esta necesidad, el vínculo natural se disuelve (p. 9).

Dicho lo anterior, la formación de la familia es determinante en la vida social de los seres humanos, en consecuencia, es interesante determinar la labor de los padres en el campo educativo para poder sustentar y relacionar la estrategia de las microcomunidades, en vista de que:

Las características del rol de los padres de los alumnos es la de cumplir todas las demandas de la escuela y hacer sus deberes. Tienen el deber de darle a su hijo/a una buena educación, inculcándole el respeto por los demás, por las normas, facilitando su entrada a la escuela y que se comporte, correctamente. Además, debe dedicarle tiempo a su tarea, ya sea ayudándole, atendiendo a su vestimenta, a su alimentación, socialización, sus horarios y su material escolar (Domínguez, 2010, p. 3).

En este contexto es determinante la anterior cita, ya que explica la función de la familia como microcomunidad en la solución de conflictos, teniendo de antemano la tutoría de los padres en el respeto, la paciencia, la adaptación al cambio y la tolerancia a la frustración, considerando que «la educación familiar es la base e influye enormemente en la enseñanza formal y es un factor significativo entre la complejidad de factores asociados a la desigualdad de oportunidades en educación» (Macbeth, 1989, p. 4), y, por tanto, es indispensable en el desarrollo social de sus integrantes, puesto que dicha microcomunidad familiar

[...] no sólo se provee de sus miembros, sino que se encarga de prepararlos para que cumplan satisfactoriamente el papel social que les corresponde. Es el canal primario para la transmisión de los valores y tradiciones de una generación a otra (Gustavikno, 1987, p. 13)

En este sentido, la familia se consolida como el primer espacio formador del ser humano, en donde él aprende a vivir en sociedad y a interactuar ante las diversas situaciones de la vida. Por ende, «la familia es un sistema autónomo, pero al mismo tiempo, es interdependiente, no tiene la capacidad de auto-abastecerse por sí sola, necesita a la sociedad y ésta a la familia, porque su retroalimentación hace posible su permanencia» (Planiol, 2002, p. 178).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos tener presente que la familia también se ve ligada al desarrollo y trabajo de la escuela puesto que:

La escuela y la familia suscriben un pacto en el que la primera se compromete de manera firme a entregarle a la sociedad un individuo competente y profesionalmente capaz, un sujeto que sea respetuoso de los valores y tradiciones de la comunidad a la que pertenece, un individuo autónomo, responsable y con capacidad de modificar lo existente o de legitimar el orden establecido con base en criterios ético morales y políticos claros (Echavarría, 2003, p. 6).

Ahora bien, las microcomunidades toman como base la formación familiar para poder aportar aquellas herramientas sociales que los estudiantes no han afianzado en sus hogares, teniendo en cuenta que

Se debe compatibilizar la educación familiar, no formal, con la de la escuela, formal, creando una educación compatible e interrelacionada.

Y por ello, los docentes y el centro educativo deben tener en cuenta la educación familiar para crear y fomentar un aprendizaje escolar (Macbeth, 1989, p. 4).

Dicho lo anterior, se torna interesante la tarea que realiza la familia como micromunidad en la que se resalta la labor que hacen los padres desde sus hogares, procurando formar agentes gestores de paz y competentes en el mundo desde la vivencia de los valores.

Los *scouts* y la relación con las microcomunidades

Las microcomunidades se inspiraron entre otras cosas en los *scouts*, debido a su trabajo comunitario, el amor y el respeto por la naturaleza y los roles que cada individuo desempeña dentro de un grupo humano, es además importante tomar en cuenta que dicha estrategia tomó forma en las manos del padre León Ignacio Calle Ramírez y al cual hace referencia el padre Gustavo Cardona Hurtado (1999) en su libro *Semillero*, al expresarse de la siguiente manera: «Las microcomunidades son una pedagogía autoformativa, bebida de su admirable Sir Lord Baden Powell, fundador del escultismo» (Cardona, 1999, p. 28)

Por lo tanto, esta iniciativa nace desde los *scouts* con Powell (1908), el cual afirma lo siguiente:

Os daréis cuenta de que el objeto de convertirlos en un *scout* eficiente y capaz, no es solamente para gozar y correr aventuras, sino que, como los guardabosques, los exploradores y los guardafronteras a los que tratáis de imitar, os estáis capacitando para ser útiles a vuestro país y poder servir a vuestros semejantes

cuando éstos necesiten vuestra ayuda. Tal es la meta de los hombres mejores (p. 11).

Por lo tanto, la invitación de Powell es clara y concisa en cuanto a la finalidad de la formación de los jóvenes hacia un fin social que se articule en manifestaciones de paz y justicia dentro de un grupo humano determinado. Por esto, la definición del movimiento *Scout* dice lo siguiente:

El Movimiento *Scout* es un movimiento de autoeducación para jóvenes, compuesto por organizaciones *scouts* nacionales, que a su vez están conformadas por miembros. Estos miembros son los jóvenes, para quienes está pensado el esculatismo, y los adultos, que contribuyen al desarrollo de los miembros más jóvenes (Poblete, 1999, p. 4).

Como se explicó anteriormente, el movimiento *Scout*, tiene una relación estrecha con la educación y la formación de los jóvenes a partir de una experiencia autónoma, teniendo en cuenta que «el Movimiento *Scout* pretende únicamente colaborar en este proceso de autoeducación durante los años en los que la persona puede sacar provecho del sistema educativo *scout*» (Poblete, 1999, p. 9), y como consecuencia:

Al motivar a los jóvenes a desarrollar y utilizar su potencial de forma constructiva, el esculatismo quiere ayudarlos a tomar conciencia de que tienen en sí mismos el material necesario para ser especiales: en su vida y en el mundo al que pertenecen (Poblete, 1999, p. 9).

Considerando lo anterior, podemos observar dos elementos determinantes en la formación *scout*: la autonomía y el constructivismo, encontrando puntos en común con la labor de las microcomunidades; lo anterior se puede ver reflejado más explícitamente en el sistema de equipos o sistema de patrullas:

En cada equipo, uno de sus miembros, reconocido por los demás como líder, asume una función de coordinador general y planifica reuniones con los otros miembros, dando a cada uno la oportunidad de tomar parte en las decisiones y de integrarse completamente en la vida del equipo.

Varios equipos (normalmente de cuatro a seis integrantes) forman una Unidad *scout*, apoyada por adultos, asumiendo uno de ellos como responsable y los demás como asistentes de dicha Unidad. Esta es dirigida por un consejo formado por los líderes de equipo y los dirigentes adultos (Poblete, 1999, p. 26).

Observando lo anterior se puede analizar que el movimiento *Scout* y las microcomunidades se enlazan por la autonomía y los roles de grupo que tienen diversas funciones dirigidas al constante conocimiento de aspectos humanos y sociales que les permita a los jóvenes tener un criterio personal en el mundo. A pesar de que los *scouts* se dan en un contexto espacial, geográfico e ideológico diferente al de las microcomunidades, convergen en la construcción, quizás, algo autodidacta de las capacidades sociales de los individuos.

Comunidades religiosas y movimientos laicales

Las comunidades religiosas hacen parte de la vida consagrada de la Iglesia y son comprendidas como un «estado de vida que consiste en la profesión de los consejos evangélicos, aunque no pertenezca a la estructura de la Iglesia, pertenece, sin embargo, sin discusión a su vida y a su santidad» (Pablo II, 1997, p. 324), es decir, son personas que siguen más de cerca las

enseñanzas del Evangelio dentro de la Iglesia Católica. Por otro lado, los laicos son considerados como

Todos los cristianos, excepto los miembros del orden sagrado y del estado religioso reconocido en la Iglesia. Son, pues, los cristianos que están incorporados por el bautismo, que forman el Pueblo de Dios y que participan de las funciones de Cristo, Sacerdote, Profeta y Rey. Ellos realizan, según su condición, la misión de todo el pueblo cristiano en la Iglesia y en el mundo (Pablo II, 1997, p. 320).

En otras palabras, los laicos se sienten comprometidos en el apostolado de la Iglesia por los sacramentos del Bautismo y la Confirmación y en esta actividad desempeñan una labor importante en la formación de la fe cristiana y humana.

Dentro del contexto de las microcomunidades es importante hacer referencia a la experiencia de las comunidades religiosas, ya que el modelo a seguir de las microcomunidades tiene referencias intrínsecas al modelo delegado de la vida consagrada, a esto Juan Pablo II en *Vita consecrata* (1996)⁴ manifiesta la labor de los consagrados dentro de la educación es de vital importancia, dado que «la respuesta de la Iglesia es ante todo educativa, tiende a promover una actitud de correcta comprensión de los mecanismos subyacentes y de atenta valoración ética de los programas, y la adopción de sanas costumbres en su uso» (Pablo II, 1997, p. 11). Teniendo en cuenta lo anterior, es importante conocer el carisma amigoniano para iniciar el abordaje de temas tan relevantes y esenciales para la formación humana,

4 En esta exhortación apostólica Juan Pablo II habla de cómo las comunidades religiosas son testimonio de educación para la paz y la formación integral del ser humano, como un ser que vive en sociedad.

recurriendo a las palabras de Vives (1997) en cuanto a la educación y al sentido realista de la existencia, pues en sí la vida de lo que se trata «es de afrontar la realidad. Para crecer como persona, en la humanidad, el hombre necesita también fortalecer su espíritu para afrontar las dificultades» (p. 23), para tal fin es relevante tomar valores como la ética, la moral, la espiritualidad, la tolerancia y sobre todo la misericordia, ya que estos hicieron parte de Fray Luis Amigó y Ferrer (1854-1934), iniciador de todo este entramado que tiene como objetivo principal la formación de la juventud, basada en el amor exigente y que ha servido de modelo para la elaboración de la estrategia pedagógica de las microcomunidades, las cuales están fundamentadas en el humanismo cristiano (Martínez, s.f. pp. 1-15). Fue el mismo padre Luis Amigó quien se inspiró en los principios de la ascética cristiana, para llegar así al método Amigoniano de las microcomunidades.

De este modo, Vives (2002) nos dice lo siguiente:

Por lo que mira a la conducta moral, se clasificará a los alumnos en tres órdenes, catecúmenos, perseverantes y adoradores. Los primeros, o sea los catecúmenos, serán aquellos niños que todavía conservan resabios de sus pasadas costumbres o que sean indómitos [...] Perseverantes se llamarán aquellos que vayan progresando en la reforma de sus costumbres y se conozca en ellos buen deseo de conseguir su perfección. Y últimamente con el nombre de adoradores, se designará aquellos niños cuya conducta ejemplar puede servir de norma y modelo a los demás (p. 28).

Según lo anterior, se da inicio a una de las estrategias más innovadoras en el ámbito educativo hoy por hoy, pues cabe mencionar que dicha estrategia se basa en el trabajo colectivo de

los estudiantes que al formar pequeños grupos de 'trabajo' apuntan a un bien común y el cual se ve reflejado en un futuro, donde se podrá observar a un ciudadano más comprometido con su medio y consigo mismo. Por otro lado, otra referencia interesante la encontramos en el movimiento Neocatecumenal, en el cual se establece desde sus estatutos una formación itinerante en el artículo 1: «un itinerario de formación católica, válida para la sociedad y para los tiempos de hoy» (El Vaticano, 2008, p. 4).

Dicho lo anterior y teniendo en cuenta la experiencia de la estrategia pedagógica de las microcomunidades, cabe recordar que esta se basa en el trabajo colectivo de los estudiantes que al formar pequeños grupos de «trabajo» apuntan a un bien común, el cual se verá reflejado en un futuro, observándose un ciudadano más comprometido con su medio y consigo mismo, a través de un «amplio y heterogéneo conjunto de métodos de instrucción planificados y estructurados en los que los miembros trabajan de manera interdependiente» (Alcover, 1998, p. 77).

Es importante resaltar que las microcomunidades están enmarcadas en la responsabilidad, la libertad, el respeto por los derechos humanos y su entorno, y está en sintonía con las competencias ciudadanas emanadas desde el Ministerio de Educación Nacional.

Pero para poder comprender la finalidad y funcionamiento de las microcomunidades es preciso revisar la fuente de la pedagogía amigonia, en donde una de las estrategias es clave para el acompañamiento que se realiza desde dicha estrategia:

Estableciendo los espacios de formación y la organización adecuada del proyecto de vida de cada sujeto de intervención, proyecto de vida que reviste una radical importancia, pues no se refiere simplemente al desarrollo de habilidades para un determinado desempeño social, sino que fundamentalmente da cuenta del propósito existencial de cada ser humano para buscar su realización personal en comunión con los otros y en la plena dignidad de los hijos de Dios (León, 2013, p. 153).

A lo anterior, se establece como finalidad acompañar a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la elaboración del proyecto de vida en la formación de seres sociales, dado que la «estrategia pedagógica tendrá que enfrentar también los problemas sociales que aquejan actualmente tanto a la familia como a la misma niñez, adolescencia y juventud; las tendencias culturales, éticas, morales, religiosas» (Colegio Luis Amigó, 2014, p. 2). Según lo anterior, la estrategia pedagógica de las microcomunidades se desarrolla de la siguiente manera: en primer lugar, se forman pequeños grupos de hasta seis estudiantes por microcomunidad, cada uno de sus integrantes cumple con un rol determinado, en el que se debe tener en cuenta de igual manera habilidades y destrezas; es decir, que quien cumple con el cargo de coordinador de la microcomunidad debe poseer preferiblemente un perfil de «líder», de estrategia, ya que este es una especie de guía para su pequeño grupo de compañeros, el coordinador de cada microcomunidad motiva, estimula y corrige a los demás miembros del grupo. Se cuenta con un asesor de formación, el cual tiene la misión de proyectar a sus compañeros hacia metas altas, también se encarga de observar que se tomen muy en cuenta los

objetivos que se ponen como microcomunidad, como individuo y como grupo familiar, pues la familia de cada estudiante también se pone su propio objetivo. También se puede encontrar otro cargo en este pequeño grupo llamado asesor de convivencia y paz, esta vela por la interacción asertiva entre los integrantes de su microcomunidad, su rol es de suma importancia, ya que toda la estrategia gira en torno a saber vivir bien en comunidad. Encontramos al asesor de educación, quien acompaña en el proceso de socialización y formación de modales y trato adecuado hacia sus compañeros, además de la presentación personal que debe ser adecuada y acorde. Dentro de los cargos de la microcomunidad encontramos también al asesor académico, este propone retos y plantea estrategias académicas que mejoren cada día el desempeño de sus integrantes en este nivel y, por último, está el asesor o gestor ambiental; este centra su atención en la conservación y recuperación de los recursos naturales. Es importante destacar que las microcomunidades se evalúan diariamente, con el fin de reforzar el aprendizaje de las competencias ciudadanas, de igual manera es de resaltar que dentro de la evaluación diaria está el criterio propio (autoevaluación), el de sus integrantes de microcomunidad (hetero evaluación) y la familia de cada estudiante. Por último, se debe mencionar que dentro de las microcomunidades se asignan niveles de crecimiento que designan el avance de cada uno de los que integran el pequeño grupo, así, por ejemplo, quien aún tiene muchas actitudes por superar se encuentra en un nivel de crecimiento equivalente a la letra A, quien ya haya superado algunas de las faltas del nivel anterior se le asignará el nivel de crecimiento B, y quien ya haya adquirido autonomía, responsabilidad, sea crítico, creativo y solidario, se encontrará en el nivel más alto de crecimiento, el cual es C (Colegio Luis Amigó, 2014, pp. 1-2).

Es así como la estrategia de las microcomunidades es un valor agregado a cualquier contexto educativo, ya que sin mucha dificultad y sin realizar ninguna inversión económica otros contextos podrían implementar dicha estrategia, ayudando de esta manera a contribuir con un país más humanizado y, por ende, más equitativo para todos los ciudadanos y ciudadanas.

Una de las cosas más valiosas que el alumno(a) aprende por ser miembro de una microcomunidad es valorarse a sí mismo de forma realista. El alumno(a) descubre por su contacto con los miembros de la microcomunidad lo que los otros piensan de él, comienza a reexaminar el concepto de sí mismo y explora las capacidades de organización y liderazgo. La influencia socializadora de la microcomunidad hace a sus miembros personas mejor adaptadas (Colegio Luis Amigó, 2017 p. 185).

Por eso, la estrategia de las microcomunidades contribuye con la formación de agentes preparados para los retos que le presente la vida, entre ellos, la resolución pacífica de conflictos.

Las microcomunidades formadoras de agentes para la paz

Colombia ha estado atravesada por conflictos que han tenido como génesis fundamental la diversidad en las formas de pensar, en otros términos, diferencias ideológicas, además de la desigualdad imperante entre diferentes sectores sociales. En este punto el conflicto se puede entender como «chocar, afligir, infligir; que conlleva a una confrontación o problema, lo cual implica una lucha, pelea o combate» (Fuquen,

2003, p. 266), y por lo tanto, es interesante revisar de qué manera las microcomunidades pueden ayudar a la formación para la paz y la solución de conflictos, puesto que es un medio que permite «a los individuos ser gestores de cambios pro-positivos y pro-activos que faciliten el bienestar mutuo, así como la satisfacción y el beneficio de los actores involucrados» (Fouquet, 2003, p. 274). De este modo, la educación es un entorno propicio para facilitar una competencia formativa e integral en la búsqueda de la paz y debe ser la oportunidad para proponer nuevas alternativas que mejoren el panorama actual, para ello es importante retomar la propuesta pedagógica de Freire (1999) para quien la educación «ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir conocimientos y valores a los educandos» (p. 60). Otro punto importante para solucionar nuestros conflictos es reconocer en el otro las diferencias que lo hacen un ser único y con los mismos derechos y deberes que cada uno de los que integra una sociedad como la nuestra. Los conflictos del país se han mantenido vigentes hasta hoy debido a la desigualdad y a la deficiente formación académica, siendo esta última la que propicie el verdadero camino hacia la reconciliación de la sociedad y el entorno (García, Espinosa, Jiménez y Parra, 2013, pp. 12-15).

Para adentrarnos en nuestro verdadero propósito, es necesario romper los paradigmas que han perdurado a través de los años y que han puesto un velo a lo realmente importante, llevándonos al limbo de la incertidumbre en el que se sume cada vez más nuestro país. La educación es sin lugar a dudas la clave para llegar al entendimiento de los problemas de fondo y ciertamente a partir de allí una solución importante para atomizar la ignorancia (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 1).

El contexto de la paz hoy por hoy en Colombia requiere ser retomado a través de la educación en los diferentes ámbitos o escenarios educativos, tomando como base fundamental la formación de agentes comprometidos con la paz, la equidad y la resolución pacífica de los conflictos. Un punto de partida para dicha problemática es la puesta en marcha de grupos de investigación en instituciones de educación superior que le apuesten a la paz, tal como es la Redunipaz que inicia en el año de 1997 y que desde entonces ha estado acompañando en los diferentes procesos de posconflicto con diversos actores armados del país, puesto que «a través de una comunicación directa y profunda en la que nos podamos re-conocer y re-crear» (Jaspers, 2001, p. 114). Por otro lado, tenemos que mencionar el aporte a la solución de esta problemática a la universidad para la paz que nace en el año de 1980 en San José de Costa Rica (Castillo *et al.*, 2011, pp. 112- 128), sirviendo como modelo a seguir por algunas universidades de nuestro país tales como la Javeriana, que incluyó en sus especializaciones una llamada Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario, en la sede de la ciudad de Cali, es además la primera institución educativa que incursiona en el área de la cultura de paz. La Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, desde 1995 ofrece la Especialización en Solución de Conflictos, de igual manera podemos resaltar la Universidad Católica, que acogiendo lo establecido en el decreto 1038 de 2015, incorpora en los programas académicos temas como cultura de la paz, educación para la paz y desarrollo sostenible, contribuyendo de esta manera a la formación de profesionales comprometidos con los conflictos que vive Colombia actualmente. Es de resaltar dentro del marco de todos los aportes tan inconmensurables antes mencionados a la formación de agentes constructores de paz y capaces de resolver conflictos de

una manera pacífica la estrategia educativa de las microcomunidades, inspirada en el carisma amigoniano (Martínez, s.f. pp. 1-15), que desde sus inicios ha tenido como bandera y propósito fundamental educar para la paz, pero para poder entender de manera clara cuál era el propósito de Fray Luis Amigó, es importante recordar lo que expresa Vives (1997) sobre los principios de formación amigoniana

Según el criterio de justicia humana hay que dar a cada uno, según sus merecimientos. La misericordia, por su parte, impulsa a dar según las necesidades del otro. Frente al criterio unificador de la justicia humana, que tiende a equiparar a todos los hombres ante la ley, aunque no lo haga nunca, está misericordia que se inclina por aplicar parámetros personales. La misericordia supera así a la fría justicia porque pone su atención no tanto en la salvaguarda de la ley, sino en la salvación de la persona concreta, contemplada en su individualidad y circunstancias (pp. 22-23).

Aquí está plasmado totalmente el carisma, la ética y la pedagogía amigoniana que como ya se expresó es diferente a muchas otras estrategias metodológicas aplicadas en otros contextos. En este mismo orden y dirección en los propios escritos del padre Luis Amigó se resalta un fragmento bellísimo sobre el amor (Vives, 1997):

No es posible pues, amados hijos, amar a Dios sin amar también al hombre su obra predilecta. Ni amar a este, al hombre, con verdadero amor de caridad, si se prescinde del amor de Dios. Ambos amores son como rayos emanados de una misma luz, como flores de un mismo tallo (p. 16).

Las consideraciones anteriores dejan permear y develan el propósito que tenía para su

obra desde sus inicios Fray Luis Amigó y que luego pasó a las manos de quienes lo sucedieron, entre ellos el Padre León Ignacio Calle Ramírez, que como ya se mencionó antes fue pilar fundamental para la construcción de una estrategia innovadora y formadora de seres constructores de paz.

Conclusiones

En definitiva, se puede concluir, en primer lugar, que las microcomunidades son una estrategia pedagógica que fortalece la formación de los jóvenes por medio de aportes académicos y humanos para ser transformadores de su contexto sociocultural; que estas son igualmente un elemento vivo inspirador y formador de sociedades reales, ya que poseen todo lo necesario para formar y restaurar tejido social. Es evidente, entonces, la importancia de las microcomunidades como formadoras en derechos y deberes aplicados en la sociedad bajo un contexto determinado con rasgos y jerarquías en los que todos cumplen un rol en pro de un bien común. Como en cualquier comunidad, las microcomunidades pretenden potenciar valores, actitudes y fortalezas de cada individuo, donde la meta es común a todos sus miembros, estas permiten que cada integrante descubra mediante roles específicos su aporte al desarrollo de su pequeño grupo, afianzando su autoestima y autoconfianza, pues este es consciente de su aporte y necesidad de interacción.

En segundo lugar, teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de las microcomunidades es formar jóvenes constructores de paz, puesto que permiten, a través de su autonomía, la labor familiar, y el trabajo en equipo, el aprendizaje de valores que enriquecen su competencia

ciudadana. Cabe agregar que la familia es un eje fundamental en la evolución del desarrollo humano y coadyuva igualmente a restablecer la sociedad y, en tercer lugar, las microcomunidades tienen su origen en los *scouts* y su movimiento «revolucionario» conocido como escultismo, el cual está basado en el trabajo colaborativo, que induce a los jóvenes al respeto por la naturaleza y, por ende, por todo lo que lo rodea, incluyendo el mismo ser humano. Tanto los *scouts* como las microcomunidades convergen en la misma finalidad, es decir, la formación de seres capaces de luchar por transformar su entorno de manera positiva.

Por último, es fundamental mencionar la relevancia que han tenido los movimientos eclesiales, ya sean de vida consagrada o laical, sobre la estrategia de las microcomunidades y de manera especial el carisma amigoniano, el cual está basado en el amor exigente y en la misericordia, valores que sin lugar a duda son el legado más grande del padre fundador de los Terciarios Capuchinos Fray Luis Amigó y Ferrer. Para finalizar es evidente que cada uno de los ejes integradores de la estrategia de las microcomunidades, basados en el amor, el respeto, la caridad, la autonomía, la conciencia crítica y el trabajo colaborativo son herramientas en la educación que como fundamento en la evolución de la sociedad permite reconocer que dicha estrategia puede llevar a la búsqueda de la paz y el bien colectivo, pues como en todo grupo social se trata también de solucionar problemas y diferencias entre sus miembros, bajo la libertad de expresión y reconocimiento de las propias falencias, con la posibilidad de ser convertidas en futuras fortalezas.

Referencias

- Alcover de la Hera, C. M. (1998). Aproximaciones al concepto de grupo y tipos de grupos. En Francisco Gil Rodríguez y Carlos María Alcover de la Hera (coords.). *Introducción a la psicología de los grupos* (pp. 77-104). España: Pirámide.
- Blanco, Delpiano. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 11-33. Recuperado de <https://bit.ly/1NNolg6>
- Caballero Grande, M.J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista paz y conflicto*, (3), 154-169. Recuperado de: <https://bit.ly/2WAXMbl>
- Calle Ramírez, L.I. (2014). *Manual de procedimiento académico*. Recuperado de <https://bit.ly/2Zk3Uqy>
- Carbonell, J., Carbonell, M y González Martín, N. (2012). *Las Familias en el siglo XXI: Una mirada desde el Derecho*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cardona, G. (1999). *Semillero*. Colombia: Departamento de comunicaciones, OPAN.
- Castillo Porras, C.M., Arias Guzmán, G. y Zúñiga Coto, M. (2011). Aportes de la Universidad de Costa Rica en la promoción de los derechos humanos de la niñez y la adolescencia. *Revista reflexiones*, 90 (1), 121-134.
- Colegio Luis Amigó. (2014). *Microcomunidades*. Recuperado de <https://bit.ly/2KLLlaL>
- Congreso de la República. (Mayo 25 de 2015). Decreto 1038 por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. [Diario Oficial N. 49522]. Recuperado de <https://bit.ly/2wOXpzZ>
- De Pina Vara, R. (2005). *Diccionario de Derecho*. México: Porrúa.

- Domínguez Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15.
- Echavarría, Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de conciencias sociales niñez y juventud*,1(2),1-26.
- El Vaticano. (2008). *Estatutos del Camino Neocatecumenal*. Recuperado de <https://bit.ly/2XBlqR>
- Febvre, L. (1961). *La tierra y la evolución humana. Introducción geográfica a la historia*. México: Hispanoamericana.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Fuquen Alvarado, M. E (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, (1), 265-278.
- Galeano Marín, María. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- García Villegas, M, Espinosa R, J.R, Jiménez Ángel, F y Parra Heredia, J.D. (2013). *Separados y desiguales*. Educación y clases sociales en Colombia. Bogotá: Antropos.
- Gerald, Wilson. (2007). *Grupos en contexto: liderazgo y participación en pequeños grupos pequeños*. México: McGraw-Hill / Interamericana.
- Giroux, H. (2006). Hacia una teoría crítica de la educación. En ant. Bás. *Epistemología de la investigación educativa, maestría en sociolingüística de la educación básica y bilingüe*. México: UPN.
- González Morales, Alfredo. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Revista ISLAS*, 45(138),125-135.
- Gustavikno, Elías. (1987). *Derecho de familia patrimonial. Bien de familia*. Tomo I. Segunda edición. Buenos Aires: La Ley.
- Hall, D. M. (1965). *Dinámica de la acción de grupo*. México: impresora de libros S.A.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado Carlos y Pilar Baptista, Lucio (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Horn, A y Marfán J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Islas Colín, Alfredo, Vera Hernández, Dalila y Miranda Medina, Carlos (2018). La cultura de paz en las políticas de educación superior de México, Colombia y El Salvador. *Educación y Humanismo* 20(34), 312-325.
- Jarés, Xesús R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jaspers, K. (2001). *Psicopatología general*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jonson, D y Jonson, R (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique S. A.
- Juan Pablo II. (1996). *Exhortación apostólica: vita consecrata*. Recuperado de <https://bit.ly/2KgUl8b>
- Juan Pablo II. (1997). *Catecismo de la iglesia católica*. Recuperado de <https://bit.ly/2F5vdNI>
- León, O. (2013). *Aproximación a los referentes Teóricos y conceptuales que fundamentan la propuesta Pedagógica Amigoniana*. Bogotá: MIS. A. P. Provincial.
- Ley 115 (1994). Recuperado el 18 de mayo de 2018. Recuperado de <https://bit.ly/2Qp91Cx>
- Congreso de Colombia (septiembre 1 de 2014) Ley 1732 de Cátedra de Paz de 2014 [Diario oficial N. 43261]. Recuperado de <https://bit.ly/1uS17C5>
- Macbeth. A. (1989). *Involving parens. Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann Educational.
- Maldonado Copello, A. (2011). La lucha contra la corrupción en Colombia: La carencia de una política integral. *Policy paper*, (2), 1-20.
- Martínez, M; y Paterna, C (2010) *Manual de psicología de los grupos*. Madrid: Síntesis.

- Martínez Gonzales, R.A. (1994). La educación formal en el contexto familiar implicaciones educativas institucionales. *Revista complutense de educación*, 5(1), 233-248.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: IPSA.
- Observatorio Legislativo. (2014). Cátedra de paz: aportes al posconflicto. Recuperado de <https://bit.ly/2XF0NsZ>
- Oliva Gómez, E y Villa Guardiola, V. J. (2013). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20.
- Paiva, A. (2005). La educación Liberadora de Paulo Freire y el desarrollo Del pensamiento. *Revista ciencias de la educación*, 2(26), 133-142.
- Picardo, Oscar. (2004) *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Planiol, Marcelo et al. (2002). *Tratado Práctico de Derecho civil*. Tomo VI. La Habana: Cultural.
- Poblete, P. M. E. (1999). *Movimiento Scout: un sistema educativo*. Ginebra, Suiza: Oficina Mundial Scout.
- Powell, B. (1908). *Escultismo para muchachos*. Ginebra: Scout Association.
- Rivera, Rodrigo. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* Bogotá, Colombia: ARKO Consult S.A.S.
- Romero, P. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Rousseau, J. (2008). *El Contrato Social*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Soëtard, M. (1999). *Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)*. París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación
- Vives Aguilera, J. A. (2002). *Identidad Amigoniana en Acción*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Vives Aguilera, J. A. (1997). *Alborada. De cara al nuevo milenio*. Medellín: Publicaciones Funlam.

La investigación cualitativa: ¿un desencuentro con las ciencias de la salud?

Qualitative research: a mismatch with health sciences?

María Mercedes Villamil Gallego¹

maria.villamil@uniremington.edu.co

Margarita María Gómez Builes²

margarita.gomez@uniremington.edu.co

<https://doi.org/10.22209/rhs.v7n1a07>

Recibido: marzo 26 de 2019.

Aceptado: mayo 28 de 2019.

Resumen

La investigación cualitativa ha sido un método utilizado principalmente por las ciencias humanas y sociales. Por ello, en este artículo se parte de la definición de la investigación cualitativa y se referencian diversos aspectos relacionados con la misma como el comportamiento humano, la concientización, el diálogo, la participación, la importancia de la cotidianidad, la historia, la realidad subjetiva, el cuidado y la relación con el otro. Igualmente, se empieza a hablar de salud desde el concepto mismo que involucra al ser humano y los determinantes en salud que lo condicionan. Se referencia la priorización que se le ha dado al método cuantitativo, a la mirada biológica desde la salud, relacionando conceptos como atención primaria en salud, promoción

de la salud y salud pública. Se hace igualmente una reflexión sobre la importancia para las ciencias de la salud, de la mirada en el ser humano objeto de su conocimiento, de manera que sea posible entenderlo en su cultura, costumbres, historia, lenguaje y así hasta sus gestos, para que los resultados del juicioso trabajo de investigación tengan eco en las personas, su grupo familiar, las comunidades y sea posible rescatar el sentido común y lograr resultados pertinentes.

Palabras Clave: Integralidad en salud; Investigación cualitativa; Relaciones investigador-sujeto; Salud holística.

Abstract

Qualitative research has been a method used mainly in humanities and social sciences. This paper draws upon the definition of qualitative research, and various aspects related to it are discussed, including human behavior, awareness, dialogue, participation, the importance of everyday life, history, subjective reality and care and relationships with others. Additionally, the notion of health is primarily addressed from an approach that looks at the human being and their determinants of health. Reference is made to the prioritization of the quantitative method, of the biological approach from health, relating concepts such as primary health care, health promotion and public health. The paper also includes a reflection on the importance for health sciences to address the human being as the object of their knowledge, so that it is possible to understand

1 Grupo de investigación GISAM, Grupo de Investigación en Salud del Adulto Mayor, Corporación Universitaria Remington.

2 Grupo de Investigación GISAFACO, Grupo de Investigación en Salud Familiar y Comunitaria, Corporación Universitaria Remington.

their culture, customs, history, language and even their gestures, in order that the results of judicious research work have an echo in people, their family group and communities and to make it possible to recover common sense and achieve relevant research results.

Keywords: Comprehensiveness in health; qualitative research; researcher-individual relationships; holistic health.

Para adentrarnos en los aportes de la investigación cualitativa (IC) en el campo de la salud, es necesario, en primer lugar, entender qué es dicho enfoque. Diremos que la IC es una forma de mirar, es una perspectiva que involucra la observación, el registro y los sentimientos. Además, incorpora principalmente los sentidos vista, oído y olfato, para captar de una manera profunda lo que se quiere investigar.

La IC permite acercarse a un ser humano que piensa y siente, que tiene historia, sueños, relaciones, esperanzas, un entramado de aspectos que de algún modo se pueden conectar con la realidad de quien investiga, el cual también es un ser humano. De allí estriba la riqueza de la investigación, de ver al otro y de algún modo de verse.

Ese verse y encontrar al otro, propuesto por la IC parte de las reflexiones de Aristóteles al elevar la praxis humana a una esfera autónoma del saber, planteando así una vía de racionalidad práctica (Galeano, 2012); racionalidad que convoca a continuar fortaleciendo el interés por la comprensión del comportamiento humano que va más allá de los conceptos y explicaciones de las ciencias naturales y los métodos cuantitativos.

Asimismo, en la búsqueda del soporte teórico-metodológico de la investigación cualitativa, se hace necesario referenciar los trabajos

del educador y pedagogo Paulo Freire, ya que permiten encontrar la manera práctica de explorar individuos y grupos con su pedagogía crítico social, que logra el compromiso ético de emancipación y liberación de la sociedad para promover calidad de vida. Como bien lo expresaron Schuller I.T., Sartori, I., Fernandes, P.C., Costa Cypriano, C., Baeta, M.C., Kurntz (2017):

Para que esto ocurra hay dos elementos que son fundamentales en su filosofía: la concientización y el diálogo. Estos reflejan un verdadero ejercicio de transdisciplinariedad, especialmente en el área de la salud, que tiene sus prácticas orientadas al ser humano (p. 3)

Concluyen los investigadores que «La praxis freireana refleja la realidad e interviene sobre ella, teorizándola no pedagógicamente, sino en su dimensión política. Se articula con la investigación cualitativa, buscando el develamiento de la realidad social» (p. 3). Es decir, la IC en la mayoría de los casos propone un modelo participativo, reflexivo donde la realidad del individuo sea pensada por él mismo, realidad que desde el modelo cuantitativo es percibida por el investigador, dándose poca o nula interacción con las comunidades.

Sobre la concientización y el diálogo como elementos fundamentales de la investigación cualitativa resalta González (2017) la necesidad que la cotidianidad se trate en la cotidianidad de los fenómenos sociales que afectan al ser humano, ya que en ella hay una fuente inagotable de información para abordar la investigación.

Puede decirse que es amplio el contexto de autores, que desde siempre han resaltado la importancia de entender el ser humano en su devenir histórico, desarrollando metodologías y herramientas que permitan el estudio del

individuo como ciudadano en sus realidades subjetiva, objetiva e intersubjetivas; con sus imaginarios, realidad, el orden y el caos; las fortalezas y o debilidades de los actores sociales, lo tangible e incluso los intangibles de sus creaciones racionales que hacen parte del *ethos* disciplinar de la investigación cualitativa.

Al respecto, Alves, Barea, Rudge, Grzibowski, Pereira y Asturiano (2018) muestran la importancia de llevar al ser humano a percibir las vivencias ajenas y la necesidad de la ética de la atención del otro; concluyendo: «La vida y el cuidado se hacen necesarios para las relaciones humanas y así, de acuerdo con las filosofías de Stein y Scheler, cada persona es invitada a percibir al otro como ser humano» (p. 5). En ese orden de ideas, se deduce que, al hablar de salud, se está hablando de un ser vivo, el cual no podría catalogarse solamente en un manual, sino que las diversas áreas del conocimiento en muchos momentos toman diferentes visiones de este para estudiarlo y plantearle alternativas de acuerdo con su saber.

Desde la Organización Mundial de la salud OMS, se define la salud, pero a la vez se involucra al individuo, lo cual indica que este no podría aislarse de la misma. Pero, ¿cómo contribuye la investigación cualitativa propiamente al campo de la salud? Esta pregunta será desarrollada a lo largo de este artículo buscando mostrar si existe o no unión en su enfoque con las ciencias de la salud.

La investigación en las ciencias de la salud ha sido por siglos dominada por la mirada biológica a la par de la investigación cuantitativa, que le ofrecen al mundo de la ciencia infinidad de cifras y datos donde se establecen relaciones, interrelaciones, promedios, etc. Además, brinda información para inferir, concluir,

deducir, establecer, soportar respaldo teórico, realizar protocolos, evidenciar avances, innovaciones y hasta reconocimientos a los investigadores por sus descubrimientos. Pero, detrás del mundo científico cuantitativo se encuentra un ser humano con diversas dimensiones desde lo personal, familiar, comunitario, regional, con sus creencias, cultura, imaginarios, ideales, costumbres en permanente relación con otros, con los que comparte influencias y se deja influenciar.

La mirada cuantitativa basa sus argumentos en la objetividad, sin embargo, Droysen (Citado por González, 2006) expresa:

Cada quien ve las cosas de una manera diferente, las cosas no existen sino en la medida en que alguien las piensa, y se piensan de manera diversa porque con el paso del tiempo cada individuo va organizando de una forma propia su mente, va creando su propio mundo de representaciones según su educación, su vida, los contextos, lo leído [...] por tanto la objetividad no existe, porque el mundo de los pensamientos adopta las cosas a su punto de vista (p. 25).

Es decir, la objetividad, sin la subjetividad, pierde todo su peso, la subjetividad va de la mano con el ser quien puede ser objetivo, pero en sus construcciones se entrelazan creaciones, sueños y diversidad de significados que tocan con su vivencia.

Por ello, mientras que el método cuantitativo hace una apuesta por lo medible y verificable, el método cualitativo tiene una propuesta diferente y es aproximarse a las realidades sociales. Es así como Galeano (2012, p.12) propone un «giro en la mirada», salirse de los universalismos, romper o no encasillarse en los enfoques

estructurales, para lo que recomienda: «situar la mirada en el sujeto de la acción» (p.12). Esta propuesta nos permite reforzar la importancia de que el investigador en salud se acerque al individuo no en el consultorio, sino en su contexto, que entienda cada uno de los determinantes sociales de la salud, los cuales son responsables de las inequidades que hoy en día afectan a la humanidad. Estos determinantes son definidos por la OMS (2011) como:

Las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, incluido el sistema de salud. Esas circunstancias son el resultado de la distribución del dinero, el poder y los recursos a nivel mundial, nacional y local, que depende a su vez de las políticas adoptadas (p. 1).

En consonancia a ello, Martínez (2014), refiere que la IC permite una mirada profunda a varios aspectos que tocan la salud tales como las experiencias subjetivas de las mismas, la percepción, la comprensión y expectativas de las personas sobre el padecimiento y de algún modo, los significados que cada persona le atribuye a su enfermedad. Explica que es necesario rescatar el sentido común y a partir de ese sentido, acercarse a las realidades.

Por su parte, Calderón (2015) en su texto nos muestra el gran aporte que realiza IC a la atención primaria en salud (AP). Menciona en un primer momento que la AP conlleva una realidad compleja que involucra no solo a un individuo que padece una enfermedad, sino también los aspectos familiares, sociales, otras patologías y los tratamientos que se sugieren respectivamente. Ahora bien, ampliar la visión de esa realidad implica ir más allá de la mirada biológica y acercarse al individuo para reconocerlo

y propiciar un tratamiento más efectivo a sus padecimientos. Por tanto, de acuerdo con los contextos, la población cambia y con ello debe favorecerse un reconocimiento más efectivo de las realidades para lograr mayor éxito en las intervenciones que se realizan con la población. Evidencia este autor, la importancia de la lectura obligada del contexto de individuos y comunidades en la aspiración de impactar desde la promoción de la salud en el logro de sociedades que se reconocen y cuidan.

En igual medida Peñaranda (2015), en su escrito, referencia varios autores que han trabajado el tema de salud pública y varios enfoques en el mismo. Habla de la justicia social y luego menciona como la salud pública tradicional se ha ocupado del tema de salud, pero no del individuo como tal, olvidando la perspectiva dialéctica y plural que lo condiciona. Por ello, hay un llamado a mirar la importancia de la epidemiología crítica que perciba la vida en esa dimensión interdisciplinaria necesaria. Allí, entra la investigación cualitativa a jugar un papel relevante. Puntualiza que es necesario entender la salud no como un estado absoluto, sino algo dinámico que implica la participación del individuo.

Es decir, abordar la IC hoy es una necesidad de mirar más allá de la enfermedad, es mirar al sujeto en lo que vive y padece. Khatami, Emmelin, Talae, Miramin, Aghazadeh, Firooz y Stenberg (2018) en su estudio sobre Leishmaniasis realizaron varias entrevistas a las personas que padecían dicha enfermedad y resaltaron algunos sentimientos como el estigma, rechazo, aislamiento además de experimentar baja autoestima, ansiedad, tristeza y depresión. Por tanto, los autores pudieron captar no solo la enfermedad, sino también cómo se sentía el paciente, cómo su salud mental se veía perturbada.

Así, los aportes de la IC pretenden mostrar una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y sus dinámicas, permitiendo, además, sin preconceptos entender las posiciones tanto del investigado como del investigador (Bonilla, 2015).

Este complejo tejido entre emociones y razón se enfrenta a las recomendaciones, instrucciones y tratamiento de los integrantes de los equipos de salud. El reto está en encontrar ese punto en el que la ciencia se encuentra con el ser humano para lograr simbiosis y encontrar la anhelada adherencia a la educación, contribuyendo así a una vida saludable, objetivo de la atención primaria en salud.

Estas mismas ideas son compartidas por Gil, Estrada, Pires y Aguirre (2002), quienes puntualizan la riqueza que se obtiene al incorporar la IC en la promoción de la salud, ya que lo biológico estaría en equilibrio con los factores de orden psicológico y sociocultural. Si no se obtiene este reconocimiento de los otros factores, dicha promoción tiende al fracaso.

Así, frente a la pregunta por qué han fracasado muchas de las intervenciones de promoción de la salud, y la no reducción de la carga y costos de la atención de la enfermedad en salud, trabajos como el de Cofiño, Pasarín y Segura (2012) afirman la inutilidad y el desarrollo inadecuado de las intervenciones de salud de los colectivos, debido fundamentalmente a pasar por alto factores del entorno. Es común encontrar que los objetivos de las intervenciones en salud parten de la ciencia y no se tiene en cuenta realizar el recorrido desde el conocimiento de las potencialidades y las necesidades de salud

de los individuos o comunidades estudiadas, lo que no permite pasar la información de la teoría y la ciencia hasta la acción.

Estos fracasos se encuentran también en las cooperaciones internacionales para afrontar problemas de la salud pública, al apoyar programas asistenciales en diferentes países, algunos exitosos y otros no tanto, básicamente por la manera de realizarlos desde la entrega según indicadores, hasta la convivencia y construcción de conocimiento con las comunidades (Espinoza, 2008).

A manera de conclusión, en cualquier proceso de salud que se adelante, es fundamental incorporar al individuo como protagonista, no como sujeto pasivo que solo escucha o que únicamente brinda información, sino como un individuo que reconoce su realidad.

Por su parte, las ciencias de la salud deben ampliar su mirada hacia la integralidad que va más allá de la precisión y objetividad, y aunque existan muchos autores que evidencian esa necesidad, falta mayor divulgación, convencimiento, fortalecimiento, y lo más importante, la praxis.

Además, el reto de la investigación y los investigadores cualitativos es acortar la brecha entre la ciencia y el ser humano, desde la generación, realización y publicaciones de productos de rigor metodológico, donde se evidencien la eficacia y el impacto de las acciones, programas y proyectos de promoción de la salud en los cuales el ser humano, los grupos de convivencia y las comunidades sean actores activos, incluidos y aportantes del proyecto y proceso.

Referencias

- Alves, V.H., Barea R., Rudge Werneck V., Grzi-bowsk, S., Pereira Rodrigues, D., y Asturiano da Silva, L. (2018). Ethical care of the other: Edith Stein and Max Scheler's. contributions. *Esc. Anna Nery*, 22(2), 1-6.
- Bonilla E. et al. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Grupo Editorial norma.
- Calderón C. (2015). Investigación cualitativa y práctica sanitaria: reflexiones desde la atención primaria y los servicios de salud. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública* 33 (1): S120. DOI: 10.17533/udea.rfnsp.v33s1a19
- Cofiño, R., Pasarín, M. I., & Segura, A. (2012). ¿Cómo abordar la dimensión colectiva de la salud de las personas? Informe SESPAS 2012. *Gaceta Sanitaria*, 26(1), 88-93.
- Espinoza F. et al (2008). Capítulo 5. Cooperación internacional y desarrollo en salud: ¿A quién benefician los programas de salud dirigidos a los más pobres? Éxitos y fracasos. Informe SESPAS 2008. *Gaceta Sanitaria*, 22(1), 230-236.
- Galeano E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores colección Ariadna.
- Gil Nebot MA., Estrada Ballesteros. C., Pires Alcalde ML, y Aguirre Martin Gil, R. (2002). La investigación cualitativa y la promoción de la salud en la Comunidad de Madrid. *Rev Esp Salud Pública*. 76, 451-459.
- González, E.M. (2006). *Sobre Hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín: Editorial Universidad de Medellín.
- González de Marcano, N. M. (2017). La cotidianidad y la creatividad como aspectos claves en investigación cualitativa. *Boletín Científico Sapiens Research*, (1), 112. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsgao&AN=edsgcl.552843905&lang=es&site=eds-live>
- Khatami, A., Emmelin, M., Talaei, R., Miramin Mohammadi A., Aghazadeh N., Firooz A. y Stenberg, B. (2018). Lived Experiences of Patients Suffering from Acute Old World Cutaneous Leishmaniasis: A Qualitative Content Analysis Study from Iran. *J rthropod -Borne Dis*, 12(2), 180-195.
- Martínez Salgado, C. (2014). El lugar del sujeto en el campo de la salud: enseñanzas de la investigación cualitativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(4),1095-1102.
- Peñaranda, F. (2015). Salud pública, justicia social e investigación cualitativa: Hacia una investigación por principios. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*; 33(1), 106-114. DOI: 10.17533/udea.rfnsp.v33s1a19
- Schulter I.T., Sartori, I., Fernandes, P.C., Costa Cypriano, C., Baeta, M.C., Kurntz, M. (2017). Reflexões sobre o itinerário de Pesquisa de Paulo Freire contribuções para saúde. *Texto y contexto Enfermagem*, 26(4), 1-8.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Determinantes sociales de salud*. Disponible en: https://www.who.int/social_determinants/es/



Entre cielo y tierra

Fotógrafo: Daniel Santamaría Peña

Entre cielo y tierra emerge este hermoso suelo poblado, a veces seco, a veces mojado, esperando un sol naciente en la mañana, con el olor de unas lindas montañas. Caminos que parecen inciertos, pero que nos llevan a un único lugar... a encontrarnos en donde los sueños se hacen realidad. No importa si estamos en subida, o en bajada, lo que

vale es que hay caminos que podemos caminar y paisajes que podemos admirar. ¡Y qué más que en nuestra Antioquia bella, que se localiza entre un hermoso cielo y una encantadora tierra!

Ituango, Antioquia.

RHS. Revista. Humanismo. Soc. 7(1): 110-112, junio 2019

El 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.

Regulación de los conflictos inversionista-Estado en Colombia



- **Autor**
Andrés Gustavo Mazuera Zuluaga
- **ISBN libro impreso**
978-958-56490-8-8
- **Año de publicación**
2019 - Primera edición
- **Número de páginas**
218
- **Formato**
16,5 x 23 cm
- **Precio (pesos)**
\$40.000

- **Reseña**
El libro se adentra en el estudio de los conflictos internacionales relativos a la inversión extranjera en Colombia. Para abordar este tema, inicia con un análisis del régimen de inversión extranjera aplicable en Colombia, así como los tipos de conflictos que pueden surgir, las normas aplicables y el foro competente para conocer del conflicto.

Hábitat y poder

Aproximación a la educación ambiental como tecnología del habitar



- Autor
Santiago Mejía Idárraga
- ISBN libro impreso
978-958-56490-3-3
- Año de publicación
2019 - Primera edición
- Número de páginas
158
- Formato
16,5 x 23 cm
- Precio (pesos)
\$40.000

• Reseña

Es una aproximación crítica a la comprensión del poder como relación, ejercido a través del dispositivo educativo ambiental plasmado en la Política Nacional de Educación Ambiental. Se expone el hábitat y el ambiente

desde las lógicas del pensamiento ambiental complejo, entendidos como conceptos que se construyen en clave del interés de los sujetos políticos que ostentan los medios más potentes para ejercer poder.

Manual para la asignatura de Costos

Empresas de producción y servicios



- **Autora**
Lizeth Yuliana Sepúlveda Atehortúa
- **ISBN libro impreso**
978-958-56490-4-0
- **ISBN Internet-PDF**
978-958-56490-5-7
- **Año de publicación**
2019 - Primera edición
- **Número de páginas**
118
- **Formato**
16,5 x 23 cm
- **Descarga gratuita**
<https://bit.ly/2MqRpbb>

• Reseña

Este libro es una herramienta diseñada para que el lector pueda entender los elementos básicos de los costos asociados a una empresa, uno de los factores más importantes a la hora de la toma de decisiones financieras. En la primera parte se explican los elementos conceptuales y la clasificación de los costos.

En la segunda se hace un recorrido por el cálculo y control de los diferentes elementos del costo: material directo y mano de obra directa, y costos indirectos de fabricación. Finalmente, se indican los dos métodos tradicionales para hallar el costo: costos por órdenes específicas y costos por procesos.

RHS. Revista. Humanismo. Soc. 7(1): 113-118, junio 2019

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 arábiga.



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 Tesauros 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 regirán 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 arábica 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.