PUBLICACIÓN 8
Noviembre 2021
ISSN 2711-4201

GACETA
Pedagogía y Educación

EQUIPO DE DIVULGACIÓN Y CRECIMIENTO PEDAGÓGICO
Bogotá - Colombia / gacetapededu.bog@unilibre.edu.co

Gestión de la actividad pedagógica profesional del tutor de los Centros de Práctica Laboral en la educación primaria

>>Página 8

UNIVERSIDAD LIBRE
Vigilada Mineducación

CAMINANDO EN LA EXCELENCIA
ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL MULTICAMPUS 2021-2027 ALTA CALIDAD
Resolución MEN n.º 015865 (25-08-2021)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL

CONTENIDO

Editorial	4
Otras formas de investigar y crear desde el arte	6
Modelo pedagógico para el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional del tutor de los centros de práctica laboral de educación primaria	8
Conductas disruptivas: Corresponsabilidad de los docentes y causas médicas asociadas a trastornos de conducta	13
La expresión corporal en la educación física	20
Interrelación de dos causales principales en el incremento del suicidio en la población infantil	26
El día que el mundo se detuvo	31
Los aprendizajes incluyentes Una realidad sin escape	35
Imaginarios infantiles sobre participación y su incidencia en la construcción de sujetos de derecho y agencia	40
El juego infantil: Un camino a la construcción de experiencias.	44
Indicadores de aprendizaje para la Educación Sexual Integral	48
El potencial liberador del juego estético, un desafío educativo	52
De las TIC y algunos de sus beneficios pedagógicos en el aula	56
Transformado el arte en mensaje y creatividad	61
Todos somos música en constante afinación	64
Nemcatacoa Teatro de calle y experimental	66
Humanizando la música	68
Convocatoria ‘ Experiencias pictóricas y escritas de niños y niñas: creatividad, imaginación y capacidad de asombro’	70
Festival Arte y Cultura Lúdica ‘ Desde Casa el Arte Sana’	74
Cátedras itinerantes 2021-1	76
Conversatorio en Tiempos de Pandemia: Infancia y contexto	78
Experiencias en torno a la Didáctica en Educación Infantil	80
Evento Día de la Niñez: Lo más grande para los más pequeños	82

EDITORIAL

Desde la GACETA PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN publicación n.° 8 es un gusto contar con las reflexiones, posturas y artículos de todos los docentes, estudiantes e interesados en divulgar y dar a conocer sus voces en torno a la pedagogía y la educación.

Resaltamos el esfuerzo de los docentes y estudiantes de la Universidad Libre, así como de los docentes externos que participan en este número y que con sus escritos posibilitan ese encuentro diverso de voces, aspecto fundamental y primordial en la academia. Esperamos que esta nueva edición sea un estímulo constante a todos aquellos que consideran que nuestra actividad docente es un principio de vocación existencial.

En esta oportunidad contamos con escritos realizados por docentes de diversas disciplinas que exponen tópicos propios del lenguaje de la pedagogía y dan cuenta de reflexiones, procesos y proyectos especialmente preparados para exponer a la comunidad, y llevados a cabo durante su experiencia desde diversos espacios académicos.

Es así como presentamos los hallazgos de los autores Dr. C. Araime Berrio Méndez, Dr. C. Uliser Vecino Rondán y MSc. Adrián Cánova Herrandiz de la Universidad de la Isla de la Juventud (Cuba). Con su publicación 'Gestión de la actividad pedagógica profesional del tutor de los centros de práctica laboral en la educación primaria' los doctores brindan valiosos aportes desde la elaboración de un modelo para el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional del tutor de los centros de práctica laboral en la educación primaria.

Por su parte, la docente Yenny Andrea Martínez Vergara participa con el tema 'Conductas disruptivas: Corresponsabilidad de los docentes y causas médicas asociadas a trastornos de conducta'. Esta revisión arroja como resultado que las conductas disruptivas son comportamientos inapropiados que interrumpen y dañan el ambiente en el aula.

Las profesoras Jamey Lorena Arias Cuellar e Ivonne Xiomara Guarnizo Quintero con su artículo 'La expresión corporal en la educación física' tienen como propósito indagar acerca de la carencia que existe de criterios educativos relacionados con los parámetros de la educación física.

El profesor Eccehomo Sepúlveda Delgado, con su interesante tema 'Interrelación de dos causales principales en el incremento del suicidio en la población infantil', muestra que el suicidio, a pesar de ser un fenómeno que se ha estudiado en niños, niñas y adolescentes desde sus diversas causas, registra un incremento en este grupo etario.

Los profesores Javier Hernán Hernández Velásquez y Sandra Patricia Cuervo hacen parte de estas reflexiones con el tema 'Los aprendizajes incluyentes: Una realidad sin escape', el cual involucra espacios de discusión pedagógica y social, donde las puertas permanecen abiertas a las ideas y las personas desde la inclusión.

La profesora Natalie Vergara Acuña y el tema 'Imaginarios infantiles sobre la participación y su incidencia en la construcción de sujetos de derecho' busca resaltar la subjetividad y la forma en que los niños interpretan y dan significado a su realidad por medio de una aproximación a sus apreciaciones y vivencias de los procesos de participación.

Por su parte, las profesoras Ingrid Fonseca Mendoza y Sandra Vargas Vásquez, con el tema 'El juego infantil: Un camino a la construcción de experiencias al interior de la escuela', logran transversalizar aspectos socioafectivos, corporales, cognitivos, artísticos, expresivos, entre otros, con el fin de establecer procesos de desarrollo integral.

>>

>>

El trabajo de los profesores Alejandra Rivera Quitián, Camilo Esteban Sánchez Ávila, Katherine Gonzales Díaz y Magdy Liliana Moreno Córdoba, con el tema 'Indicadores de aprendizaje para la educación sexual integral', realiza una revisión literaria de diferentes propuestas locales (Bogotá), nacionales e internacionales para la educación integral de la sexualidad.

El aporte del profesor Rubén Darío Torres Ramírez y 'El potencial liberador del juego estético, un desafío educativo' propone una reflexión epistémica respecto a la trascendencia del juego del arte y su necesaria presencia en los procesos educativos adelantados en el contexto escolar.

Finalizamos con las reflexiones de los profesores Ismael Enrique Van Strahlen Peinado, Luis Eduardo Ospina Lozano y Fanny Margarita López Valek, con el tema 'Las TIC y algunos de sus beneficios pedagógicos en el aula', donde se describe de forma general, clara y pertinente, la importancia de las TIC en la educación y parte de sus valiosas bondades identificadas plenamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la sección Ventana cultural, que tiene como propósito fundamental presentar, reconocer y dar un lugar destacado al arte, la cultura, la expresión y la diversidad de lenguajes artísticos dentro de los procesos de educación del ser humano, se presentan los valiosos aportes de artistas y personas dedicadas al arte y la expresión. En este espacio se visibilizan, resignifican y transforman en realidades figurativas para el goce y disfrute de la comunidad educativa.

Concluimos esta edición comentando brevemente los eventos que se desarrollaron durante el primer semestre de 2021 en la Facultad de Ciencias de la Educación y el Programa de Licenciatura en Educación Infantil.

Las anteriores miradas y experiencias pretenden ser un espacio de provocación, construcción e invitación a docentes investigadores y estudiantes en formación a abrir nuevos debates que posibiliten reflexiones y transformaciones significativas en el mundo académico. Pero, sobre todo, pero conlleven a abrir espacios diversos de reconocimiento y de múltiples experiencias para la cualificación del docente en la educación.

El equipo editorial de esta publicación desea que este número sea de interés y aporte significativamente a los lectores, a su desarrollo personal y profesional. Nuestra Gaceta Pedagogía y Educación pretende seguir informando y compartiendo las experiencias de toda la comunidad educativa.

Reiteramos nuestra invitación a compartir y enviar sus artículos a nuestro correo electrónico gacetapededu.bog@unilibre.edu.co.

Sandra Patricia Pinto Espinosa
Dirección Editorial
Bogotá, noviembre 2021

Elizabeth García González
Delegada Personal Presidencia

Fernando Arturo Salinas Suárez
Rector Seccional

Marleny Aguirre Chica
Decana Facultad de Ciencias de la Educación

Herly Torres Pedraza
Directora Licenciatura Español Lenguas Extranjeras

Sandra Patricia Pinto Espinoza
Directora Licenciatura Educación Infantil

Jose Luis Forero Rodríguez
Director Licenciatura Educación Física Recreación y Deportes

DIRECCIÓN EDITORIAL
Sandra Patricia Pinto Espinosa
sandrap.pintoe@unilibre.edu.co
Mg. Educación, aprendizaje escolar y sus dificultades

COMITÉ EDITORIAL
Dr. C. Uliser Vecino Roldán
uvecino@uij.edu.cu
Doctor en Ciencias Técnicas, Profesor de la Facultad de Ciencias Técnicas, Universidad de la Isla de la Juventud. Cuba.

Olga Malaver Díaz
Olga.malaver@unilibre.edu.co
Mg. Educación

Luis Eduardo Ospina Lozano
luis.ospina@unilibre.edu.co
Mg. Educación

Elba Consuelo León Mora
elba.león@unilibre.edu.co
Mg. Lingüística aplicada

Fredy Oswaldo González Cordero
fredyo.gonzalezb@unilibre.edu.co
Mg. Literatura y en estudios artísticos

Mireya Guerrero Sánchez
mireya.guerrero@unilibre.edu.co
Mg. Educación con énfasis en relaciones pedagógicas

Marcela Reyes Hurtado
marcela.reyes@unilibre.edu.co
Mg. Educación

Evangelista Salamanca Bautista
evangelista.salamanca@unilibre.edu.co
Mg. Educación

José Ignacio Ardila Rojas
josei.ardilar@unilibre.edu.co
Mg. Educación

PARES EVALUADORES INVITADOS
Gennett Gómez
gennett.gomez@unilibre.edu.co

Herber Gordillo
Herber.gordillo@unilibre.edu.co

Marlem Jiménez
marleny.jimenez@unilibre.edu.co

Eliseo Ramírez Rincón
Eliseo.ramirezr@unilibre.edu.co

ASISTENTE EDITORIAL
Yesica Paola Valencia Cristancho
yesicap.valenciac@unilibrebog.edu.co

EDICIÓN Y DISEÑO
Oficina de Comunicaciones
Universidad Libre

PÚBLICO OBJETIVO: La GACETA Pedagogía y Educación, está dirigida a académicos, estudiantes y profesionales de las ciencias de la educación.
ISSN 2711-4201 - Periodicidad SEMESTRAL
Medio virtual - Formato 240,5X350
Las fotografías de menores de edad cuentan con la autorización de sus padres para ser publicadas.

GACETA Pedagogía y Educación

CAMPUS EL BOSQUE POPULAR
Av. Carrera 70 # 53-40 Conmutador 423 27008. Ext. 1640
www.unilibre.edu.co / gacetapededu.bog@unilbre.edu.co

Otras formas de investigar y crear desde el arte

Entrevista con el maestro Jorge Arcila

Por: Fredy González
fredyo.gonzalezc@unilibre.edu.co

Psicólogo, maestro en artes escénicas, magíster en Psicología Clínica y doctor en Memoria y Teatro de la Universidad de Toronto (Canadá). Jorge es, esencialmente, un docente, investigador y artista. Su faceta de psicólogo es una manera de ser, escuchar y relacionarse con los otros.

Como artista ha escrito piezas para teatro y dirigido varios proyectos interdisciplinarios a partir de investigaciones de campo y etnografía que traduce en puestas en escena transmedia. Tal vez, su más evidente faceta sea la de investigador e instigador de pensar la escuela de otras formas más holísticas.

En esta ocasión, la Gaceta Pedagogía y Educación quiere presentar este semblante, porque hay quienes, como Jorge, nos muestran otras formas de investigar y crear desde el arte.

- ¿Cuál es su formación?
J.A. Psicología, arte y pedagogía

- ¿Cuál es el papel de la educación artística para los niños y las niñas?
J.A. Juega un papel fundamental pues contribuye a que su desarrollo y vivencia de la infancia sea lúdico y formador. La educación artística complementa la formación y entrenamiento de habilidades y destrezas que otras disciplinas no aportan de igual forma.

Jorge Arcila.

- ¿Qué aportes hace el arte y la educación artística a los niños y las niñas?
J.A. Les desarrolla su capacidad lúdica, estimula su imaginación y motiva su creatividad. Les ayuda a entender el tránsito posible entre realidad y ficción que es tan necesarios para transformar las condiciones de existencia donde futuros mejores sean posibles. Contribuye igualmente a su socialización e inmersión en el mundo de lo simbólico.

- ¿Cómo se podría articular los conceptos de memoria, arte e imaginación?
J.A. Memoria, arte e imaginación se articulan en el campo del resignificación de la realidad, posibilitan mirar el pasado de otro modo, más resiliente,

construir utopías deseables y transformar el mundo en que vivimos. Se puede afirmar que, así como sin pasado no hay futuro, sin imaginación ni arte tampoco lo hay.

- ¿Qué otras formas de investigación-creación conoce y cuáles son sus fundamentos centrales?

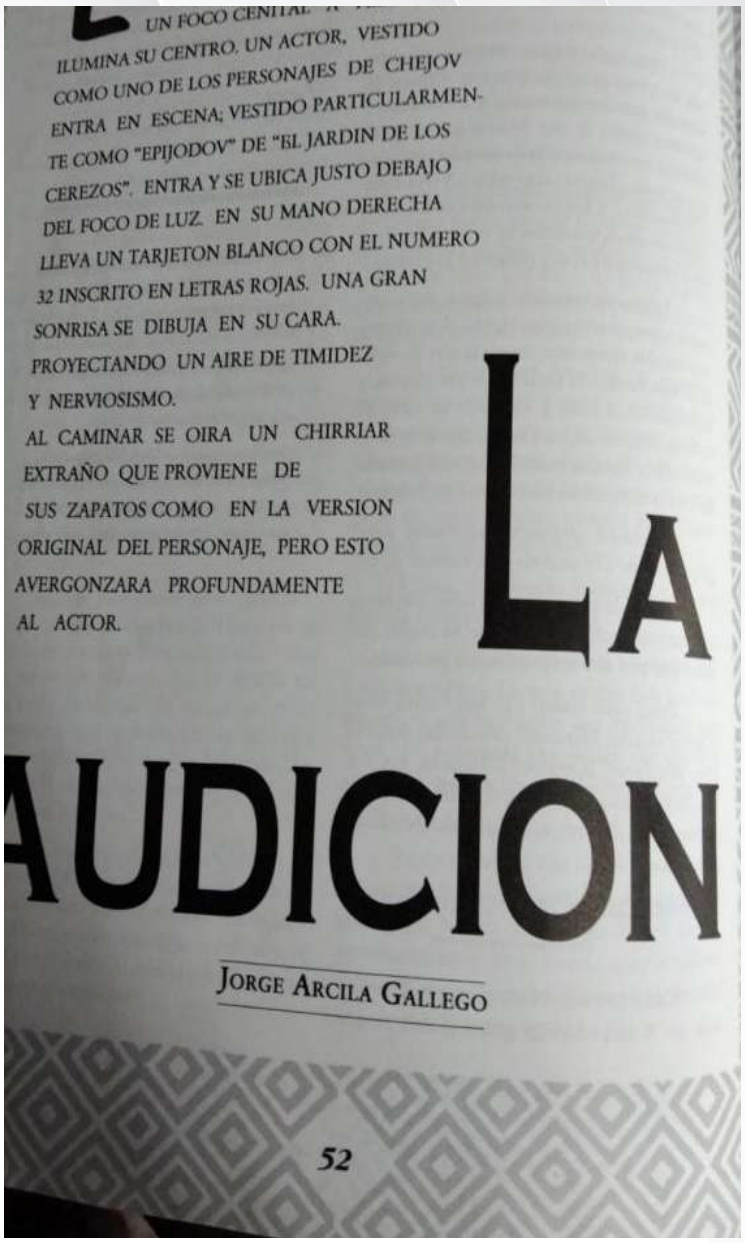
J.A. Investigación basada en arte que es un tipo de investigación que privilegia el cómo se dice sobre el qué se dice de un proceso investigativo. Se erige como una forma cualitativa de investigación que toma en cuenta la subjetividad de los participantes, así como el efecto que estos ejercen sobre lo que investigan. Es muy utilizado en las ciencias sociales tales como la antropología, la sociología y, por supuesto, en el campo de las disciplinas artísticas.

- ¿Cómo articular los conceptos de formación, convivencia y educación artística?

J.A. La formación y la educación artística son formas de convivencia. Los procesos pedagógicos y artísticos suponen un estar con el otro, poder mirar desde su perspectiva, entender su punto de vista. La convivencia pasa también por entender al otro y al distinto (…) para lo cual, el arte nos prepara.

- ¿Cuál debería ser el rol de un maestro para la infancia con fuerte formación desde la educación artística?

J.A. Rol de acompañante en un camino de descubrimiento y significación del mundo. Los niños y las niñas en su desarrollo están construyendo lenguajes y representaciones de la realidad que habitan, y dichos lenguajes también los preparan para el futuro. El docente que acompaña puede poner a disposición de este proceso todas las herramientas artísticas que pueda para hacer de este proceso una exploración, lúdica, enriquecedora y, por supuesto, placentera.



Gestus: Revista de la Escuela Nacional de Arte Dramático N.5

Modelo pedagógico para el perfeccionamiento

de la actividad pedagógica profesional del tutor de los centros de práctica laboral de educación primaria

Dr.C. Araime Berrío Méndez
Doctor en Ciencias Pedagógicas
Directora de Investigación y Posgrado
Universidad de la Isla de la Juventud, Cuba
aberrio@uij.edu.cu

Dr. C. Uliser Vecino Rondán
Doctor en Ciencias Técnicas
Profesor de la Facultad de Ciencias Técnicas
Universidad de la Isla de la Juventud, Cuba
uvecino@uij.edu.cu

MSc. Adrián Cánova Herrandiz
Máster en Dirección
Vicedecano de Desarrollo de la Facultad de Ciencias Técnicas
Universidad de la Isla de la Juventud, Cuba
acanova@uij.edu.cu

Resumen

La práctica laboral pedagógica tiene como base el vínculo de la teoría con la práctica, elemento que sustenta el proceso de formación del futuro profesional de la educación. A partir de esta exigencia, el objetivo fundamental de la presente investigación consiste en elaborar un modelo para el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional del tutor de los centros de práctica laboral, en la Educación Primaria. Este logró a partir de la sistematización de los fundamentos teóricos y del estudio empírico que permitió obtener la información actualizada del diagnóstico.

Además, en el modelo se muestran las relaciones esenciales que se dan en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional del tutor, en el cual, se establecen las funciones, las direcciones y los grupos de trabajo que intervienen en el proceso de formación.

También, se expone la dinámica del proceso en la práctica educativa, pudiendo constatar al implementarlo, mayor sensibilización por parte de los maestros que asumen el rol de tutor para realizar su actividad. Esto debido a que los docentes vieron el proceso como un espacio para su crecimiento profesional y personal, demostrando

dominio de las funciones, para concretarlo en la formación del estudiante universitario.

Palabras clave
Actividad Pedagógica Profesional, Centros de práctica laboral, Tutor

Introducción

La universidad cubana ha tenido que realizar profundas transformaciones en sus concepciones educativas, las cuales constituyen, actualmente, premisa para elevar a planos superiores la formación de un profesional con excelencia académica y, al mismo tiempo, comprometido con los altos valores sociales.

El vínculo con la realidad de la profesión, mediante la cual se ejecutan tareas laborales que se complejizan con el transcurso de los años, propicia que el estudiante pueda ir solucionando los problemas profesionales que se presentan en las entidades laborales, que apoyan el proceso de formación (Horrutinier, 2008; Vecino, Pérez y Cánova, 2021).

En estas entidades se cuenta con tutores asesorados por la universidad, a quienes se les asigna la responsabilidad de conducir la formación profesional de los estudiantes (Añorga, 2014; Berrio, 2016). Por ello, se hace imprescindible la preparación de este profesional, para que, en su accionar, aplique los conocimientos psicopedagógicos, propicie en sus tutorados el desarrollo de habilidades profesionales y exija un comportamiento ético acorde con las exigencias de la sociedad (Cruz, Cánova & Vecino, 2019)

Es por ello que, la Educación Superior en Cuba tiene entre sus retos contribuir al proceso de actualización del modelo económico y social del país, y los lineamientos de la política económica y social aprobada en el VII Congreso del Partido 2016. Esto dada la posibilidad de proveer al territorio de los recursos humanos con la cualificación que el proceso de desarrollo local requiere (Cánova, Cruz, Vecino y González, 2019; Vecino, Cruz y Cánova, 2021).

Todas estas investigaciones (Alpizar y Añorga, 2014; López y Cejas, 2014; Navarro, Falconí y Espinoza, 2017) han contribuido a elevar la preparación de los tutores. Sin embargo, todavía, según las experiencias empíricas de los autores, existen insuficiencias en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional del tutor, al no tenerse en cuenta, de forma suficiente, su carácter multidireccional. Lo anterior repercute en una limitada atención hacia los estudiantes en formación. Esta situación se manifiesta, esencialmente, en la:

- ✓ Falta de coordinación entre el tutor del centro de práctica y los diferentes agentes que intervienen en el proceso de formación de los estudiantes.
- ✓ Insuficiente conocimiento de los tutores de la esencia de su actividad en los centros de práctica laboral.
- ✓ Gran heterogeneidad en la forma de organización, ejecución y control de la actividad por los tutores en los centros de práctica laboral.

Tales insuficiencias revelan la existencia de una contradicción entre el sistema de influencias conscientes, planificado y dirigido por el tutor para la formación profesional en los centros de práctica laboral y la limitada atención a los estudiantes como futuros profesores, a partir de lo establecido en el modelo del profesional.

En este sentido, se propone como objetivo elaborar un modelo pedagógico para el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional del tutor de los centros de práctica laboral, en la Educación Primaria.

Desarrollo

Los métodos y técnicas utilizados en la presente investigación, desde la concepción dialéctica materialista, fueron los siguientes: del nivel teórico, el histórico y el lógico, sistémico–estructural, inductivo-deductivo, analítico sintético y modelación. Estos permitieron establecer los nexos esenciales en todo el proceso investigativo, con la elaboración del modelo pedagógico, dirigido al perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional del tutor en los centros de práctica laboral de la Educación Primaria, en función de solucionar los problemas detectados en el diagnóstico inicial.

En el nivel empírico la observación científica y el análisis documental se aplicaron las técnicas de campo de fuerza y tormenta de ideas para el aná-

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

lisis del comportamiento de la actividad pedagógica profesional, por parte de los tutores, y en la valoración de la aplicación en la práctica educativa del modelo propuesto. Como instrumento se confeccionó un cuestionario. Para el procesamiento de los instrumentos y técnicas aplicadas se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 21.0.

Se asume como muestra el 100 % de la población, compuesta por 20 tutores, 4 jefes de ciclo, 4 directores de la Educación Primaria del municipio especial Isla de la Juventud, específicamente de los centros Manuel Alcolea, Josué País, Abel Santamaría y Hermanos Saiz. Además, se seleccionaron 5 profesores principales de año y los 20 estudiantes de tercero a quinto año de la carrera, a los cuales les corresponde realizar las prácticas en dichos centros. La selección de los centros fue intencional, porque se le asignan mayor cantidad de estudiantes debido a su ubicación geográfica, la estabilidad del claustro y la disposición de los tutores para implicarse activamente en la investigación.

• ***Principales resultados del modelo de la actividad pedagógica profesional del tutor de la práctica laboral***

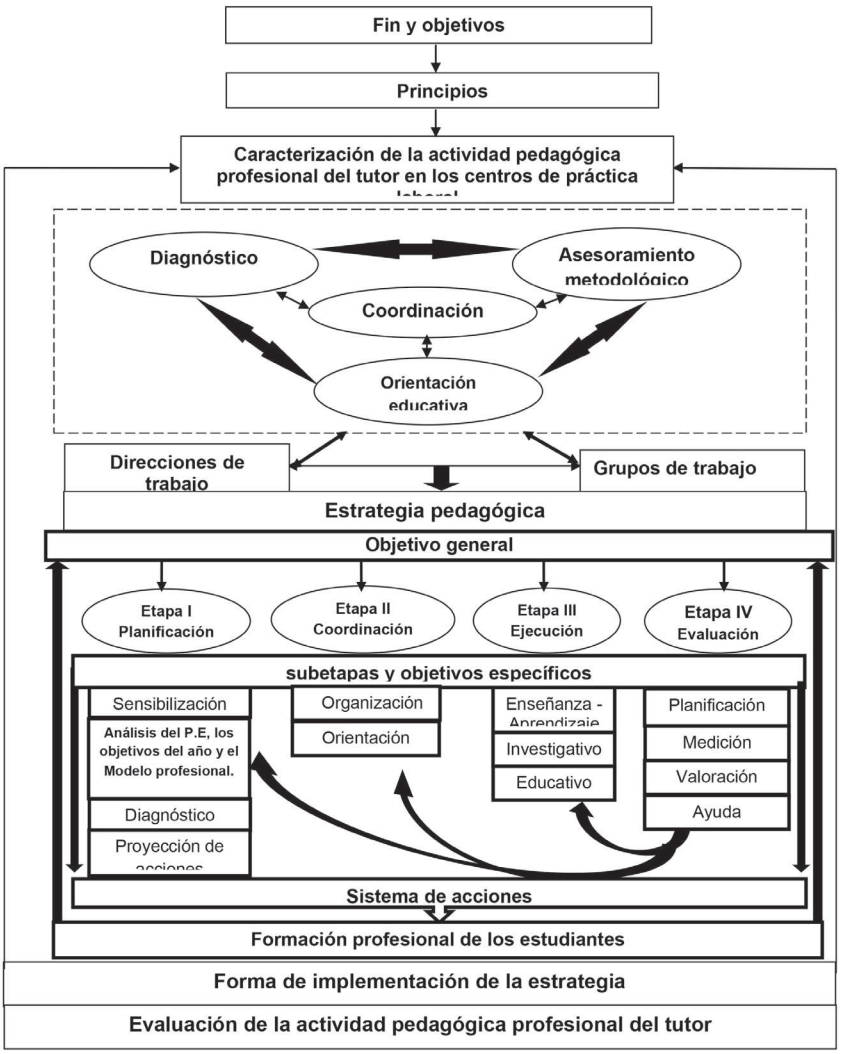
Sobre la base de esta idea es que la autora asume que la actividad pedagógica profesional de los tutores en los centros de práctica laboral de la Educación Primaria, requiere de un modelo que posibilite descubrir, describir, estudiar y fundamentar nuevas cualidades y relaciones del objeto de estudio.

Se asume la definición y estructura del modelo teórico ofrecido por Valle (2013), porque se ajusta a las exigencias de la investigación, donde se establece el fin y los objetivos que se deben lograr en la práctica educativa, regulada por los principios que guía la dirección de este proceso.

La caracterización del campo de acción ofrece los elementos que tipifican la actividad pedagógica profesional de los tutores, los cuales se concretan en la estrategia conformada por cuatro etapas, con objetivos y acciones específicas. La forma de implementación contiene los momentos que se deben tener en cuenta al poner en práctica la estrategia. La forma de evaluación contiene los criterios que permiten, después del análisis, emitir juicios de valor sobre el desarrollo de la aplicación y los resultados de la estrategia.

Exigencias a la actividad pedagógica profesional del maestro en el cumplimiento del rol de tutor en los centros de práctica laboral: a) El sistema de comunicación desarrollador durante el cual se logre ver al alumno como sujeto activo en su práctica laboral. El tutor como orientador-facilitador, centrar el proceso docente-educativo en el estudiante, en sus necesidades y posibilidades. Individualizar el proceso educativo de acuerdo a las características y el ritmo de desarrollo de cada estudiante, respeto a la individualidad, relación creativa tutor-estudiante; caracterizado por un clima positivo y armónico con respecto a la individualidad. b) El sistema de actividades desarrolladoras debe poseer un carácter productivo, múltiple y heterogéneo, con posibilidades de opciones, dirigido al desarrollo de recursos personológicos, con complejidad creciente, según las características de los participantes, dosificación coherente y evitando estereotipos, dada la incidencia que ello tiene en el desarrollo de intereses, con énfasis en la crítica propuesta por Montejo (2017).

Figura 1 Modelo de la actividad pedagógica profesional del tutor de los centros de práctica laboral



Fuente: Berrio (2016).

La valoración de los resultados que se logran con la implementación del modelo de la actividad pedagógica profesional del tutor en los centros de práctica laboral, de la Educación Primaria, se precisa el grado confiabilidad de los instrumentos aplicando el Coeficiente Alfa de Cronbach y la Prueba de Wilcoxon para probar la significación antes y después de aplicar el modelo propuesto.

Sobre la base de la selección de la muestra descrita anteriormente, en el primer momento en calidad de observadores participaron, junto con los autores, un grupo de tres profesores principales de año académico. Los resultados integrales de los apuntes realizados por ellos sobre la actuación de los tutores seleccionados, durante las actividades de superación, expresaron los avances paulatinos que fueron experimentando.

En los dos talleres iniciales, la participación oral de los tutores, fueron pobres, las intervenciones realizadas fueron evaluadas de regular, los conocimientos que manifestaron durante los intercambios con otros participantes acerca de las características de la actividad pedagógica profesional del tutor fueron evaluados de mal y el nivel de cooperación se limitó principalmente a la escucha de los criterios del resto de los participantes y del conductor de las actividades, así como a la exposición de pocas ideas.

Posteriormente, en los dos talleres sucesivos se evidenciaron cambios en la actuación de los tutores, al ser evaluadas de bien su participación oral en las actividades, el dominio que manifiesta sobre lo aprendido al expresar sus ideas y criterios durante el trabajo en grupo, el nivel de cooperación durante el desarrollo de los talleres, los conocimientos prácticos que expresan y la calidad de las tareas que realizan de forma independiente.

La riqueza de los criterios expresados por estos tutores, como resultado de los instrumentos intermedios que se aplicaron para evaluar la calidad de los talleres y los resultados finales de la superación, así como las valoraciones realizadas sobre la estrategia pedagógica, evidenciaron también sus avances.

Ofrecieron valiosas ideas para perfeccionar las actividades, las cuales fueron tenidas en cuenta durante el desarrollo de las mismas. También emitieron importantes criterios favorables acerca de la importancia, la necesidad de los temas y del modelo, de la utilidad práctica de lo aprendido y de la calidad de la preparación recibida.

Segundo momento: Fueron visitadas 40 actividades (preparación metodológica con el estudiante, clases, preparación de actividades políticas culturales con el estudiante, talleres de trabajo investigativo del estudiante y encuentros del estudiante con el tutor con los temas académicos). Estas actividades fueron dos a cada profesor, utilizándose una guía de observación similar a la que se aplicó en el diagnóstico inicial.

Como resultado de las observaciones realizadas a las actividades se constató el desarrollo de la actividad pedagógica profesional con de carácter multidireccional. Se apreció un intercambio agradable y flexible entre el tutor y los estudiantes, propiciando su participación, la atención a las actividades durante la observación, la escucha y la realización de tareas.

Estos resultados estuvieron en correspondencia con el cumplimiento satisfactorio de las orientaciones y actividades concebidas para el trabajo pedagógico profesional de los tutores, las cuales se desarrollaron de forma individual y colectiva durante el primer momento.

Conclusiones

- ✓ La modelación de la actividad pedagógica profesional del tutor de los centros de práctica laboral constituye un instrumento para potenciar el desarrollo o perfeccionamiento de los tutores, del resto del colectivo de profesores y de los ejecutivos a las diferentes instancias. En ella se precisan las funciones, se

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

establece la interrelación dialéctica que se da entre ellas y su concreción en la práctica educativa. Esto a través de las direcciones de trabajo para el desarrollo del proceso de formación profesional en el centro de práctica laboral.

- ✓ La aplicación del modelo para la actividad pedagógica profesional del tutor trajo como resultado que se lograra la planificación, ejecución y control de las actividades en correspondencia con el carácter multidimensional de la misma. Además, evidenció su aplicabilidad en los centros de práctica laboral y se elevó el grado de satisfacción de los tutores para realizar su labor al verla como un proceso de retroalimentación que permite su crecimiento profesional.

- ✓ La introducción del modelo pedagógico mediante la estrategia demostró su aplicabilidad, en tanto, se contribuyó al perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional del tutor en los centros de práctica laboral. Con esto se constató el desarrollo del proceso de formación en el centro de práctica, el mejoramiento de la calidad de la comunicación con los agentes educativos al asumir un estilo científico en su accionar, y la concreción de las funciones del tutor en el centro de práctica laboral y en las direcciones de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Añorga Morales, J. A. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. Varona, 58, 19-31.

Alpizar, L. y Añorga, J. (2014). La actividad del tutor en la educación médica desde los principios de educación de avanzada. Cubana Medicina Mil., 24.

Berrio Méndez, A. (2016). El perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional del tutor de los centros de práctica laboral en la educación primaria. (Tesis Doctoral, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Cuba).

Cánova, A., Cruz, L., Vecino, U. y González Pedrón, S. L. (2019). Gestión de la superación profesional como factor clave para los profesores universitarios. Cubana de Educación Superior, 38(3), 1-18.

Cruz, L., Cánova, A. y Vecino, U. (2019). Modelo de dirección para la superación profesional de los profesores universitarios. Ciencias Holguín, 25(2), 30-45

Horrutinier, P. (2008). La Universidad Cubana: el modelo de formación. La Habana: Ed. Félix Varela. 1-8.

López, A. G., y Cejas, E. C. (2014). La competencia tutoral del maestro tutor en el proceso de vinculación profesional bolivariana. Pedagogía Profesional.12 (2). 1- 14

Montejo Lorenzo, M. N. (2017). La investigación pedagógica. Otra mirada (revisión del libro escrito por Alberto D. Valle Lima). Transformación, 13 (3), 442-444

Navarro Mosquera, N. G., Falconí Asanza, A. V., y Espinoza Cordero, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la Educación Básica. Universidad y Sociedad, 9(4), 58-69.

Valle Lima, A. D. (2013). La investigación pedagógica. Otra mirada. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. 1-245.

Vecino, U., Cruz, L. y Cánova, A. (2021). La superación profesional de los profesores universitarios desde un modelo de dirección. Gaceta Pedagogía y Educación, 6, 8-11.

Vecino, U., Pérez, W. y Cánova, A. (2021). Vínculo universidad - unidad cooperativa: experiencia desde un arreglo productivo local. Universidad y Sociedad, 13(1), 227-234

Conductas disruptivas:
Corresponsabilidad de los docentes y causas médicas asociadas a trastornos de conducta

Por: Yeny Andrea Martínez Vergara
yamartinezve@ut.edu.com

Resumen

El presente trabajo trata de las conductas disruptivas, las concepciones del profesorado como factor clave para comprender su correlación en estas y las causas médicas asociadas con problemas de conductas. El objetivo principal de esta revisión es comprender el concepto de este tipo de conductas, la responsabilidad y posición del docente, y los trastornos de conductas psicológicos asociados con indisciplina en el aula.

La metodología utilizada es la analítica a través de tres fases: recolección de literatura, sistematización y desarrollo. Esta revisión arroja como resultado que las conductas disruptivas son comportamientos inapropiados que interrumpen y dañan el ambiente en el aula, que los docentes tienen responsabilidad indirecta al momento de establecer las normas de salón o haciendo una mala interpretación de las conductas propias de los niños. También se identificaron las diferentes causas médicas asociadas a trastornos de conductas.

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

Palabras clave
Conductas disruptivas, corresponsabilidad, docentes, trastornos de conducta, Inclusión.

Abstract
This work deals with disruptive behaviors, teachers' conceptions as a key factor to understand their correlation in these and the medical causes associated with behavior problems. The main objective of this review is to understand the concept of this type of behavior, the responsibility and position of the teacher, and the psychological behavior disorders associated with indiscipline in the classroom. The methodology used is analytical through three phases: collection of literature, systematization, and development.

This review shows that disruptive behaviors are inappropriate behaviors that disrupt and damage the classroom environment, that teachers have indirect responsibility when establishing classroom norms or misinterpreting children's own behaviors. The different medical causes associated with conduct disorders were also identified.

Keywords
Disruptive behaviors, co-responsibility, teachers, behavior disorders, Inclusion.

Introducción

Este artículo de revisión hace referencia a las conductas disruptivas que se presentan en las aulas de clase, entendidas como aquellos comportamientos que influyen negativamente en el proceso educativo del docente o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar. En palabras de Correa (2008), es aquella conducta que genera conflictos en el aula,

Las características principales de estas conductas son: desafiar activamente a los profesores, iniciar peleas, molestar deliberadamente a otras personas, actitudes de desobediencia, dificultad para esperar y para seguir instrucciones, hablar cuando interviene el profesor.

Partiendo de lo anterior, el interés de este artículo es académico. En él se va a identificar, en primer lugar, el significado de las conductas disruptivas y su incidencia en las aulas de clase, el impacto que estas tienen en los docentes, las causas que llevan a los estudiantes a presentar estos comportamientos, la posición que toma el docente ante estas situaciones y, por último, las causas médicas que indican que estas conductas requieren un tratamiento.

La pesquisa de la información arroja 25 artículos, de los cuales solo 8 son escogidos para el trabajo. Los criterios que se tienen en cuenta son: vigencia (año 2000 hasta la actualidad), tema de interés (conductas disruptivas), conceptos claros y concretos del tema tratante y fuentes confiables que den validez a los datos encontrados. Dentro de la recopilación de información se encuentran artículos científicos de investigación y trabajos doctorales.

El objetivo de este artículo es recuperar los conceptos de los autores que han investigado sobre este tema. Conforme a ellos tener claridad sobre los parámetros a los que se deben prestar atención al momento de encontrarse con una conducta inapropiada y poder diferenciar si es una condición médica o de conducta antisocial.

Para este artículo se utiliza el método analítico: en el primer apartado se muestra el concepto de las conductas disruptivas a la luz de algunos autores, en un segundo apartado la responsabilidad y postura de los docentes ante estas conductas y en el tercer apartado las causas médicas especializadas.

Método

El método que se utiliza en este artículo es analítico, con el que se realiza la revisión, organización y sistematización de la literatura encontrada, orientada a la comprensión y análisis del tema en revisión a través de las unidades de análisis que se proponen para realizar este trabajo. También proporciona un estado del arte que permitirá ser base de estudio de futuras investigaciones.

El método es utilizado en tres fases:

Fase 1: Corresponde a la búsqueda y clasificación de artículos científicos y trabajos doctorales, utilizando como herramienta de búsqueda bases de datos como Google Académico, Dialnet y Redalyc. Esta búsqueda arroja como resultado algunos artículos científicos de investigación publicados en revistas de psicología y educación. Así mismo, se encuentran artículos de investigación en bases indexadas de algunas universidades y trabajos doctorales como fuentes secundarias.

Fase 2: Se realiza lectura de la información encontrada y se sistematiza en una matriz que es dividida por aspectos como: nombre de la investigación, objetivos, metodología y resultados obtenidos.

Fase 3: Se toman los conceptos teóricos de cada autor sobre el tema y se desarrolla la discusión.

Por último, se toman las investigaciones que tienen como resultados los conceptos y las causas de las conductas disruptivas, las cuales son asociadas con conductas antisociales y perturbadoras. En contraste a esto se toman los planteamientos que han efectuado algunos críticos teóricos en cuanto a la parte médica, en donde se tratan estas conductas como problemas psiquiátricos y neurológicos.

Desarrollo y discusión

Para Jurado (2015), la disrupción escolar es entendida como aquellas conductas que dificultan el aprendizaje y dañan la relación individual y la dinámica del grupo escolar, afectando tanto al individuo que la provoca, como a los demás compañeros de la clase.

Cada vez es más frecuente escuchar a los docentes rotular a sus estudiantes con diferentes trastornos asociados a las malas conductas. A continuación, se pretende dar claridad al concepto de conductas disruptivas, desde la postura de distintos autores, los cuales dan sustento teórico a este fenómeno, del que muy poco conocen los docentes. Esto con el fin de apoyar los criterios de los educadores en cuanto a malas conductas en el aula.

La disrupción escolar es entendida como aquellas conductas que dificultan el aprendizaje y dañan la relación individual y la dinámica del grupo escolar, afectando tanto al individuo que la provoca, como a los demás compañeros de la clase.

Para iniciar, se debe tener muy claro que estas conductas están separadas en dos grandes grupos: el primero es donde se encuentran esos estudiantes que presentan conductas antisociales y perturbadoras, causadas por problemas en su contexto social, y en el segundo se encuentran esas conductas del estudiante, que tienen una causa médica neurológica y que ya ha sido diagnosticada.

¿Qué son las conductas disruptivas en el aula?

Como ya se ha mencionado anteriormente, la disrupción en el aula es ese comportamiento del alumno o del grupo, que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde implícita o explícitamente se planea que el proceso educativo no se lleve a cabo.

Estas conductas tienen un único objetivo: ir en contra de la tarea educativa, interrumpir y perturbar el ambiente escolar. Este tipo de conductas son asociadas por los docentes como "indisciplina", pero tienen un rasgo en particular que las clasifican como disruptivas. En palabras de Uruñuela (2007), es el hecho precisamente de indisponer el ambiente escolar, incidiendo de manera negativa en el aula, y provocando conflictos interpersonales entre el alumno y el docente.

Ahora bien, molestar en clase es una de las conductas de mayor preocupación entre la comunidad docente, hablar en clase, hacerlo durante una exposición, intervenir mientras el profesor está explicando, entre otras interrupciones. Esto claramente daña y perturba el ambiente del aula de clases. Para Uruñuela (2007), el sujeto que realiza esta acción siente satisfacción solo cuando logra "sacar de casillas" al profesor y la clase finalmente se ve interrumpida.

Agregado a lo anterior, alumnos ruidosos, distraídos, agresivos, rebeldes intolerantes, mentirosos y no participativos son las características más comunes que cualquier docente va a relacionar en sus aulas de clase con las conductas mencionadas en párrafos anteriores. Para Correa (2008), estas características se clasifican según los niveles escolares, así: 1) En la etapa infantil las conductas disruptivas se presentan en saltar, estar fuera del sitio, dar vueltas por la clase, interrumpir, pellizcar, destrozar y golpear objetos. 2) En la etapa primaria se presentan en ser ruidosos, decir palabras groseras y agresiones a sus compañeros. 3) En la etapa secundaria siguen estando las agresiones verbales y físicas hacia los compañeros e, incluso, a sus profesores, mentiras a su conveniencia y rebeldía ante sus mayores.

Desde lo anterior, es preciso resaltar que el nivel académico de los alumnos que tienen estas conductas no es del todo satisfactorio, debido a que en la mayor parte de las clases su único objetivo es interrumpir, transgredir, ignorar y violar las normas que se establecen en el aula. Esta actuación se manifiesta mediante conductas ruidosas, motrices, verbales o agresivas, llamadas por Santos y Domínguez (2015) "conductas antisociales". Estas son entendidas como aquellas conductas en la que se logran infringir las reglas sociales o una acción contra los demás.

Es importante aclarar que no todos los comportamientos mencionados anteriormente se pueden catalogar como conductas disruptivas, muchos de estos son el desarrollo normal de la personalidad de los estudiantes.

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

Para fines de este apartado la información recopilada hacía uso reiterado de las mismas definiciones y los autores consultados llegan a la misma conclusión: conductas que interrumpen y perturban el ámbito escolar.

Responsabilidad y posición de los docentes

La autoridad y el posicionamiento del docente es algo que lo caracteriza, el estudiante sabe que el profesor es la autoridad y es quien determina las normas que se deben seguir al pie de la letra en las aulas de clase. Para alumnos con conductas disruptivas, los docentes son un desafío latente, debido a que, como se ha mencionado anteriormente, el objetivo general de las conductas inapropiadas es desestabilizar el ambiente escolar. Dado a esto surge un interrogante que tal vez pocos docentes se hacen: ¿qué responsabilidad tiene ante las conductas disruptivas en su aula?

Una posible respuesta, por ejemplo, pueden ser producto de una mala instrucción de los docentes hacia sus estudiantes, así como lo menciona Gotzens (2010). El autor realiza una investigación a 120 docentes de tres ciudades europeas (Barcelona, Murcia y Coímbra), en donde evalúa cuáles son las principales preocupaciones de los docentes sobre la disciplina en el aula y qué tanta responsabilidad tienen ellos en el momento de dar una mala instrucción o de caer en exceso de autoridad, lo que trae como consecuencia malas conductas por parte de sus estudiantes.

El autor manifiesta en su artículo que este caso se genera cuando los docentes dan mayor importancia a reglas y normas, que no son del todo claras para los estudiantes o simplemente no son de su conformidad. Para lo anterior, el estudio tiene en cuenta las edades, el sexo, los años de experiencia, el nivel de escolaridad y el nivel de enseñanza de los educadores, mencionando que son aspectos muy importantes que influyen en los resultados sobre la responsabilidad de los educadores ante las conductas disruptivas en el aula.

Dado lo anterior, entre algunos de sus resultados, el estudio demuestra que los docentes tienden a generar una mala instrucción en sus alumnos y ello conlleva a la inconformidad, que luego desata conductas disruptivas de uno o más estudiantes, que los años de experiencia laboral influyen en la importancia y el manejo de casos como: robar, mentir, no traer la tarea, los útiles escolares, llegar tarde o no asistir.

Desde la postura de García (2008), las conductas distorsionadoras en el aula son uno de los temas de mayor impacto en docentes, pedagogos y psicólogos. Estos últimos han creado métodos de control y gestión en el aula, que indican serias dificultades para poder llevar a cabo con eficacia los contenidos y objetivos escolares. El autor también asocia estas acciones distorsionadoras al número de estudiantes que se designan para cada aula de clase.

Así mismo, manifiesta su preocupación por la escasez de investigaciones en España, en donde esta situación persiste cada vez más, lo que hace que expertos en el tema tengan que recurrir a literatura estadounidense para poder entender el motivo de este fenómeno. Finalmente, asegura que las conductas disruptivas del aula influyen negativamente en el docente, generando un grave trastorno en el normal desarrollo de la vida laboral, desmotivándolo y cuestionando su profesionalismo.

Por último, la falta investigación de los docentes sobre este tipo de conductas es altamente preocupante. Según Uruñuela (2007), lo que para muchos profesores son conductas graves, para otros simplemente no tienen importancia. Es más común de lo que se creyera la falta de acuerdos respecto a las falencias de disciplina o de disrupción, términos para lo cual aún existe desinformación y hace que los docentes tengan un mal proceder o que no tomen una posición de autoridad, situación de la que toma ventaja la disrupción.

Causas médicas: trastornos de conducta

Así como se menciona en el apartado anterior, las conductas disruptivas son tan usuales en el aula que pueden ser confundidas o mal catalogadas como algo simple o algo complejo. A continuación, algunos trastornos médicos que aclaran la confusión entre conductas disruptivas y trastornos de conducta.

Al parecer, este tipo de conductas pueden ser más complejas de lo que se creyera. Así lo define Rodríguez (2008), quien explica algunos de los trastornos de conducta que se pueden presentar en el aula, pero que deben ser diagnosticados por un profesional. De acuerdo con ello, en primera instancia se encuentra el caso de los TC, entendidos como un conjunto de conductas que van más allá del patrón normal de los comportamientos de los infantes y adolescentes.

Así mismo, se encuentra el trastorno negativista desafiante TND, definido como un patrón repetitivo de conducta negativa, desafiante y desobediente, a menudo dirigido contra la figura de autoridad. Y el trastorno disocial TD, considerado por el autor como el más grave, incluye conductas agresivas hacia personas o animales, robos, fraudes o destrucción de objetos y fugas del hogar o del colegio.

Para estas conductas asociadas a la disrupción en el aula, es evidente que se debe hacer un estudio especializado y no lanzar falsos diagnósticos. El autor recomienda a los docentes apoyarse de especialistas que den un diagnóstico y tratamiento médico, además, reitera el apoyo y la aceptación de las familias en este proceso.

Dado lo anterior, Parellada (2009), en investigaciones que realiza a profundidad sobre este tema, también considera que las conductas asociadas al comportamiento antisocial, agresivo y desafiante necesitan ser detectadas a tiempo.

Es así como la autora presenta una prueba llamada ESPERI, la cual consta de 4 cuestionarios para niños, jóvenes, padres y profesores, siendo el principal objetivo detectar de manera precoz los trastornos de comportamiento más recurrentes en las aulas de clase como son: Inatención, Impulsividad, Hiperactividad, Disocial, Predisocial, Oposicionista desafiante. Parellada (2009),

propone usar esta prueba en la población que afecta la armonía escolar como objetivo principal de busca tener una información real y verídica de las conductas que presenta el estudiante, en este caso ofrecerle un tratamiento médico oportuno y adecuado.

Ahora bien, para el caso medico (psicológico, psiquiátrico, neurológico), se hallan algunos estudios que dan más profundidad a los casos de agresividad y mala conducta en el aula. Para Ortiz y Calderón (2006), en la Etología, el comportamiento de los animales y de los humanos se encuentra dentro de la evolución natural, luchar por un territorio con individuos semejantes, es característica del ser humano.

Es decir que para la etiología la agresión es causada por una acumulación de energía de alguna acción en específico que pude ser desencadenada en una conducta agresiva. Para los autores de esta esta investigación, este tipo de conductas son más marcadas en los hombres y son causadas por situaciones individuales, familiares o sociales.

En cuanto a la Bioquímica, Ramírez (2006) asegura que las hormonas sexuales tienen un efecto muy marcado tanto en mujeres como en hombres, "los andrógenos producen un aumento en el enfado y en la tendencia a la agresividad" Ramírez (2008 p:06).

Según el autor, los hombres generan niveles de testosterona demasiado elevados, esto los hace más agresivos, sobre todo en la etapa del desarrollo puberal, debido a que en esta etapa se presenta un mayor aumento hormonal y se evidencian más los trastornos emocionales, esta tendencia empieza a bajar cuando llega la edad de la adultez.

En consecuencia con lo anterior, un estudio de la teoría Neuropsicológica realizado por Gómez, Egido y Saburido (1999), menciona que "existen tres tipos diferentes de agresividad, la primera es la agresividad mesencefálica, correspondiente a la irritabilidad difusa y al miedo; la agresividad diencefalica, que corresponde a la ira, y la agresividad límbica y corticalizada, que hace intervenir a elementos históricos y pasionales" (p.38). Para los autores de este estudio, el control nervioso de la excitabilidad y de la reactividad, afectan directamente el inicio y final de una conducta agresiva.

Otras investigaciones sobre el genoma humano encuentran algunas anomalías cromosómicas como el síndrome del duplo, el cariotipo "y larga" denominado por Kahn (1976), para referirse a la conducta antisocial. Según Kahn esto corresponde a los menores con esta anomalía cromosómica que presentan acciones inquietas, son niños demasiado activos, sus ganas de asistir a la escuela es mínima, sufren de problemas de adaptación en cualquier espacio donde tenga que interactuar con otros.

En este artículo se acentúa la falta de investigaciones acerca de la agresividad y su origen neurológico, solo se encuentran correlaciones y no explicaciones de los causales de la conducta antisocial.

Continua pág. siguiente

Algunos de los trastornos de conducta que se pueden presentar en el aula, pero que deben ser diagnosticados por un profesional. De acuerdo con ello, en primera instancia se encuentra el caso de los TC, entendidos como un conjunto de conductas que van más allá del patrón normal de los comportamientos de los infantes y adolescentes.

Viene pág. anterior

Y, por último, se encuentra un estudio acerca del enfoque biológico-conductual de Eysenck (1970), en la que plantea que una conducta agresiva está influenciada por los ambientes donde conviven los individuos y por determinadas disposiciones genéticas.

Para Eysenck (1970), estas conductas antisociales se explican por medio de procesos psicofisiológicos como las emociones, la excitación, y el condicionamiento, que determinan la personalidad del individuo y a la vez incide en su tendencia conductual en diferentes situaciones. Este enfoque propone tres dimensiones de la personalidad: extroversión-introversión, neuroticismo-estabilidad, emocional y psicoticismo, estas dimensiones son continuas y varían según el individuo.

La introversión se ve asociada a los rasgos de la timidez y la tranquilidad, la dimensión de la extroversión, por el contrario, está asociada a la persona que es sociable y participativa cuando se relaciona con otros sujetos. El neuroticismo se asocia a rasgos de baja tolerancia a la frustración y la alta hipersensibilidad, ansiedad e inquietud; la estabilidad está asociada a aquellos sujetos con emociones estables, calmadas, ecuánimes, despreocupadas y confiables; la dimensión del psicoticismo se caracteriza por la pérdida o la distorsión de la realidad y la incapacidad para distinguir entre los acontecimientos reales y la fantasía, Eysenck (1978).

Los anteriores trastornos de conducta se presentan con frecuencia en las aulas de clase. Es en este espacio donde los docentes asumen un rol inadecuado realizando un diagnóstico que no les pertenece dar. Es importante documentar para que a primera vista se puedan diferenciar los tipos de conducta y, en caso de ser necesario, remitir el caso a un especialista con el que se dará un diagnóstico adecuado y pertinente.

Estas conductas antisociales se explican por medio de procesos psicofisiológicos como las emociones, la excitación, y el condicionamiento, que determinan la personalidad del individuo y a la vez incide en su tendencia conductual en diferentes situaciones.

Conclusiones

En síntesis, se puede decir que:

1. Las conductas disruptivas son un fenómeno que afecta gravemente al proceso de enseñanza-aprendizaje, no permitiendo al maestro desarrollar la clase y provocando así un clima negativo y hostil en el aula.

2. Las conductas disruptivas representan un problema de adaptación que se evidencia en la mayoría de los jóvenes estudiantes.

3. Las características sociodemográficas influyen en la percepción sobre las conductas disruptivas, tanto en los docentes como en los alumnos. La edad y el género son variables importantes a la hora de valorar y percibir las conductas disruptivas, el desarrollo de la personalidad es uno de los factores que más inciden al momento de rotular a los estudiantes que presentan un comportamiento inadecuado y perturba el ambiente escolar.

4. Se puede evidenciar un rechazo por parte de los estudiantes a seguir parámetros establecidos, para conservar el orden y que puedan desarrollar las actividades propuestas en pro de generar aprendizaje.

5. Es necesaria la intervención de profesionales para abordar este tipo de problemáticas, así como también, promover y prevenir desde la etapa escolar.

6. Los docentes aportan desde su desempeño profesional al tratamiento de la conducta disruptiva en el aula, por lo tanto, existe la necesidad de formarlos en relación con la concepción y el tratamiento de estas conductas y la atención a la diversidad dentro del aula.

La revisión deja abierto el debate sobre el interés que tienen los docentes para identificar este tipo de conductas sin caer en la actuación de excluir y discriminar a un estudiante por una serie de comportamientos que, en su momento, no son identificados por el educador y que muchas veces son rotulados como indisciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agustí, J., y Soler, M. (2006). Disrupción en las aulas. Problemas y soluciones. España: Ministerio de Educación y Ciencia, secretaría general de educación y formación profesional. https://books.google.com.co/books?id=DULoJcdx5IYC&lpg=PA1&hl=es&pg=PA1#v=onepage&q&f=false

García Correa, A. (2008). La Disciplina Escolar: Guía docente. Ediciones de la Universidad de Murcia. https://doi.org/10.6018/editum.2867

Gómez, E., Egido, A., y Saburido, J.(1999). Agresividad en el aula. Santiago de Compostela, Coruña. Ediciones Lea. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/6058/Oca%C3%B1a_RLR.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez, P. (2017). Clima Laboral en los trabajadores del área de empleo del Ministerio del Trabajo y Promoción del Empleo sede central ubicada en el distrito de Jesús María. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú. http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/1401ç

Gotzens. (2010). La disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. http://www.cepcuevasolula.es/espiral.

Jurado de los Santos, P., & Justiniano Domínguez, M. D. (2017). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. Revista Boletín Redipe. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/302

Lorenz, K. (1966). On aggression. Nueva York: Bantman Mackal, P.(1983). Teorías psicológicas de la agresión. Madrid: Pirámide. https://core.ac.uk/download/pdf/354974166.pdf

Muñoz, L. (2010). Generación y seguimiento de reglas en niños con problemas de atención y comportamiento perturbador. Tesis doctoral del programa de doctorado Psicología clínica y de la salud universidad de Granada.

Ortiz, C, Calderón, G. (2006), Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Educación a Carrasco Ortiz, M, González Calderón, M, aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. Acción Psicológica 2006. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030758001

Parellada, J. (2009). ESPERI Cuestionario para detección de los trastornos del conocimiento en niños y adolescentes. Instituto de orientación psicológica. Ed. EOS. Madrid https://www.cop.es/uploads/PDF/2013/ESPERI.pdf

Rodríguez, P. (2008). Trastornos del comportamiento. (Ed.) 12 (10), 949-958. Sociedad Española de medicina de la adolescencia. https://www.adolescenciasema.org/trastornos-del-comportamiento/

Santos, J, Domínguez, J. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. Universidad autónoma de Barcelona. España. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/302

Uruñuela, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. Cuadernos de Pedagogía, nº 364. http://hdl.handle.net/11162/35526

La expresión corporal en la educación física

Por: Jamey Lorena Arias Cuellar
Licenciada en Básica con Énfasis en Lengua Castellana. - Estudiante Maestría en Educación, Universidad del Tolima
jlariasc@ut.edu.co

Ivonn Xiomara Guarnizo Quintero
Licenciada en Pedagogía Infantil. Universidad Libre. - Estudiante Maestría en Educación, Universidad del Tolima
ixguarnizo@ut.edu.co

Resumen

Este artículo de revisión muestra una reflexión acerca de la importancia de la Expresión Corporal en los diferentes contextos educativos. Se utilizó el método analítico deductivo donde se rastreó, evidenció y organizó la información seleccionada para este artículo. Muestra cómo se ha venido desarrollando en los últimos años esta temática con el área de la Educación Física. Tiene como propósito indagar los diferentes enfoques pedagógicos relevantes, puesto que existe carencia de criterios educativos relacionados con los parámetros de la Educación Física. La revisión teórica se encuentra sustentada por autores tales como Rivero y Shinca (1992), Motos (1983) y García Calvo (2011). Esta revisión se concluye con las tres categorías de análisis de la investigación, las cuales nos aportaron una idea más clara y centrada sobre la expresión corporal.

Palabras Clave

Expresión Corporal, Educación Física.

Introducción

La Expresión Corporal (EC) es una disciplina utilizada como herramienta para el aprendizaje, se considera un eje primordial para trabajar habilidades y destrezas a nivel físico, cognitivo, social y personal. Muestra complejidad en el docente al momento de ejecutarla, puesto que desconoce las competencias para desarrollarla.

La anterior apreciación contiene el argumento frente a la EC y la relación que se tiene desde el desarrollo integral del niño-niña y, del mismo modo, la formación del educador, que a la vez debe ampliar conceptos y descripciones teórico-prácticos para fortalecer la expresión corporal y la importancia que se tienen en el desarrollo de la educación. En Colombia, la EC es incorporada a las clases de Educación Física (EF) a partir del siglo XX, pero era implementada hacia la creatividad y libre expresividad del cuerpo (Muñoz, 2009).

El docente en Colombia no tiene el conocimiento suficiente de la EC, puesto que no es un tema primordial ni funcional para su currículo educativo, debido a que hace falta pericia pedagógica, cultural y social para implementar estrategias educativas. Por ello, se puede apoyar y guiar a través de tácticas que fortalezcan las técnicas representativas que se encuentran en el juego, la danza, el teatro y el ritmo. Estos contenidos se realizan en forma gradual, adaptándolo durante todo el proceso escolar. (Castillo y Rebollo. 2009).

Partiendo de lo anterior, el interés de este artículo de revisión es en el ámbito académico, es identificar los aspectos relevantes conocidos, desconocidos y los controvertidos sobre la Expresión Corporal (EC) en el contexto educativo. Todo esto aportando un panorama de la realidad de la EC en la educación a través del desarrollo de las preguntas: ¿Qué conceptos se tiene en la Expresión Corporal en el ámbito educativo? ¿Qué relación existe entre la Expresión Corporal y la educación física? ¿Qué factores impiden el desarrollo de la Expresión Corporal en la formación docente?

Para este artículo se usó la investigación tipo documental. En un primer apartado muestra la expresión corporal en el ámbito educativo; en el segundo, apartado una discusión entre la influencia de la expresión corporal en la educación física y, por último, fundamentos teóricos sobre las implicaciones del docente con el desarrollo de la Expresión Corporal en la educación física.

Método y discusión

El método para el presente trabajo es analítico-deductivo, de tipo documental, su procedimiento involucra rastreo, organización sistemática y análisis de una variedad de artículos desde el año 2004 al 2020. Esto para dar respuestas a las preguntas que surgieron a través de las tres unidades de análisis (Expresión Corporal en el ámbito educativo, influencia de la Expresión Corporal en la Educación Física y las implicaciones del docente con el desarrollo de la Expresión Corporal en la Educación Física).

Para los criterios de búsqueda de los documentos se tuvieron en cuenta palabras claves como Expresión Corporal, Educación Física, Educadores y Educadores Físicos. Se identificaron 25 artículos investigativos, de los cuales, 15 fueron seleccionados para desarrollar la revisión literaria del presente artículo.

La manera que se tuvo en cuenta para desarrollar el procedimiento fue la siguiente: En el primer momento se realizó la lectura del material investigado. Segundo, se seleccionaron los artículos relacionados con esta investigación, para lo cual se tuvieron en cuenta documentos que pertenecieran a revistas indexadas o que tuvieran alusión a la temática a tratar. Y, por último, se clasificó la información detallada e identificaron puntos de relevancia como la conceptualización, la metodología y las conclusiones.

Expresión Corporal en el ámbito educativo

La expresión corporal (EC) ha tenido diversas aproximaciones conceptuales correlacionadas sobre este término desde una perspectiva educativa. De allí, muchos autores han analizado e interpretado dicho concepto, desde lo más general hasta lo más particular, con el fin de tener una visión integradora (Rivero y Shinca, 1992).

Continua pág. siguiente

La expresión corporal (EC) ha tenido diversas aproximaciones conceptuales correlacionadas sobre este término desde una perspectiva educativa.

Viene pág. anterior

La expresión corporal en el ámbito educativo Blanco (2009) la define como un medio que, a través de códigos del cuerpo y de movimiento, se comunica con el entorno, con los otros y consigo mismo, y para Pérez, Castro y Urdapilleta (2012), como una técnica que a través del cuerpo trata de interpretar las sensaciones y sentimientos.

Estas definiciones nos llevan a que la EC es un proceso de aprendizaje donde los niños y las niñas, recopilan una variedad de prácticas corporales como la música, el baile, la dramatización (teatro, títeres, mímica) entre otros, que ayudan de manera significativa a desarrollar la creatividad, imaginación, a aceptar su propio cuerpo, a expresarse y facilita el proceso de socialización. Esto le permitirá conseguir un desarrollo competencial, teniendo en cuenta que se transmitirá a diferentes espacios de su vida.

Tiene como conceptos y siendo Colombia un país diverso existe gran variedad de propuestas lo cual extiende los procesos de EC y ayudan a la apertura de los diferentes proyectos estéticos y comunicativos, a la vez proyecta una experiencia que direcciona múltiples técnicas, imágenes, composiciones, lenguajes y escenarios el cual fortalece y mejora los diferentes ámbitos. (Motos, 1983, citado por Castillo – Rebollo 2009)

Shinca (2000) afirman que la EC son instrumentos básicos de una disciplina que ayuda al cuerpo, movimiento y sentimiento para lograr una finalidad de la conducta motriz del ser humano. Lo cual hace referencia a los estudios que hizo Stoke con la Expresión Corporal en el desarrollo artístico y educativo, y se puede comprobar que siendo definiciones diferentes se ve expresado en la capacidad comunicativa de sentimientos y emociones con el cuerpo.

La EC en el ámbito educativo complementa una serie de eventos que viabilizan la comunicación entre individuos, que encamina a desarrollar y promover una metodología que enseña a través de la lúdica. Lo importante de esos procesos que se proponen para aprender y, además, el manejo del juego que es crucial y sobresaliente en todo proceso de aprendizaje motivacional a un buen clima de enseñanza. (García, Montávez & Zea; Pérez, 2011).

En Colombia, la Expresión Corporal (EC) en el ámbito educativo ha tenido transcendencia a través de los Lineamientos Curriculares (2000), en el cual plasma una expresión personal y colectiva. Siendo un país diverso, hay propuestas pedagógicas, lo cual extiende los procesos de EC y posibilitan la apertura de proyectos estéticos y comunicativos, y a la vez, crea experiencias que direccionan técnicas, imágenes, composiciones, lenguajes y escenarios, los cuales transforman y mejoran los ambientes educativos para hacerlos más lúdicos, sensibles y significativos. (pp 41).

En la actualidad, existen esfuerzos pedagógicos realizados por los diferentes entes educativos para fomentar la EC

La EC en el ámbito educativo complementa una serie de eventos que viabilizan la comunicación entre individuos, que encamina a desarrollar y promover una metodología que enseña a través de la lúdica.

como una pauta fundamental en la formación del profesor y estudiante, puesto que aún existen dificultades para este proceso educativo. Para García, Calvo y Pérez (2011) la metodología de enseñanza promueve un aprendizaje vivencial y experimental bajo la premisa de que el estudiante aprenda haciendo.

El abordaje teórico nos muestra una perspectiva más clara, donde el concepto EC relaciona directamente con el entorno educativo, Si bien se han hecho aproximaciones teóricas a la realidad de la educación, en contexto se ve reflejado la falta de implementación y desarrollo en las clases, teniendo en cuenta que muchos docentes no están formados adecuadamente para impartir esta asignatura elemental en la educación en Colombia.

Influencia de la expresión corporal en la educación física

El termino de Expresión Corporal (EC) ha tenido una variedad conceptual e interrelaciones en la parte educativa y en el desarrollo en el ser humano. Por eso se quiere dar una claridad con ciertos autores que han tratado de analizar este concepto para que el lector pueda tener una guía conceptualizada más a fondo. Por consiguiente, Blanco (2009) argumenta que la bailarina y pedagoga argentina Patricia Stoke fue unas de las autoras más relevantes del siglo XX, quien definió la danza como la expresión del cuerpo humano a través de las emociones y sentimientos. Dicha autora integra la EC al ámbito académico en los diferentes niveles educativos en Argentina en el área de Educación Física.

La EC se incluye a la Educación Física (EF) dado que no se implementaba en las aulas, porque dicha área se enfocaba en algunas prácticas de ejercicios o algunos deportes como lo es el futbol o baloncesto. Esto debido a que la expresión corporal muestra un grado de complejidad que no todos los docentes conocen o no tienen las habilidades para desarrollarla.

La relación que existe entre la EC y la Educación Física es un complemento importante, porque promueve la comunicación y ayuda a la estimulación al desarrollo físico y mental en los niños y niñas a través de la coordinación, disciplina, movimiento, equilibrio y todos los otros elementos que se necesitan en la expresión corporal y la educación física, para que trabaje en conjunto y así lograr que sea una herramienta que dará seguridad, autonomía, determinación y control de sus actos.

Por eso, Motos (1998) toma la EC como un recurso para el desarrollo de la función simbólica para la parte de los niveles de la primera infancia y primaria, donde su énfasis es la dimensión expresiva que hace a través del teatro, donde el ser humano se comunica a través de sus movimientos corporales, y es utilizado en la educación para las obras teatrales, tomando en cuenta las diferentes escenas que se trabaje con los infantes en los diferentes espacios.

La Expresión Corporal como parte de la Educación Física (EF) está planificada al avance de la creatividad y libre expresividad, utilizando el cuerpo con su entorno escolar, social y cultural. Dado que la implementación de la EC en el contexto escolar no tiene la misma importancia en el ámbito educativo, los diversos contenidos en la EF presentan diferentes causas. Para Archilla y Burunicardi (2012), las causas por las cuales la EC es poco implementada en la EF es por la falta de formación, las pocas experiencias del profesor, los miedos personales al realizar las actividades, el rechazo de los estudiantes en los contenidos a trabajar, las diferentes cargas que conllevan la preparación del material y la opinión de los otros docentes.

En cambio, López, Monjas, Pérez (20003 citado por Ramos, Cuellar y Jiménez 2012, pág. 2) "la considera en dos grandes formas de entender y practicar la E.F: Se basa en la orientación del rendimiento (Racionalidad Técnica) la cual se trabaja tradicionalmente en los aspectos físicos del movimiento (capacidades físicas básicas, motrices, coordinativas y habilidades básicas). Y la última se ve reflejada en la actualidad, donde se utilizan modelos de enseñanza más participativos del estudiante para desarrollar las dimensiones persona (física, motriz, expresiva, cognitiva, social) integrando la corporalidad y movientes, está orientada a la educación y participación (Racionalidad Practica)".

En la actualidad, se sigue evolucionando en mejorar las actividades en las aulas educativas, debido a que hay avances técnicos, tecnológicos y educativos en la preparación de docentes e instructores enfocados y especializados en la Expresión Corporal, para implementarle en la Educación Física. Sin embargo, en algunas instituciones educativas ya cuentan con un docente formador de esta asignatura para mejorar el desarrollo integral, social, educativo y cultural del estudiante (Zafra, 2015).

Implicaciones del docente con el desarrollo de la expresión corporal en la educación física

El docente de educación física en la actualidad ha presentado diversos obstáculos para el desarrollo de sus clases, teniendo en cuenta que durante años nunca se dispuso como tal un currículo establecido para impartir la EC como una alternativa de gran relevancia para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes en sus diferentes áreas del conocimiento.

La EC en la formación docente se ve reflejada en diversos factores, los cuales interfieren para el desarrollo de las actividades con sus estudiantes, puesto que no se inculca cuando se están formando para ser esos grandes profesionales o, como dice Archilla y Brunicardi (2012), que en ocasiones se identifica también la falta de conocimientos por parte del docente. Esto último debido a que la mayoría de los profesores no han tenido esa experiencia en cuanto a la actividad físico-expresiva de una manera vivencial, lo cual le genera dudas e inquietudes porque desconoce por completo el tema y tiene dificultades en el momento de presentar la clase. Esto generado por la falta de experiencia, los docentes delimitan su capacidad de sobrellevar el tema a la hora de planificar y desarrollar los contenidos, incluso, así haya tenido conocimiento y formación sobre el tema.

Zafra (2015) conceptualiza las "clases magistrales" como una metodología de enseñanza que se reflejaba solo

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

en el docente, el cual tiene la participación en su totalidad. Esto generaba que el docente y los alumnos crearan un ambiente pasivo en el proceso de enseñanza. Esto cambió, porque los alumnos empezaron a tener la iniciativa en la participación, lo que generó un choque psicológico entre los docentes, quienes vieron una amenaza a sus procesos educativos antiguos. Por tal motivo, los alumnos le quitaron la participación a los docentes y ellos, a su vez, no desarrollan contenidos vitales para el alumnado.

Pease y Pease (2010, citado por García-Pérez y Calvo 2013) considera la EC como una herramienta formativa para el docente en el desarrollo de competencias del niño y la niña, de las cuales son: "(1) comunicarse de una forma no verbal expresando ideas, sentimientos y emociones a través del lenguaje corporal; (2) socializarse y establecer relaciones positivas con los miembros de un grupo; (3) trabajo en equipo; (4) desarrollar la capacidad creativa; (5) reconocer elementos históricos, culturales, sociales y artísticos asociados a la EC, y (6) disfrutar del movimiento mismo como una forma de evasión y de liberación de tensiones", pág. 20.

Por tal motivo, se reconoce la Expresión Corporal en la labor del profesor en las instituciones de educación. En los diferentes estudios analizados se determina que hoy día el docente es capacitado y orientado para ello, por eso, es de gran importancia que desde temprana edad se incorporen estas actividades para el desarrollo integral del estudiante y que el educador tenga mejor adoctrinamiento para sus clases.

Conclusiones

1. En la Educación, los procesos de Expresión Corporal (EC) juegan un papel importante ante los proyectos estéticos y comunicativos, a nivel educativo, ya que pueden implementar en el desarrollo el manejo de técnicas, composiciones y escenarios, puesto que son parte esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, y parte fundamental en el proceso educativo.

2. Los docentes encargados carecen de capacitaciones y esto debilita los procesos educativos, debido a que muchas veces por miedos, desconocimiento y rechazo hacen a un lado ésta área del saber, y prefieren fortalecer otras áreas del conocimiento haciendo que los estudiantes se distancien y no tengan interés por ejecutar las conductas educativas.

3. Incluir la Expresión Corporal en el área de la Educación Física como herramienta y complemento que ayude al niño y a la niña a su desarrollo integral en las demás asignaturas, puesto que es el eje principal para que trabajen en conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archilla, M.-P. B. (2012). dificultades del profesorado de E.F. con las actividades de expresión corporal en secundaria. Revista Digital de Educación Física, 176-190. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3859527

Blanco Vega, M. d. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. Horizontes Pedagógicos, 11 (1) 15-28. https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/332/298

Castillo Viera, E. y. (2009). Expresión y comunicación corporal en Educación Física digital. Rabida. Universidad de Huesca, 12. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3317/b15549859.pdf?sequence=1

García, G. I. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la Educación Física actual. Aspectos metodológicos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, pág. 19-20.
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732286007

Ministerio de Educación Nacional (2000). Serie de lineamientos curriculares, Educación Física, Recreación y Deportes. Expresión Corporal. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_10.pdf

Motos, Tomas (1998). Expresión corporal y simbolización. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia. https://www.researchgate.net/publication/316923031_Expresion_corporal_y_simbolizacion

*Muñoz, Daniel Rivera. (2009) L*a Expresión Corporal en el área de Educación Física, Revista Digital de Deportes. https://www.efdeportes.com/efd130/la-expresion-corporal-en-educacion-fisica.htm

Pease, A., & Pease, B. (2010). El lenguaje del cuerpo: cómo interpretar a los demás a través de sus gestos. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732286007

Pérez, R, García, I., & Calvo, A. (2012). Me muevo con la Expresión Corporal.
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732286007

Pérez-Castro, J. y Urdampilleta, A. (2012). Expresión Corporal y danza dentro de la Educación Física en las escuelas: propuesta de una unidad didáctica. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital, 167, 1-13.
http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/2150/1/ZAFRA_~1.PDF

Ramos, J. Cuellar, M. (2012). Nuevos retos en el desarrollo curricular de la expresión corporal. Revista Digital de Educación Física, 142-143-149.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3859453

Rivero y Schinca, M. (2000). Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento, pág. 19-23. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4135190

Zafra, T, Andrés. (2015). La importancia de la Expresión Corporal en la Educación Primaria, Universidad de Jaén. http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/2150/1/ZAFRA_~1.PDF

Interrelación de dos causales principales en el incremento del suicidio en la población infantil

Por: Eccehomo Sepúlveda Delgado
Neuropsicólogo, especialista en Ciencias Forenses y Técnica Probatoria
Universidad Libre, Bogotá
E-mail: schommo@hotmail.com
Artículo completo en www.trasparencialegal.com

Resumen

El suicidio, a pesar de ser un fenómeno que se ha estudiado en Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) desde sus causas, las cifras del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses muestran el incremento de este fenómeno en este grupo etario. Aunado a las precarias condiciones de vida, la falta de cohesión en las relaciones intrafamiliares y de políticas públicas estatales con programas específicos de modo preventivo, el suicidio en NNA sigue siendo un gran problema de salud pública en Colombia, donde Bogotá es la ciudad que más casos presenta en 2019. En este trabajo investigativo se revisan factores relacionales entre la inexistencia de programas estatales preventivos y la falta de cohesión en las relaciones familiares, esto como causales del incremento de suicidios en NNA entre los 10 y 17 años de edad en Bogotá, en el año 2019.

Palabras clave

Suicidio, adolescencia, relaciones intrafamiliares, intento de suicidio.

Introducción

Las diversas culturas que han existido sobre la tierra han abrigado consideraciones diversas y disímiles en relación con el suicidio; las cuales no han sido constantes ni estáticas, sino que han evolucionado dentro de un cierto dinamismo propio de cada grupo sociocultural hasta nuestros días, como lo es el suicidio asistido, el aborto etc., (por citar consideraciones relevantes actuales de nuestro medio colombiano).

Si bien es cierto que cada suicidio representa una tragedia (la OMS y la OPS calculan en uno de sus últimos informes que en el mundo se suicidan más de 800.000 personas al año), los efectos sobre las familias y los países son de amplio alcance[1].

La OMS, en cabeza de su director, alienta a los países a plantear programas preventivos e insta a que sean incluidos en las políticas públicas de cada institucionalidad, con el fin de disminuir las catastróficas cifras.

[1] *OMS. Preventing Suicide: a global imperative World Healt Organization, 2014 Washington, DC: OPS, ISBN 978–92–75–31850–8 Clasification NLM Hv 6545.*

Aun siendo éste un imperativo mundial, en nuestro medio colombiano no se encuentran programas preventivos para que las cifras expresadas por el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Bogotá sean tenidas en cuenta. El momento de actuar es ahora[2].

Desarrollo

En Colombia, lamentablemente, el acto suicida llevado a cabo no suele priorizarse dentro de los programas de salud pública y los sistemas de servicios de salud no logran proporcionar una ayuda oportuna y eficaz en la mayoría de los casos. En particular, en el objeto de este estudio de investigación, en la ciudad de Bogotá, con la población de NNA, dichas ayudas no deben ser exclusividad del sector de la salud, sino que tienen repercusiones múltiples sobre muchos sectores y sobre la sociedad en su conjunto. El núcleo familiar debe ser tomado como principal ente de prevención[3].

Como problema de salud pública, el suicidio en NNA ha adquirido especial relevancia. Según la OMS este fenómeno es la segunda causa más común de muerte entre esta población, en todo el mundo. Además de ser uno de los temas más difíciles de tratar, las cifras indican que va en aumento.

Según el crecimiento de las estadísticas reportadas por el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses de Bogotá, este flagelo viene directamente ligado a una depresión infantil prolongada, a pesar de no ser de fácil identificación. Esto debido a que, según las escalas de desarrollo neuropsicológico[4], un niño no ha perfeccionado aun los mecanismos para lidiar con la frustración y la impotencia en aras de solucionar los problemas de la vida cotidiana por falta de experiencia psicológica para resolver la conducta cargada de angustia y desesperación[5].

La experiencia ha enseñado también que el ambiente familiar conforma un factor decisivo en la formación de pensamientos e ideas suicidas, y en el hecho de que se lleven a cabo, aunque sea como un mero intento, sin llegar a concretarse.

Muchas veces, el ambiente familiar agresivo, la presencia de alcoholismo, drogadicción y, otras formas de violencia graves, como el abuso sexual y demás modalidades de maltrato infantil al interior del hogar, pueden llegar a ser los factores predisponentes de una ideación suicida[6].

Así, NNA con experiencias de abuso sexual, son tres veces más vulnerables a desarrollar depresión profunda y llegar a concretar el acto suicida[7].

El término suicidio infantil designa el acto por el cual un niño provoca su propia muerte de manera voluntaria. En la mayoría de los casos, esto no simplemente representa un deseo de morir; sino que aparece como un último recurso para escapar de un gran sufrimiento, o de una situación, para la cual, el niño no encuentra otra salida. La crisis infantil surge de la relación del niño con su medio familiar y se expresa con cambios paulatinos de todo tipo, tanto en el mismo medio familiar como en el escolar y social; cambios que se hacen notar en los hábitos alimentarios y del sueño[8].

Los NNA en estado depresivo pueden anunciar la idea suicida con comportamientos de aislamiento, hablar sobre el tema de la muerte, deseos de no haber nacido, deseos de morir; a la vez de presentar problemas de mal comportamiento tanto en el hogar como en la escuela, donde se tornan agresivos sin motivo aparente, además de presentar malestares físicos y descuido personal, hasta llegar a desprenderse de sus cosas preciadas[9]. Y aunque los factores de riesgo son individuales, en aspectos generales quieren terminar con las sensaciones graves e intensas de dolor, tristeza, angustia e ira, muchas veces, sin llegar a entender que la muerte es un evento irreversible. El entorno familiar es de vital importancia para evitar las manifestaciones que puedan llevarlos a una nefasta toma de decisiones.

En ocasiones, el suicidio en la infancia y adolescencia no es un acto plenamente consciente, y se produce por un episodio de identificación, proceso mediante el cual se incorporan a la personalidad algunos rasgos o formas de ser del sujeto identificado.

Estos posibles factores genéticos, unidos al sentimiento de abandono y las malas relaciones a nivel interno de un hogar disfuncional hacen que la persona opte por hacer una desconexión, –a veces inconsciente–, y con la creencia de que nadie puede ayudarlo, y que sólo alguna acción llevada a cabo por ella misma, podría contrarrestar el abandono que está sintiendo, entonces decide autolesionarse de tal manera, que los ataques a su cuerpo son experimentados como un alivio ya que la hace sentir que hay alguna cosa que aún puede hacer. Siente una sensación de paz y nulidad y así contrarresta el estado de tensión dolorosa en el que se encuentra[10].

Continua pág. siguiente

---

[2] Ley 1616 de 2013. Implementación de Sistemas de Vigilancia Epidemiológica en Bogotá. Sistema de Vigilancia de la Conducta Suicida SISVECOS. Acción de Prevención y Control 2012 (OPS).

[3] Vigoya, Andrés ET ál, Caracterización del intento de suicidio en Colombia (2012–2017). Colombia, Duazary. ISSN: 2389–783 x, 2019 Vol: 16 Fsc 1. Pgs: 55–68. DOI: 10.21676/2389783X.2545.

[4] Piaget, Jean, Las 4 etapas del desarrollo cognitivo, Teoría del desarrollo cognitivo: el crecimiento del pensamiento lógico de la niñez a la adolescencia. 1978.

[5] Wechler David, Tenorio, Marcela. (2013), WAIS iv: Test para CI, Administración y Corrección. NSC Pearson, P. 221. ISBN 9789561413641.

[6] Forero, I. Pérez, Isabel, Exploración de algunas relaciones entre Suicidio, Alcohol y Otras Sustancias Psicoactivas, Bogotá 2010. Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. Vol. 6, N–10 octubre 2010.

[7] Salamanca Camargo, Jenny; Siabato Macías, Elsa, Investigación Sobre Ideación Suicida en Adolescentes en Colombia. 2010–2016, Pensando Psicología. ISSN: 1900–3099; 2017 Vol.: 13 Fasc.: 21 Pág.: 59–70.

[8] Buitrago, John Fredy Et ál, Relación entre sintomatología depresiva y cohesión familiar entre adolescentes, Colombia, Psicogente ISSN: 0124–0137, 2017 Vol.20 Fasc. N/A Págs.: 296–307, DOI: 1017081/Psico. 20.38.2550.

[9] Siabato, Elsa Fernanda Et ál, Asociación entre depresión e ideación suicida en Colombia en grupo de adolescentes, Colombia, Pensamiento Psicológico. ISSN: 1657–8961, 2017 Vol. 15 Fasc.: 1. Pg. 51–61 DOI: 1011144.

[10] Adolescencia y Crisis del Desarrollo. Un enfoque psicoanalítico. M. Laufer / E. Laufer 2010.

Viene pág. anterior

Y es aquí cuando el riesgo puede incrementarse, cuando se siente que el adolescente ha abandonado la lucha o ha renunciado a cualquier esfuerzo para establecer relaciones o, por el contrario, se abandona a la dependencia de los padres. Por su parte, el adolescente puede mostrar los primeros signos de riesgo al sentirse incapaz de controlar el impulso de atacar a cada uno de los progenitores, en ese momento, siente que tiene que suicidarse, como única manera de poder controlar la rabia potencialmente asesina.

Luego del intento de suicidio, la persona suele hablar de un sentimiento de calma y alivio después de haberse tragado las píldoras, o haberse suspendido de una cuerda. Sólo cuando comenzaron a notar los efectos físicos de las píldoras fue cuando les invadió la ansiedad y buscaron ayuda. El alivio y la calma pueden también ser signos de que la culpa continúa y el odio hacia sí mismo ha sido expulsado mediante la decisión de morir. De esta manera, el hecho de darse cuenta de ser capaz de llevar a cabo sus pensamientos suicidas, se convierte para ellos en una fuente de fortaleza[11].

El adolescente suicida también vive la necesidad de venganza, muchas veces inconsciente y sin saber contra quién o contra qué se dirige. Es esta convicción la que lo obliga a retirarse del mundo real que lo rodea[12].

Con estas razones, el hecho en sí parece indicarle al adolescente una forma de tratar con su ira, su agresión y sus miedos, y esta forma de violencia física de ataque a su propio cuerpo aparece primero en la infancia y en la adolescencia.

De esta manera, el niño deprimido suele tener fantasías de suicidio con el hecho de estar muerto, como una manera de castigar a los padres por el mal que le han ocasionado, pensando que ahora lo querrán más; pero nunca es fácil de determinar el monto de la culpa del individuo.

Y en los adolescentes este sentimiento es muy significativo y crucial en un momento de vulnerabilidad, y su reacción común es hacia factores inmediatos intervinientes en su culpabilidad y motivo de depresión, tales como la relación con los padres y compañeros, el sentido de respeto hacía sí mismo, así como sus ambiciones hacia el futuro[13].

Por su parte, las investigadoras Laura Elvira Piedrahita, Karla Mayerling Paz y Ana Maritza Romero, en su estudio sobre prevención del intento de suicidio en NNA, concluyen que en el 73 % de los participantes presentaron disfunción familiar, así como poco apoyo de parte de la familia. Además, antecedentes familiares de violencia y presencia de conflicto, los cuales se han identificado en diferentes estudios como factores de riesgo para el intento de suicidio.

Por otra parte, los hallazgos de esa investigación mostraron una proporción de adolescentes con antecedente de suicido del 13 %, la cual consideran alta, y debe encaminar acciones tendientes a la prevención del evento. Esto en el contexto escolar a través de capacitación a jóvenes, a padres y a docentes respecto a los conceptos básicos de suicidio y de las intervenciones a realizar con adolescentes en riesgo de cometerlo. De este modo, se puede lograr un acercamiento a la visión multidimensional a la que se refiere la OMS[14].

---

[11] *Ibid. 10*
[12] *R. Hale y D. Campbell, "Suicidal Acts", en J. Holmes (ed.) Texbook of Psychoterapy in psichiatric Prctice, Edimburg, Churchill Livinston, 2012, pgs. 287–306.*
[13] *Piedrahita, Laura Elvira, Karla Mayerlyn Paz et al, Mediciones y Pruebas Educativas, Edición de la Universidad Surcolombiana, Tomo III; Neiva (2016).*
[14] *Ibid. 13*

Conclusiones

El paso de la niñez a la pubertad para desembocar en la adolescencia es un periodo del desarrollo con cambios muy importantes. Para algunos adolescentes, estos cambios, a veces van acompañados por otros hechos o situaciones específicas que pueden causar gran perturbación y resultar abrumadores. Aunque la presencia de estos aspectos no es causante directa de los intentos suicidas, sí nos indica que puede haber mayor posibilidad de ocurrencia, constituyéndose este grupo poblacional en un grupo de riesgo para el intento de suicidio, en el cual se hace necesario trabajar por el fortalecimiento de conductas protectoras y de afrontamiento ante las situaciones difíciles de la vida.

Se debe tener en cuenta que, la mayoría de los NNA que han intentado el suicidio habían buscado ayuda en alguien antes del intento. Y, por otra parte, que una acción suicida puede terminar con una vida.

La culpa y la preocupación del NNA por el sufrimiento que con su suicidio pueda causar a sus padres, a menudo, parecen estar ausentes.

Según los expertos en salud mental revisados en el presente trabajo, la conducta suicida tiene una predisposición genética, pero, adicional a ello, también hay aspectos psicosociales que aumentan las probabilidades de que este fenómeno se presente. Para el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (INMLYCF), los conflictos de pareja o expareja, el desamor, los problemas económicos, las enfermedades físicas o mentales, los problemas escolares o educativos, son los principales detonantes de suicidios en el país.

Para el caso de los adolescentes y jóvenes, prende las alarmas que, durante los últimos dos años, 2018 y 2019, aparece una causa que antes no había sido registrada en los informes publicados por la misma entidad: el bullying. Estos son los NNA que más reinciden en actos suicidas y es una tendencia preocupante porque aumenta considerablemente, y a su vez, se convierte en un factor que pone cada vez más en peligro a la población joven.

Así que cada intento de suicidio en un NNA es una señal de perturbación importante y su importancia nunca debe ser minimizada, sino, por el contrario, debe tomarse como una demanda de ayuda proveniente de una persona muy vulnerable que se encuentra perturbada, que requiere una evaluación y una intervención cuidadosa. Cuando se detectan condiciones que pronto se asocian con una mala salud mental, tales como un hogar roto, separaciones tempranas, enfermedades mentales o físicas de los padres, cambios constantes de colegio, situación de hijos ilegítimos, adopción, situaciones traumáticas, precaria condición de la consecución de recursos básicos para suplir las necesidades diarias, la falta de acceso a programas de mejoramiento de la calidad de la salud, etc.

Es claro que dicha patología representa una señal de derrumbe mental agudo y que puede contener las claves de la evaluación hacia una enfermedad mental establecida.

De esta manera, la prevención requiere de la participación coordinada y articulada de diferentes actores: las familias, las secretarías de salud, las secretarías de educación, las secretarías de recreación y cultura, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y otras ins-

Continua pág. siguiente

Se debe tener en cuenta que, la mayoría de los NNA que han intentado el suicidio habían buscado ayuda en alguien antes del intento. Y, por otra parte, que una acción suicida puede terminar con una vida.

Viene pág. anterior

tituciones, en un trabajo conjunto. Dentro de este trabajo articulado, es de resaltar el papel de la escuela como formadora, como campo de información, formación como contexto apropiado y facilitador para realizar intervenciones. Esto, sin desconocer el papel fundamental de los padres en la formación de los hijos, pero igual de importante es el papel que concierne a los educadores y a los profesionales de salud para orientar a toda la comunidad respecto a la prevención.

En suma, los hallazgos en las investigaciones revisadas para el presente trabajo aclaran que un intento de suicidio en NNA no es solo el resultado de un impulso repentino impredecible, sino que es el eslabón final de una larga cadena de acontecimientos psicológicos internos que, definidos como la respuesta del adolescente a su desarrollo puberal, desembocan a la par en la etapa de su evolución sexual.

Y muestra la vulnerabilidad existente en esta población específica como resultado de sus fracasos más tempranos en las diferentes etapas del desarrollo a lo largo de la infancia y la niñez, que les dejaron expuestos e incapaces para manejarse con las demandas morales impuestas por su desarrollo transicional a la pubertad.

Finalmente, se concluye que, de acuerdo a los investigadores revisados, si a un paciente no se le ve en las 24 horas siguientes al intento de suicidio, la situación psicológica real no podría ser evaluada con precisión, pues el proceso de negación ya habría comenzado a operar. Por tanto, para evaluar el riesgo y para llevar a cabo las acciones preventivas necesarias, se debe actuar inmediatamente.

Con esto, se confirma la hipótesis de trabajo planteada al inicio de la investigación: Sí existen factores relacionales entre la inexistencia de programas estatales preventivos y la falta de cohesión en las relaciones familiares como causales del incremento en los índices de suicidios en NNA, entre los 10 y 17 años de edad, en la ciudad de Bogotá, en el año 2019.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

OMS: Organización Mundial de la Salud
OPS: Organización Panamericana de la Salud
NNA: Niños, Niñas y Adolescentes
ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
INMLYCF: Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón Prada, Ariel, La depresión en el paciente, depresión mental; aspectos psicológicos. Revista Colombiana de Psiquiatría (Bogotá). –Vol. 33. No. 3 sep. 2014. Pág. 298–320.

Buitrago, John Fredy, Et ál, Relación entre sintomatología depresiva y cohesión familiar entre adolescentes, Colombia, Psicogente. ISSN: 0124–0137, 2017 Vol. 20 Fasc. N/A Págs.: 296–307, DOI: 1017081/Psico. 20.38.2550.

Deutsch, Katan, Schilder (2017), Brent Adolescent Centre for Research into adolescent Break–down.

Flórez, Carmen Elisa. Salud sexual y reproductiva de los adolescentes, Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2016. ISBN. 9789589791431: Conducta del adolescente.

Freud, Sigmund, 1914; citado por Stewart 2013.

Maroger, Isabella, Desarrollo del Adolescente y Pubertad, Parle–moi d´amour adolescense, París, France (2017).

Mesa, Ana María y Orduz, Luis Fernando, Psicoterapia de un adolescente, Revista Colombiana de Psiquiatría, Bogotá, Vol. 40, No. 2, junio 2011, Pg. 383–392.

Molina, Ramiro, Salud sexual y reproductiva en el adolescente, Editorial Mediterráneo, 2013, ISBN 9562202194.

Pacheco Guzmán, Sandra Hellen. Persuadidos de mirar el cuerpo de los adolescentes, familia y escuela en el desarrollo corporal; Rutas de Investigación Educativa. Bogotá, Pg. 199–216, Localidad de Kennedy; Bogotá, Colombia.

Piaget, Jean, Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo. Teoría del desarrollo cognitivo: el crecimiento del pensamiento lógico de la niñez a la adolescencia. 1978.

Piedrahita, Laura Elvira, Paz, Karla Mayerlyn y tal. Mediciones y pruebas educativas, edición de la Universidad Surcolombiana, Tomo III; Neiva, 2016.

Revista Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. Vol. 6, N–10 octubre 2010, Exploración de algunas relaciones entre suicidio, alcohol y otras sustancias psicoactivas, Bogotá, 2010.

Salamanca Camargo, Jenny; Siabato Macías, Elsa. Investigación sobre ideación suicida en adolescentes en Colombia. 2010–2016, Pensando Psicología, ISSN: 1900–3099; 2017 Vol.: 13 Fasc.: 21. Págs.: 59–70.

Shekhar Saxena, Director, Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias. OMS.

Siabato, Elsa Fernanda, Et ál. Asociación entre depresión e ideación suicida en Colombia en grupo de adolescentes. Colombia, Pensamiento Psicológico. ISSN: 1657–8961, 2017 Vol.: 15 Fasc.: 1. Págs.: 51–61 DOI: 1011144. 13.

El día
que el mundo se detuvo

Por: Harold Camargo Mendoza
Maestría en Filosofía Latinoamericana
Universidad Santo Tomás
Escritor y docente
johncamargo@usantotomas.edu.co

Resumen

En el presente artículo se busca ofrecer una breve caracterización de los puntos centrales que trae consigo la pedagogía en la época del covid. Con especial atención a lo que han llegado a ser los cambios de paradigmas frente a esta situación y el desarrollo de una nueva estructura frente a la pandemia mundial. Desde el análisis contemporáneo se busca pensar cuáles son las nuevas condiciones como lo didáctico, su acceso, lo pedagógico, la estructura curricular y la conectividad de la educación.

Palabras claves

Docentes, educación, pedagogía, otro, pandemia, cambios sociales, sistema de educación, subjetividades.

La pandemia del covid-19 que ha declarado la Organización Mundial de la Salud (OMS) es una situación que nos ha puesto a pensar sobre todos los aspectos de nuestras vidas. Nos salimos de nuestra normalidad, donde a diario confluían varias realidades a través de un contacto humano, asistiendo a bancos, teatros, bares, sitios de reunión públicos. Se manejaba la costumbre de hacer una planeación de objetivos a largo, mediano y corto plazo.

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

Pero como afirma Rodolfo Kusch, la naturaleza es entrópica y todo lo que se había planeado frente a esta nueva realidad, quedan sin un piso. De un momento a otro, sin previo aviso, el mundo dio un giro, nos vemos forzados a reinventarnos de manera acelerada. El manejo de políticas públicas ordenó un confinamiento para salvaguardar la vida de las personas. Este encierro afectó no solo a las personas, sino a las industrias, empresas y colegios, entre otros.

En la educación se transforma la condición humana, "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1991, pág. 1). En el día a día de la escuela se vinculan la religión, el arte, la comunicación, la historia, la literatura, la filosofía, la psicología, la química y las matemáticas, entre otras. La educación es la que nos indica en qué tipo de sociedad nos gustaría vivir. "El maestro es al mismo tiempo estudiante, el estudiante es simultáneamente maestro, la naturaleza de sus conocimientos es lo que difiere. Sin embargo, la educación involucra el acto de conocer y no la mera transmisión de datos. De esta manera, maestros y estudiantes comparten un mismo status, construido conjuntamente en un diálogo pedagógico que se caracteriza por la horizontalidad de sus relaciones" (Freire, 1990, pág. 45). En la educación se pone como centro al ser humano.

En el aspecto académico surgen inquietudes sobre ¿cómo educar? La pandemia nos atravesó, nos puso a recapacitar sobre los aprendizajes en la educación: ¿qué debemos priorizar?, ¿cuáles elementos fundamentales no pueden faltar?, ¿en qué forma se logra llegar a todos los estudiantes?, ¿qué herramientas pueden funcionar para continuar el proceso? Todas estas inquietudes aparecen frente a nosotros buscando seguir hacia adelante en nuestro quehacer pedagógico, reinventando varios aspectos de la enseñanza.

En el marco de la pandemia se evidencia aún más cómo los estudiantes son seres sentipensantes que experimentan tedio, ansiedad, temor y desánimo. Ellos en este proceso de contingencia pueden sentir una profunda soledad en su acompañamiento pedagógico, donde el maestro no está junto a él toda la jornada, como lo hacía antes.

Donde la falta de experiencia en el uso de la tecnología son competencias ausentes que dificultan la adquisición de conocimiento desde el acceso remoto y su contexto particular, lo que puede llevar a la deserción. El problema radica en que se procuran enseñar contenidos funcionales a un sistema que ya no es el actual, dejando de lado contenidos que son más pertinentes, como un acompañamiento psicopedagógico centrado en enseñar cómo aprender a vivir tranquilo. Como diría Russell, la tarea de combatir el aburrimiento para no caer en la sobreexcitación frenética y dañina de los excesos y carencias.

Se ha desaprovechado una inigualable oportunidad para desescolarizar la educación, para de alguna forma invertir el currículo. Es decir, en vez de pensar los contenidos desde su organización en las disciplinas, es poner éstas al servicio de lo que la realidad está reclamando. Esto sería desaprender para aprender (Casanova, 2020, pág. 28).

Teniendo claro de manera contundente que no se puede educar de la misma forma antes de la pandemia, cada profesor ha tenido que pensar qué es lo que deben aprender los estudiantes en su materia. ¿Cómo abordar el mismo contenido con otras estrategias? Sin duda, este es un momento donde la pedagogía debería transvalorar su concepto de "evaluación". ¿Qué es lo que estamos evaluando cuando evaluamos en el 2021?

Lo primero sería hacer una pausa y preguntarse qué escuela para que sociedad… ¿Se está ayudando a reducir la ansiedad por el encierro y el miedo a la muerte?, ¿qué está haciendo para mitigar, aunque sea mínimamente, la violencia familiar que encrudece el aislamiento y la pandemia?, ¿qué está haciendo para educar en salud? Pensar en la escuela para la sociedad, no para la escuela (Casanova, 2020, pág. 37).

Ahora, en un cambio de paradigmas se han creado unos diálogos más cercanos con la interdisciplinaridad, encontrando docentes de diferentes áreas haciendo estrategias pedagógicas, tal como lo señala Casanova en Educación y Pandemia. En dicho trabajo, el autor reflexiona sobre experiencias docentes en las cuales se replantea el significado de la educación, se busca el pensar la problemática de la educación como opresión y cambiarla a la esperanza, y se analizan las tensiones que hay entre hogar y escuela. Una apertura donde el conocimiento sale del campus y el docente deja de tener el papel principal.

De lo anterior conviene preguntarse, ¿cuál es el papel de la pedagogía en la pandemia? Más allá de aprender conceptos de memoria, fechas y teoría, es promover la interdisciplinaridad construyendo puentes. La educación a distancia muestra que los alumnos deben aprender a tener autonomía, la cual, muchas veces el sistema educativo tradicional no ha logrado generar en ellos. Esto se evidencia en las entregas de trabajos, pues, en muchos casos, los alumnos solo llenan guías de forma transcriptiva esperando una nota y las envían sin ser conscientes de que se aprendió o para qué aprenderlo. Esto se empeora con el déficit de medios tecnológicos, lo que deja alumnos al margen de la educación.

De frente a la realidad

Los educadores nos estamos poniendo en modo principiante, estamos empezando a enfrentarnos a herramientas tecnológicas para encuentros virtuales que han estado ahí, pero no las habíamos usado en nuestra cotidianidad. Tomamos nuestros teléfonos, nuestros computadores, nuestras casas, abriéndolas a la posibilidad de continuar con el proceso educativo. “Madres de familia plantean como se ha multiplicado su labor ante las ‘nuevas responsabilidades que les asignan’; ya no es solo atender su casa y su trabajo sino también apoyar a sus hijos de diferentes edades en las tareas que les solicitan”, (Casanova, 2020, pág. 26).

Se ha mezclado lo cotidiano del hogar con la experiencia educativa. Los padres de los estudiantes creen que se han multiplicado los trabajos, sin embargo, se realiza menos del cincuenta por ciento de lo que se realiza en la normalidad académica. Ellos han notado el trabajo que tienen los docentes, donde muchas veces se genera un estrés en el hogar con un estudiante, mientras los docentes deben enfrentarse a aulas con treinta o cuarenta estudiantes.

Así mismo, los estudiantes no tienen factores fundamentales en su proceso de formación como, por ejemplo, que no se encuentran sus compañeros, no existen los juegos, pero sí existe el regaño de los padres. Por otro lado, un niño no puede estar enganchado a un computador durante seis horas diarias. Primero, porque no posee una silla ergonómica que le permita permanecer ese tiempo, pudiendo causar problemas anatómicos y, segundo, porque existen otros factores de orden económico como el carecer de conexión, computador, o teléfonos inteligentes en buen estado para dicha labor. La desigualdad ha existido siempre, solo que en el espacio escolar no se visibiliza, puesto que se uniformiza al estudiante y al docente. Ahora, la desigualdad sí influye notablemente.

Colombia es un país complejo donde confluyen múltiples realidades, ricos, pobres, campesinos, terratenientes,

Continua pág. siguiente

Los educadores nos estamos poniendo en modo principiante, estamos empezando a enfrentarnos a herramientas tecnológicas para encuentros virtuales que han estado ahí, pero no las habíamos usado en nuestra cotidianidad.

Viene pág. anterior

burgueses, proletarios y extranjeros, donde preguntarse qué es ser colombiano es complejo. Tal vez podría ser resumido, como lo diría Borges en su cuento Ulrica, publicado en 'El libro de la arena', de la siguiente manera: Una estudiante noruega le pregunta a Javier Otálora donde es. "Le dije que era profesor de Los Andes en Bogotá. Aclaré que era colombiano. Me preguntó de un modo pensativo: ¿qué es ser colombiano? -No sé- le respondí. -Es un acto de fe- (Borges, 1975).

Los medios de comunicación, las estructuras de poder y los estamentos gubernamentales se han encargado de mostrar una cara diferente a la de la realidad que se vive en los procesos educativos. Muestran una Colombia feliz en las novelas, en donde los protagonistas solo deben preocuparse por conseguir el amor, invisibilizando a las víctimas de las masacres y de los acuerdos de paz, a la sociedad campesina, indígena y afro. Los medios de comunicación venden este tipo de actos como hechos aislados.

El problema de la educación en las periferias colombianas es cuestión de hambre, es decir, de desigualdad. En la realidad de algunos alumnos, sus problemas se basan en si sus papás conseguirán para pagar el arriendo o los sacarán a la calle. Padres que deben trabajar y solo poseen un celular por familia, niños que no tienen conexión a internet ni espacios en su casa donde puedan estudiar. "El otro en tanto que otro, tal y como se expresó antes, se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento -glorioso abatimiento-; tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano". (Lévinas, 1977, pág. 262). Las desigualdades sociales van más allá de los esfuerzos de los maestros.

Enseñar bajo las situaciones de desigualdad es un reto para que nadie quede excluido. Ese otro que es la representación de ese excluido, eje fundamental de la filosofía latinoamericana propuesta por Enrique Dussel. Esta puede entenderse "principalmente desde una postura ético-filosófica que sí se involucra con las situaciones de explotación, pobreza, marginación y exclusión de los países del sur global", (Onofre, 2018, pág. 30). De allí que las condiciones económicas no pueden ser parámetro para una buena o mala educación, siendo la educación un derecho y, por tanto, todos tienen el derecho a la educación de calidad.

La pandemia del coronavirus hizo que la educación dejara de ser el "sitio de equidad" que en el discurso y en el papel se había defendido, pero que, a su vez, permitió abrir lazos de comunicación, empatía entre la sociedad educativa (llámese educadores, educando, familias y contextos). Esto es necesario para permitir al alumno sentir ese vínculo con el maestro y sus compañeros, para desarrollar empatía hacia el otro, y generar vínculos de comunicación y retroalimentación entre pares.

Recordemos que el papel de la pedagogía en la pandemia del covid no es trasmitir conocimientos, la educación bancaria a la que se refería Freire, sino que deben crearse desde allí mejores ciudadanos. La pedagogía debe sustentarse no como una herramienta para contestar exámenes, sino desde la solidaridad, el trabajo colectivo, y el empezar a pensarse como una sociedad humana, donde se evidencia que la unidad puede salvar o terminar el mundo. El cambio es una oportunidad, la educación que no sirve para cambiar el mundo, no sirve para nada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borges J. (2007). Obras completas, Buenos Aires; Ed. Planeta.

Casanova (2020). Educación y pandemia, México; Una visión académica, Unam.

Dostoievski F. (1999). Niétochka Nezvánova, Bogotá; Editorial Magisterio.

FREIRE, Paulo (1971). La Educación como Práctica de la Libertad. Montevideo; Edit. Tierra Nueva.

FREIRE, Paulo (1990). La educación como práctica de la libertad. Montevideo; Edit. Tierra Nueva.

Kusch, Rodolfo (2009). Obras Completas. 4 vols, Rosario; Fundación Ross.

Lévinas, E. (1977). Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad, Salamanca.

Onofre V. (2018). El concepto del otro en la ética y la política de la liberación dusseliana FAIA. Vol. 7, núm. 30.

Sousa Boaventura (2020). Pedagogía del virus, Ciudad Autónoma de Buenos Aires; CLACSO.

Walter Benjamín (2003). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica, trad. Andrés E. Weikert, Ítaca, México.

Los aprendizajes incluyentes

Una realidad sin escape

Por: Javier Hernán Hernández
Facultad de Educación, Universidad Libre
Facultad de Educación, Corporación Universitaria Iberoamericana
javierh-hernandezv@unilibre.edu.co, javierhernan.hernandez@ibero.edu.co

Sandra Patricia Cuervo
Facultad de Educación, Corporación Universitaria Iberoamericana
sandra.cuervo@ibero.edu.co

Resumen

Los procesos educativos han marchado paralelamente con las tecnologías. En su camino las pizarras, los tableros verdes, las sillas bipersonales, la tiza, los tableros acrílicos, los marcadores fueron compañeros y amigos. Hacía los años 70 la tecnología mostró un perfil de evolución poco esperado. Deseó con ímpetu ingresar la atmósfera educativa, el miedo se apoderó de las instituciones y la encarcelaron sin compasión. La exclusión educativa, culturalmente aceptada y extendida se apoderó con mayor fuerza, como queriendo eternizar su pensamiento.

Llegó el internet y las autopistas de información evolucionaron a velocidades insospechadas, la comunicación se colocó a un clic y la formación social y educativa abrió sus puertas. Los aprendizajes son significativos con sentido. La mirada incluyente rompe las barreras, las instituciones se convierten en espacios de discusión pedagógica y social, en las que las puertas permanecen abiertas a las ideas y las personas. A todas las ideas y todas las personas.

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

Palabras clave
Aprendizajes incluyentes, Tecnologías de la Información y la Comunicación, educación a distancia, innovación, inclusión.

Introducción

La inclusión es un ejercicio del hacer, forjado en el pensar

El presente artículo se propone aportar algunas reflexiones a la mesa de la discusión local, regional, nacional e internacional relacionada con el desarrollo de los aprendizajes incluyentes. El mundo globalizado del siglo XXI viene transformado la mirada educativa, abandonando las posiciones excluyentes de contextos y realidades sociales anteriores e incluyendo en los procesos de construcción colaborativa de los saberes a todos aquellos o aquellas que deseen participar, sin tener en cuenta las diferencias que puedan existir.

El texto que a continuación abordarán está estructurado en tres partes:

Parte I: Una mirada excluyente en los 70 presenta un análisis sobre el impacto que causó el ingreso de nuevas tecnologías en instituciones educativas del país. Pretende aportar una reflexión acerca del desasosiego, el rechazo, el aislamiento y la excesiva protección de las herramientas que llegarían para quedarse, pero que, en aquellos contextos educativos y sociales, no fueron comprendidas. Se desea manifestar, en lo educativo, el pensamiento excluyente que, en aquellos momentos, se paseaba por los senderos de las instituciones educativas.

Parte II: La inclusión en la distancia es una mirada retrospectiva a las dos últimas décadas del siglo XX, que diseño, creó e implementó en los objetivos educativos de las autoridades educativas y educadores del país, la quimera de brindar oportunidades de formación a todos aquellos que lo quisieran y necesitarán. La inclusión de las personas y los contextos inicia un diálogo que, con un acelerado paso, comunica al mundo y fortalece los aprendizajes inclusivos.

Parte III: Una realidad sin escape encarna el cambio de paradigma educativo que se genera como producto del camino pedagógico, recorrido a través de la historia educativa del país. Se procura presentar la evolución en el proceso de implementación de las tecnologías de la información y la comunicación, y con ella, el robustecimiento en la construcción colaborativa de los saberes y los aprendizajes incluyentes.

Parte I: Una mirada excluyente en los 70

En las tres últimas décadas del siglo XX la llegada de tecnologías informáticas a las instituciones educativas generó expectaciones frente a las estrategias y metodologías pedagógicas de la época. Las directivas y docentes parecían preguntarse '¿para qué?'.

¿Por qué?, ¿cómo?, ¿qué hacer con las herramientas? Durante varios años los equipos tecnológicos quedaron aislados de los estudiantes y, lo más grave, de la mayoría de los docentes, en sólidas y resguardas salas de informática. La escena pedagógica excluía del proceso formativo todo aquello que pudiera amenazar su estabilidad metodológica.

Los años 80 marcaron el posicionamiento de una mirada pedagógica comprensiva que perseguía llegar a los rincones más apartados del país para profesionalizar y especializar a los docentes que no hubieran logrado hacerlo, como bien lo expresa Escontrela (2003).

En el surgimiento de la educación abierta y a distancia, en la década de los 70, la concepción del sistema instruccional estuvo fuertemente influenciada, tanto por el enfoque conductista, como por la aplicación del enfoque sistémico. El modelo de diseño instruccional resultante de estas influencias hizo énfasis en la importancia de la etapa preactiva de la instrucción y condujo a la producción de materiales y medios altamente estructurados, principalmente escritos (pág. 28)

Parte II: La inclusión en la distancia

Las universidades, fundaciones, corporaciones universitarias y, en general, las instituciones de educación superior, movilizaron un elevado número de docentes que, cargados de libros, fotocopias, CD y disquetes, se dirigieron con el conocimiento a cuestas por valles, montañas, llanura y mesetas de la geografía de Colombia. La petición de los errantes docentes fue, en aquellos tiempos, que, al llegar a su destino, hubiese luz y el internet no estuviera lento.

Lo advierte Llopiz: La educación a distancia en la actualidad se ha constituido en una fuente importante de adquisición de conocimientos, esencialmente en la educación superior, y se observa como tendencia mundial que cada día aumentan las universidades de modo dual o mixto, donde las formas presenciales se han combinado estratégicamente con ofertas a distancia. (Llopiz Guerra, 2020, pág. 3).

Profesionales de diferentes áreas se formaron académicamente aprovechando la movilización de información que se generaba desde las instituciones de educación superior ubicadas en las grandes ciudades. Con la estrategia del conocimiento nómada se incubó y fortaleció la atracción por el internet, y los contenidos de las plataformas y redes del conocimiento. Los profesionales crearon blogs, ingresaron a las redes sociales, utilizaron software y, con paso lento pero firme, se fueron convirtiendo en internautas.

Parte III: Una realidad sin escape

El siglo XXI, en una clara demostración de revolución académica, innovación e inclusión, resultado del proceso de desarrollo pedagógico, forjó vastas redes de aprendizaje y los medios para acceder a él. La educación virtual atesoró una fuerza inusitada, la información inundó la aldea global en plataformas que se movilizan velozmente. La comunicación está a un clic de ser receptada. Internet se asentó en las instituciones educativas, en las empresas, en los municipios, en las ciudades y lentamente

El mundo globalizado del siglo XXI viene transformado la mirada educativa, abandonando las posiciones excluyentes de contextos y realidades sociales anteriores.

en las zonas rurales, llegando a los hogares para quedarse y continuar su evolución y transformación en todas las esferas del desarrollo de las naciones.

Las instituciones educativas, luego de un proceso arduo, de grandes y comprometidas discusiones relacionadas con la creación e implementación de las estrategias educativas que insistieran en el uso pedagógico de las TIC, adaptaron sus espacios, sus metodologías, y sus visiones y misiones a la nueva realidad digital que inundó el mundo. La negación al uso de los dispositivos y tecnologías móviles en espacios educativos y sociales fue desapareciendo por la aceptación y explotación académica y científica. La educación virtual llegó para quedarse. Cardona-Román (2002) ilustra el panorama de crecimiento en 2002 y 2003:

En 2002, la oferta de programas virtuales en el país era de seis programas académicos pertenecientes a cuatro instituciones de educación superior, de los cuales, cuatro eran de pregrado y dos de posgrado. Como parte de la estrategia de desconcentración de la oferta que se inició en 2003, para garantizar mayor acceso de la educación superior, se llegó a la conclusión de que la educación virtual permitía ampliar cobertura con menor costo, al no requerir grandes infraestructuras físicas en zonas apartadas del país. Es así como en 2003 comenzó el programa de incorporación de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) a la educación superior.

Esto buscaba generar la capacidad instalada en infraestructura en las instituciones, la creación de contenidos, la formación docente y la definición de políticas para avanzar hacia el desarrollo de programas virtuales. Al finalizar 2006 la oferta de 13 instituciones de educación superior subió a 18 programas (12 de pregrado, 4 especializaciones y 2 maestrías), pero con poca cobertura de estudiantes (pág. 31).

En la mesa de la discusión pedagógica el concepto de inclusión social y educativa evoluciona e irriga a todos los sectores de la sociedad. Las diferencias cognitivas, físicas, religiosas, económicas, políticas, de inclinación sexual, entre otras, siguen desapareciendo en la reflexión de las nuevas generaciones. Los hijos de la globalización practican una conciencia social para la inclusión y son formados en el uso racional, crítico y reflexivo de las herramientas digitales. Se debe entender que no es aprender en la diferencia, es construir con el otro. Sin muros o barreras que separan.

La inclusión educativa y social encumbra los aprendizajes significativos. Las personas emprenden faenas de investigación primaria que los llevan conocer acerca de aquellos temas que los apasionan. Lo significativo prospera. Millones de niños, niñas, adolescentes, adultos, personas de la tercera edad o con algún tipo de discapacidad ingresan a las plataformas virtuales con el objetivo de aprender e inician, con o sin saberlo, la construcción autónoma o colaborativa de nuevos productos académicos. Al respecto Méndez y Cataldi (2011) señalan:

La generación de estrategias inclusivas para la educación a través de e-learning permitirá generar un ambiente de cooperación y colaboración entre las universidades, que permiti-

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

rá mejorar la calidad de la enseñanza a través de la accesibilidad y la usabilidad en el uso de las TIC, adaptadas a personas que tienen dificultades y no pueden asistir a clases presenciales. De este modo, el e-learning es una opción posible, pero debe estar facilitada mediante la educación de los estándares que permitan la inclusividad (pág. 3).

Las redes de comunicación crecen exponencialmente, el mundo se contrae y la inclusión se hace inherente al proceso. Un acontecimiento sanitario en 2020 sorprendió al mundo. Millones de seres humanos quedaron impactados ante la voz implacable y discontinua del director del Organización Mundial de la Salud.

Las calles, ciudades y pueblos quedaron despoblados. Es indiscutible que el fortalecimiento de la educación virtual, con la llegada de la emergencia sanitaria provocada por el covid-19, aceleró la aproximación y el uso constante de las TIC, lo que provocó nuevos relacionamientos e innovadoras maneras de construir conocimiento.

Las Instituciones de Educación Superior (IES), que aún no habían ingresado, virtualizaron sus programas académicos o iniciaron el proceso por la obtención de los registros calificados. He ahí una evidencia clara y respuesta contundente a las nuevas necesidades educativas en el mundo globalizado.

Avance que se logró en este profuso proceso educativo que hace eco en cada uno de los elementos que lo componen. Los estudiantes aprenden con el ejercicio virtual a construir autónomamente, a participar en procesos colaborativos, a ser parte de la productividad nacional, a innovar e incrementar conocimientos resolviendo problemas que puedan presentarse en el camino.

Redes infinitas rompieron las barreras que delimitaban los espacios de participación y la inclusión en los aprendizajes abrió las puertas a las personas, a las ideas, a las estrategias y a lo significativo con sentido. Para Matienzo (2020), "la negociación y el intercambio de significados entre ambos protagonistas del evento educativo se constituyen así en un eje primordial para la consecución de aprendizajes significativos" (pág. 20). Formar es un hecho que se construye a través de procesos colaborativos que involucran la transmisión de vivencias, las certezas, la interacción, la innovación y, por supuesto, las redes infinitas de comunicación.

Conectarse sin dificultades a las plataformas educativas es una condición indispensable en el proceso. Lo son de igual manera la innovación en el diseño, la producción y la calidad en los materiales educativos.

Estos son tres escenarios que se transforman y evolucionan con el objetivo de cerrar las brechas, abrir las puertas e incluir a todo aquel que se acerque a la academia y pretenda ser un sujeto activo del proceso de aprender a aprender. Claro está, el

estudiante es el centro del proceso; el aprendizaje incluyente es la garantía de construcción participativa y los ambientes virtuales son el escenario de una nueva ciudadanía. Las Instituciones de Educación Superior tienen la palabra y deben trazar las líneas de acción.

Por y para lograr lo anterior se deben mejorar el acceso, la equidad y la calidad en la educación superior. Estos tres componentes deben ir de la mano, pues el acceso, por sí solo, no es suficiente, es preciso hacer mucho más. Hay que llevar a cabo esfuerzos para lograr que los educandos obtengan buenos resultados, aumentando los índices y niveles de participación en la enseñanza superior, siendo ésta una de las grandes tendencias mundiales (Parra et al, 2012, pág. 140).

El mundo globalizado expresa una tendencia educativa, esencialmente multicultural. Las aulas virtuales y presenciales son ahora la representación nuclear de contextos mundiales. Las instituciones educativas, sus directivas y docentes son imprescindibles en la construcción nuevas estrategias y metodologías que permitan la convivencia de cada uno de los estudiantes y sus culturas, evitando la confrontación y los odios.

Las estrategias educativas interculturales son, en este momento histórico, la manifestación de las nuevas formas de inclusión. El camino es el correcto y la inclusión es la meta.

Conclusiones

1. En los años 70 se inicia un proceso de incorporación de herramientas tecnológicas en las instituciones educativas del país y la opción de las directivas docentes fue internarlas en salas resguardadas con rejas y candados, que impidieron al acceso e implementación del uso.

2. La modalidad de educación a distancia transportó conocimientos para irrigar a todas las personas que necesitaran de él y en el proceso se fortalecieron el trabajo colaborativo, individual y el aprendizaje incluyente.

3. La modalidad de educación a distancia acercó, en sus inicios, la realidad virtual y el trabajo colaborativo a los profesionales y regiones apartadas del país y el mundo.

4. El siglo XXI ha creado innumerables redes de aprendizaje y los medios para acceder a él.

5. La cultura y la ciudadanía digital movilizan la información en magnas plataformas y construye aprendizajes incluyentes colaborativamente.

6. El internet evoluciona favorablemente el concepto de inclusión educativa y social en las instituciones educativas, en las empresas, en los municipios, las ciudades y las zonas rurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cardona-Román, D. M., & Sánchez-Torres, J. M. (2011). La educación a distancia y el e-learning en la sociedad de la información: Una revisión conceptual. Revista UIS Ingenierías, 10 (1), 29-52.

Cardona-Román, D. M., Sánchez-Torres, J. M., & Acosta-Márquez, C. A. (2018). Panorama de la educación virtual en instituciones de educación superior en Colombia. Catálogo editorial, 22-54.

Llopiz Guerra, K., Gómez, N. A., González Peña, R., Alberca Pintado, N. E., Fuster- Guillén, D., & Palacios-Garay, J. (2020). Prácticas educativas inclusivas a través de la educación a distancia. Experiencias en Cuba. Propósitos y Representaciones, 8 (2).

Méndez, P., & Cataldi, Z. (2011). Inclusividad en los campus virtuales. Condiciones de accesibilidad y usabilidad.

Mao, R. E. (2003). Bases para reconstruir el diseño instruccional en los sistemas de educación a distancia. Docencia Universitaria, 4(1), 25.

Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. Dialektika: Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social, 2(3), 17-26.

Imaginarios infantiles

sobre participación y su incidencia en la construcción de sujetos de derecho y agencia

Por: Natalie Vergara Acuña
Docente básica primaria - IED Antonio Nariño
Magíster en Infancia y Cultura, Universidad Distrital F. J. C.
natalievergara93@gmail.com

Resumen

El presente artículo es producto de una investigación que se llevó a cabo en el desarrollo de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital F. J. C. en la cual se establece un acercamiento a las voces y prácticas de participación de niños y niñas de primera infancia. El trabajo develó las significaciones imaginarias que emergen a través de diversas técnicas, tales como la observación, los relatos infantiles y los talleres iconográficos.

Se busca resaltar la subjetividad y forma en que los niños y las niñas interpretan y dan significado a su realidad por medio de una aproximación a sus apreciaciones y vivencias de los procesos de participación. Finalmente, se sientan reflexiones acerca de las dinámicas que se ven inmersas en la estructuración de imaginarios frente a sus derechos. Esto devela percepciones que los constituyen como personas y cómo éstas aportan directamente en la construcción real de sujetos de derecho.

Palabras clave

Infancia, imaginarios sociales, significaciones imaginarias, participación infantil, derechos.

Introducción

Actualmente se puede evidenciar un auge por la proclamación de la infancia como una categoría vital para la construcción de sociedad. Esta concepción atravesó por elaboraciones, deconstrucciones y profundas transformaciones sociales con base en cambios direccionados por diferentes disciplinas y momentos históricos determinados.

Pese a que la relación con los niños y las niñas se encuentra movilizada por un enfoque de derechos construido, principalmente, por actos legislativos en los cuales se exalta la necesidad de reconocer desde la familia, la escuela y otros espacios locales que son sujetos presentes y activos, se puede evidenciar que en la práctica aún se mantienen vigentes actitudes reduccionistas frente a la significación de infancia como sujetos de derecho y agentes participativos. Esto propaga actitudes asimétricas entre el adulto y el niño, y genera espacios ambiguos de participación infantil.

Por lo anterior, se hace necesario visibilizar los imaginarios que tejen los niños y las niñas en torno a sus derechos, especialmente en su concepción y vivencia del derecho a la participación. Así pues, el proceso de indagación parte de dos factores claves situados en campos problémicos de corte social y político: el primero, da cuenta de los imaginarios de derechos que un grupo de tres niños y dos niñas del nivel de Transición construyen con relación a su comprensión y vivencias de los mismos. El segundo, busca indagar de qué forma relacionan la práctica de cada uno de los derechos con sus procesos de participación, tanto en el goce pleno de su reconocimiento como sujetos de derecho como en su constitución como agentes activos de la sociedad. Agentes con total capacidad de opinar y construir realidades respecto a los asuntos que les conciernen directamente.

Desarrollo

Por medio de una serie de herramientas metodológicas tales como la observación, que detalla las dinámicas cotidianas en las cuales se desarrollan las interacciones de los niños y las niñas; los talleres iconográficos, que exploran por medio de la multiexpresividad la vivencia de los derechos y los procesos de participación, y los relatos, que parten de una comprensión de ellos como sujetos de saber y conocimiento. Se recolectan datos claves para orientar los resultados vinculados al objetivo de la investigación.

A través de un ejercicio interpretativo de los resultados manifiestos en los imaginarios infantiles de participación (a partir del rastreo de lo dicho y lo recreado durante el proceso investigativo) se plantearon tres categorías que recogen los principales hallazgos:

1. Niños y niñas como sujetos de derechos y participación

Se pone de manifiesto cómo desde diferentes acciones que tienen los niños y las niñas en la cotidianidad buscan determinar sus vivencias e interacciones con relación a las expectativas e instrucciones del adulto que los acompaña. Esto se fundamenta en el imaginario sobre el adulto como figura de conocimiento y que determina lo que está bien para la infancia. Esta relación establece sus raíces en la creencia de que los niños y las niñas carecen de criterios precisos, demandas y juicios, por lo cual, resulta más fácil manejarlo.

Lo anteriormente descrito, se encuentra en el análisis que realiza Aries (1987), respecto a la forma en que era entendida y tratada la infancia en diferentes momentos de la historia. Se identifica que a mediados del siglo XVIII el niño era percibido como un ser distinto al adulto por ser algo inacabado, por su vulnerabilidad intelectual y afectiva, con unas necesidades específicas de aprendizaje progresivo y de socialización.

Para que esta concepción logre materializarse, se hace necesario implementar una serie de estrategias que logren reafirmar el control del adulto y minimizar los comportamientos espontáneos por parte de los niños y las niñas. Para ello, se instauran como propicias algunas rutinas, reglas o normas que se establecen, especialmente, en el ámbito educativo.

Para el desarrollo de esta idea resulta trascendente hacer una aclaración retomando los postulados de Freud (1929) quien afirma que las reglas que marca la cultura sirven para que podamos convivir en “armonía”. En este punto, si bien se concibe la cultura y las

Continua pág. siguiente

Se sientan reflexiones acerca de las dinámicas que se ven inmersas en la estructuración de imaginarios frente a sus derechos.

Viene pág. anterior

interacciones que los seres humanos proyectan con el exterior y en consecuencia los separa de su yo, como un malestar debido al desequilibrio que causa, es precisamente la normatividad, las reglas y el "súper yo" los que posibilitan la integración del individuo en sociedad. Esto último, siguiendo las experiencias y sancionando los instintos que vayan en contraposición con lo que determine la cultura. En este caso, la cultura está encarnada por las disposiciones que establecen las docentes, para la convivencia y presencia en la escuela.

Por ello, si bien no se puede desconocer que desde la cultura misma existen una serie de contenciones del comportamiento humano y, en gran medida, son éstas las que regulan la dimensión social, el problema surge cuando estas rutinas o reglas se instauran de manera arbitraria. Más cuando se trata de un espacio que se piensa democrático y que propende por la garantía de los derechos de los niños y las niñas.

2. Entre voluntades y afectos

Se identificaron dos sentires específicos que los niños y las niñas manifiestan en el marco de los procesos de relacionamiento que establecen con los adultos que los rodean, ya sea desde el entorno familiar o el entorno educativo: el adulto desde una posición de autoridad y vigilancia, y el adulto desde una posición mediadora, de afecto y protección.

Por un lado, se identifica que las interacciones que establecen los niños y las niñas desde el hogar o desde la escuela están fundamentadas en unos parámetros, intenciones y sanciones que delimitan sus procesos de vivencia y participación, tema que se tocó con mayor amplitud en la categoría anterior.

Por otro lado, desde el plano afectivo, se puede destacar cómo en un momento crucial de la historia los niños y las niñas empezaron a despertar sentimientos de apego y protección por parte del mundo adulto. Esto especialmente de sus madres, quienes se instauran hasta el día de hoy como figuras centrales para su cuidado y acompañamiento. Adicionalmente, emergió un imaginario por parte de los niños y las niñas que vinculan sus derechos con el afecto, y las acciones de cuidado y acompañamiento que reciben de los adultos.

3. Protagonismo infantil

Finalmente, se evidencian una serie de iniciativas y resistencias que surgen de la imaginación radical, entendida como "la capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, afectos, deseos y situaciones. Es radical, en tanto es fuente de creación (poiesis del griego ποιέω de hacer, crear, poner, provocar, proponer, propiciar, etcétera, según Platón, es pasar del no ser al ser). Es la característica central de la psique: lo que es, es producido por la imaginación radical", Castoriadis (1975), 2:312.

Se pone de manifiesto que los niños y niñas son propositivos y ponen en escena manifestaciones espontáneas de participación que tienen un impacto en la realidad en la que se desenvuelven. Si se propicia un entorno abierto, de escucha y que los haga sentir cómodos y valorados, van adquiriendo confianza para proponer, demandar y expresar sus inconformidades frente a lo que les genera malestar. Así mismo, destaca el establecimiento de relaciones de cooperación entre ellos en determinadas situaciones.

Esto es una posibilidad invaluable para reafirmar su existencia en el mundo

Los seres humanos proyectan con el exterior y en consecuencia los separa de su yo, como un malestar debido al desequilibrio que causa, es precisamente la normatividad, las reglas y el "súper yo" los que posibilitan la integración del individuo en sociedad.

como sujetos sociales en constante relación con el otro. Y en ese sentido, sujetos con la capacidad de tejer relaciones comunitarias que permitan instaurar un pensamiento colectivo que los movilice en y por el otro. Tomando en cuenta a Vygotsky (1979), lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros puede ser, en cierto sentido, incluso más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer solos, ya que es a través de los otros que nos convertimos en nosotros mismos.

Conclusiones

Las dinámicas sociales no pueden ser pensadas desde una lógica heredada inamovible. No están dadas desde una necesidad social que requiere de lo conocido y lo tradicional para mantener el orden y garantizar la supervivencia, no son predeterminadas a la existencia humana.

Es el deseo de cambiar las bases sociales que determinan unas relaciones asimétricas (que con estructuras impuestas nos sujetan a un ciclo de reproducción de las mismas), lo que nos debe movilizar para pensar en la importancia de propiciar espacios de participación genuinos desde la infancia. Que desde sus primeros años estas bases sociales conciban a los niños y las niñas como ciudadanos críticos, que les permitan disfrutar de las posibilidades que tienen en clave de presente (y no de futuro) y que permitan deshacer ese ciclo de reproducción que nos hace volver sobre lo mismo una y otra vez.

El deseo que nos impulsa a relacionarnos con la infancia y que nos hace pensarla como una categoría vital para la construcción del mundo, debe pasar por el deseo de transformación social. No nos podemos permitir establecer relaciones mecánicas que sirvan a los fines de una modernidad en donde todo es efímero, todo sucede con base en proyecciones inmediatas y que nos arrebata la posibilidad de pensarnos como agentes activos y de cambio.

En este punto, surge el quehacer pedagógico como una posibilidad invaluable del hacer social. La responsabilidad ética y política del profesional de la educación le exige prepararse, cuestionar y tomar posición de una apuesta transformadora: su realidad manifestada en la cotidianidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariès, Ph. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid, España; Taurus Ediciones.

Castoriadis, C. (1975). La institución Imaginaria de la sociedad. Buenos Aires, Argentina; Fábula Tusquets Editores.

Freud S. (1929). El malestar en la cultura. Tomo XXI. Amorrortu editores.

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires, Argentina; Grijalbo.

El juego infantil:
Un camino a la construcción de experiencias

Liceo Alta Blanca, grado Jardín. Los niños y las niñas establecen el juego dramático con apoyo de los títeres.

Por: Ingrid Fonseca Mendoza
Docente en primera infancia
Magíster en Educación con Énfasis en Orientación Educativa
ingridl.fonsecam@gmail.com

Sandra Vargas Vásquez
Docente integral de aula
Magíster en Educación con Énfasis en Orientación Educativa
samivargasv27@gmail.com

Resumen

La construcción de este artículo se basa en la experiencia pedagógica docente donde se ha implementado el juego en las aulas como una herramienta que potencializa los procesos de aprendizaje de niños y niñas entre los 3 y 6 años. El juego al interior de la escuela logra transversalizar aspectos socioafectivos, corporales, cognitivos, artísticos y expresivos, entre otros, con el fin de establecer procesos de desarrollo integral. El juego ha sido y será el motor vital para la infancia, aquella excusa perfecta para acercar el mundo infantil a un descubrimiento significativo de conocimientos vinculados con el deleite de cada vivencia.

Palabras claves

Juego, emociones, movimiento, alfabetización, pensamiento lógico.

Introducción

Hablar del juego infantil es reconocer un espacio con sentido en el que los niños y niñas realizan acciones lúdicas llenas de goce y placer. Allí, el maestro utiliza dicha herramienta como canal para instaurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A lo largo de los

Juego de concentrece matemático y ubicación espacial con los niños y niñas del grado primero del IED Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento.

años, el juego ha sido el mejor de los aliados del contexto educativo; sin embargo, a causa de una preocupación elevada por acaparar los contenidos curriculares se ha minimizado su uso e integración de forma natural, libre, espontánea y creativa. Esto último, sin tener en cuenta que de la mano de las temáticas el juego logra ser un elemento primordial y motivador a la hora de efectuar la formación personal, social y académica.

La transversalidad del juego radica en la importancia de su potencial facilitador a la hora de trabajar e integrar los aspectos emocionales, cognitivos, comunicativos, sociales y kinestésicos del ser humano. Es por esta razón que su aplicabilidad constante evocará una transformación en las capacidades individuales de los y las estudiantes de aprender a través del hacer y del disfrute. Tal como lo concibe Piaget en (Bernabeu & Goldstein, 2018), el juego es visto como "una de las más importantes manifestaciones del pensamiento infantil: a través de la actividad lúdica el niño desarrolla nuevas estructuras mentales", (pág. 42).

El juego permite la adquisición de conocimientos y prácticas que con el paso de los años van evolucionando. El autor (López, 2017), basado en Piaget, menciona que los niños y las niñas pasan por tres etapas del juego: la primera es el motor o de ejercicio que desarrolla su esquema motriz, la segunda el simbólico que le permite ir consolidando su estructura mental y la tercera son las reglas, en donde niños y niñas son capaces de aceptar y aplicar normas con otros sujetos.

A continuación, se describirán algunos aspectos relevantes en los cuales el juego toma gran relevancia en los procesos de socialización y de aprendizaje:

DESARROLLO

El juego y las emociones

Los niños y las niñas necesitan del juego para poder avivar las mejores experiencias mediante la interacción individual y colectiva. Se comprende que el juego es un canal significativo para promover el aprendizaje, en este caso un aprendizaje emocional.

Dentro del juego implementado en el aula se observa que las emociones brotan a flor de piel, allí se evidencia que los niños y las niñas pueden regular su energía, abstrayendo de la situación del juego tranquilidad y agrado. Reconocen las formas jugadas como su medio para alcanzar un punto de calma. "Las niñas y los niños juegan para encontrarse con los otros y, a la vez, consigo mismos", (Secretaría de Educación del Distrito, 2018, pág. 37).

En la clase de juego dramático efectuada para niños y niñas de grado jardín del Liceo Alta Blanca, una estudiante de 4 años mencionó de forma efusiva: "¡Llegó la hora de jugar con los títeres, amo esta clase porque me siento muy feliz!". Mediante el juego, niños y niñas pueden liberar la ansiedad, la tristeza o el exceso de carga corporal, los cuales pueden ser inhibidos desde el movimiento, la comunicación y la participación que posibilita al ser el regocijo.

Tanto en las aulas como en los hogares debe establecerse un espacio diario para el juego, donde el infante pueda expresar sus emociones implicándose de forma personal o grupal.

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

De este modo, se pueden estrechar vínculos con los miembros cercanos de su nicho social.

El juego en la alfabetización

El proceso de adquisición del código escrito debe orientarse de forma paciente y consciente. Aunque con el tiempo quedará anclado a la memoria, no se debe definir como un proceso de repetición, si no como un proceso de significación, donde el niño o la niña encuentre sentido entre aquello que observa como trazo y el sonido que le representa. "El acceso al código debe inscribirse siempre en contextos significativos para el niño", (Solé, 1998, pág. 49).

Dentro del salón de clase, el juego lo utilizamos como herramienta de enseñanza de la lectoescritura. Jugamos a crear ambientes sonoros, a encontrar letras escondidas, a armar rompecabezas de relación imagen-palabra, a escribir cartas. De forma constante, se propician juegos de lectura visual con apoyo de libros álbum, en los cuales los niños y las niñas, mediante las imágenes, crean nuevas historias y emiten sonidos de los objetos o diferentes personajes que observan. El juego es el pretexto para fomentar el mejor de los acercamientos con la interpretación de grafías y la escucha significativa para plasmar los trazos. Antes de escribir una letra, los niños y niñas se expresan a través del garabateo y el dibujo, esta acción dirigida o no dirigida fomenta el gusto de la situación comunicativa, aquella que puede denominarse como un juego escrito.

El juego como garante kinestésico

El cuerpo es utilizado para realizar un sin número de actividades: para comunicarse, expresarse y hasta para resolver algún tipo de situación o problema. Así pues, se está hablando de la inteligencia cinestésica. Los niños y las niñas constantemente se encuentran en movimiento, incluso, desde antes de nacer. Es a través de su cuerpo que van explorando, que descubren y conocen su contexto. Por esta razón, el juego toma tanta importancia dentro de las aulas, pues se convierte en un facilitador de los procesos de aprendizaje, un acompañante constante de la infancia y de nuestro quehacer, un accionista inherente del ser humano.

A propósito, es el lenguaje corporal el que a través de la experiencia que se vive al interior del aula logra construir el conocimiento para favorecer notablemente el éxito personal y escolar de los estudiantes. Es necesario para nuestra práctica pedagógica siempre tener en cuenta que entre la cinestesia y el juego debe existir un objetivo y una intención, así como conocer el contexto, identificar previamente los materiales y el espacio, incluyendo aspectos sociales y emocionales. Cada uno de estos elementos garantizan un aprendizaje efectivo y satisfacen la necesidad del cuerpo mediante el movimiento.

Se identifica que el juego como garante cinestésico fortalece el desarrollo del pensamiento, la expresividad, la creatividad, la ubicación espacial, el conocimiento corporal, las habilidades físicas, los valores y el trabajo en equipo, entre otros elementos de formación integral.

(Bernabeu & Goldstein, 2018) concluyen que el juego "activa y estructura las relaciones humanas. Jugando, las personas se relacionan sin prejuicios ni ataduras y se preparan para encarar aquellas situaciones vitales que le van a permitir definir su identidad", (pág. 45). De esta forma, el juego se desarrolla desde la armonía, la tranquilidad y la complacencia propia de cada niño o niña.

Liceo Alta Blanca, grado Jardín, clase de Story Time. Los niños (as) crean historias creativas a través de la lectura de imágenes

El juego y el pensamiento lógico

Desde la experiencia pedagógica se ha podido identificar que la matemática es el área que más se les dificulta a los niños y las niñas en la escuela. De la observación participante se evidencia que los estudiantes presentan miedo a los números, denotan desinterés al tema y claramente sucede cuando no se ejecutan espacios didácticos óptimos para efectuar dicho proceso. Pocas veces se introducen actividades lúdicas desde el juego para potenciar las habilidades, así pues, se pierde de vista que la matemática está implícita en todo ámbito y que su aplicabilidad es para toda la vida. "Los niños pueden construir nociones matemáticas concretas a partir de las relaciones entre objetos físicos y objetos abstractos, y de la interpretación de sus semejanzas y diferencias", (Edo & Artés, 2016, pág. 39).

En la práctica educativa llevaba a cabo en la IED Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento, específicamente en el grado primero de primaria, las clases parten del interés, de la curiosidad y el deseo de jugar, de conocer haciendo y de aprender practicando. Es relevante mencionar que la matemática para nosotras como maestras nos ha permitido generar en los educandos el reconocimiento y uso de las reglas de un juego, la ubicación (espacio, tiempo, adelante, atrás, arriba, abajo), la toma de decisiones asertivas (pensamiento crítico y creativo), la construcción de estrategias (identificar y solucionar problemas o situaciones reales) y la solución a procesos de análisis (construcción de hipótesis y de aprendizaje en cada experiencia). De esta manera, convertimos el juego en una conexión directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, convocamos a los maestros y las maestras a planear y proponer más juegos con sentido, provechosos, divertidos, interactivos de trabajo en equipo, de investigación y, sobre todo, de participación dentro de la escuela.

Conclusiones

- Permitir, reconocer y plasmar el juego en el ámbito educativo derivará en generar diversas experiencias en las que el maestro y los estudiantes exploran a través del hacer, de la cooperación y el descubrimiento.
- Aprender jugando es potenciar las competencias y habilidades cognitivas, físicas y emocionales de los estudiantes, las cuales impactan el desarrollo integral de los niños y las niñas.
- La aplicación del juego en las aulas fomenta el enriquecimiento de la didáctica y, por ende, la posibilidad de que niños y niñas establezcan aprendizajes significativos. El juego debe estar presente en el día a día de la escuela, convirtiéndose en la mejor herramienta con la que los pequeños desarrollen los procesos de participación colectiva alrededor de la curiosidad, y la necesidad de conocer directa o indirectamente a través del juego.
- El juego colabora en el fortalecimiento del vínculo entre padres-hijos y maestros-educandos. Facilita la interacción del niño o la niña con el contexto que le rodea y así le permite al adulto reconocer dificultades y oportunidades de fortalecimiento para los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernabeu, N., & Goldstein, A. (2018). Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica. Madrid: Narcea.

Edo , M., & Artés, M. (2016). Juego y aprendizaje matemático en educación infantil. Investigación en didáctica de las matemáticas. Educación Matemática en la Infancia, 33-44.

López, I. (2017). El juego en la educación infantil y primaria. Revista de la Educación en Extremadura, 19-37.

Secretaría de Educación del Distrito (2018). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá: Fundación Cucú.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Indicadores de aprendizaje
para la Educación Sexual Integral

Por: Alejandra Rivera Quitián
Camilo Esteban Sánchez Ávila
Katherine Gonzales Díaz
Magdy Liliana Moreno Córdoba.
Estudiantes del Semillero de Psicología y Sexualidad - Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia
mlmoreno22@ucatolica.edu.co

Resumen

Se realizó una revisión literaria de diferentes propuestas nacionales, internacionales y de la ciudad de Bogotá para la Educación Integral de la Sexualidad (EIS), específicamente, se asumieron las orientaciones técnicas de la UNESCO y se elaboró un paquete de indicadores de aprendizaje que den respuesta a las necesidades educativas actuales en Colombia. Inicialmente, se tomaron tres categorías: relaciones, género y valores, con sus subcategorías, y se propusieron actividades pedagógicas en los ámbitos de conocimientos, actitudes y habilidades.

Palabras clave

Educación integral, sexualidad, indicadores de aprendizaje, relaciones, género, valores, derechos sexuales.

Marco teórico

La Educación Integral en Sexualidad (EIS) es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderan para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás, y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos (UNESCO, 2018, pág. 16).

Este concepto hace parte fundamental de la educación de los niños, niñas y jóvenes en la actualidad, debido a que permite generar estrategias curriculares para los diferentes entes educativos en el mundo y permite el acceso a información veraz sobre la sexualidad

desde un punto de vista de libertad y responsabilidad. Esto de un modo que beneficie la vida de los educandos de forma plena, productiva y placentera, que es lo que genera el conocimiento de la sexualidad como área fundamental en el desarrollo físico, mental y emocional de todo ser humano.

Además, la EIS aleja y desmitifica la sexualidad como un tabú y la muestra como lo que es: una esfera fundamental de la vida que contempla y encierra la forma en la que los seres humanos se relacionan entre sí y forman relaciones de todo tipo, consigo mismas, con los demás y con su entorno, desde la gestación hasta la vejez.

Además de haber analizado diferentes propuestas de Educación Integral de la Sexualidad (OMS, 2010; MEN, 1993, MEN & UNFPA, 2006, Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, s.f.), preocupados porque esta información sea de acceso general e implementado en todos los niveles y sectores educativos posibles, se analiza y asume para esta propuesta de indicadores el documento 'Las orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia' (UNESCO, 2018).

Este documento enfatiza en contar con programas que estén acordes a los contextos locales de los educandos y que para su diseño se tienen en cuenta factores particulares de cada comunidad (valores, creencias, actitudes, etc.). Así mismo, se busca proporcionar calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de toda la comunidad y entorno educativo.

Se debe tener en cuenta que la EIS es una educación que se imparte de forma formal y no formal, puesto que es basada en evidencias científicas precisas, se desarrolla de forma gradual desde la temprana edad, se adecúa a cada edad y etapa de desarrollo, y se realiza y adapta a los currículos dentro y fuera de los entornos educativos.

Además, brinda oportunidades para la construcción de aprendizajes integrales de forma trasversal a las dimensiones del ser humano, comprende el conocimiento y cumplimiento de los derechos humanos, y aborda la igualdad de género y trabaja sobre ellas. También, permite desarrollar aptitudes para apoyar las decisiones saludables.

Así mismo, los indicadores están diseñados a partir de tres componentes según el modelo tripartito de Rosenberg y Hovland (1960, citados por Fabrigar, MacDonald & Wegener, 2005), que permite entender desde la psicología social cómo están formadas y organizadas mentalmente las actitudes.

Estas actitudes están entendidas como una tendencia a emitir algún estímulo hacia objetos socialmente relevantes, con respuestas en aspectos o componentes cognitivos, afectivos y conductuales.

El componente cognitivo se refiere al cómo se percibe el objeto de la actitud: pensamientos o creencias que pueden ser consideradas por el sujeto como favorables o desfavorables, como, por ejemplo, los estereotipos. El componente afectivo corresponde a los sentimientos y las emociones, respuestas del sistema nervioso autónomo generadas por el objeto de la actitud, las

Continua pág. siguiente

La Educación Integral en Sexualidad (EIS) es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad.

Figura 1.
Conceptos clave, temas y objetivos de aprendizaje para la construcción del paquete de indicadores de aprendizaje

Nota: Modificado de UNESCO (2018).

Viene pág. anterior

cuales se pueden expresar positiva o negativamente, con agrado o desagrado, y se podría identificar al prejuicio como parte de este componente. Por último, el componente conductual que tiene que ver con las acciones o conductas que realiza una persona frente al objeto de la actitud. Una conducta como la discriminación es un ejemplo de ello.

Marco metodológico

Para la construcción de los indicadores se tuvieron en cuenta diferentes fuentes, las cuales permitieron evaluar cómo se encuentra Colombia con respecto a la educación sexual dentro de sus aulas y cómo el mundo enfoca sus esfuerzos para mejorar los procesos de aprendizaje. Como elemento fundamental se abordan niños y niñas entre 5 y 7 años, con el fin de generar bases sólidas referente a la formación que inicia desde la infancia hasta la adultez.

En la figura 1 se evidencia cada uno de los conceptos, temas y objetivos de aprendizaje sobre los que se estructura la propuesta de indicadores de aprendizaje, con algunos ejemplos de posibles actividades que se pueden realizar al interior de las aulas y que dan muestras de la manera en que se realizó la construcción de los indicadores en EIS.

Conclusiones

El Ministerio de Educación Nacional promovió un paquete de indicadores institucionales en educación sexual a través del Programa de Educación de la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC). No obstante, es evidente la necesidad de contar con un paquete de indicadores de aprendizaje en este sentido.

Tomando como marco de referencia las orientaciones técnicas en EIS de la UNESCO (2018), se diseñó un paquete de indicadores de aprendizaje dirigido a los grados preescolar, primero y segundo de primaria, que permite evidenciar el aprendizaje de los estudiantes y que busca ser progresivamente más complejo.

Se espera realizar una validación de este primer paquete de indicadores en algunas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá y diseñar a su vez un proceso de capacitación de formadores para que puedan incorporar esta propuesta en su trabajo de aula con niños y niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fabregar, L.R.; McDonald, T.K. & Wegener, D.T. (2005). 3. The Structure of Attitudes. In: The Handbook of Attitudes. Albarracín, D.; Johson, B.T. & Zama, M.P. https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781410612823.ch3.

Ministerio de Educación nacional & UNFPA (2006). Proyecto piloto de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía: Hacia la formación de una política pública. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1993). Proyecto Nacional de Educación Sexual. Bogotá, Colombia.

OMS (2010). Estándares de educación sexual en Europa. Centro Federal de Educación para la Salud, BzgA, Colonia. Alemania.

Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (S. F.). Ruta de aprendizajes en educación para la sexualidad. Del cuerpo a la ciudadanía: Educación sexual para formar capacidades.

UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia. UNESCO, Francia.

El potencial liberador del juego estético, un desafío educativo

Por: Rubén Darío Torres Ramírez
Docente Universidad Libre
Magíster en Sociología de la Educación
rubend.torresr@unilibre.edu.co

Resumen

La cercanía entre lo lúdico y la estética tiene una relevancia vital para la educación del hombre, pues actúa como puente que posibilita la fusión entre la razón que nos guía y el impulso sensible que nos invita a la fantasía. En tal sentido, el presente escrito propone una reflexión epistémica respecto a la trascendencia del juego del arte y su necesaria presencia en los procesos educativos adelantados en el contexto escolar, como potencial liberador del juego estético.

Palabras clave

Arte, belleza, estética, juego, libertad.

Introducción

La racionalización instrumental que caracteriza el hecho educativo en la actualidad amenaza la posibilidad de llevar a cabo procesos que propicien una auténtica formación holística del ser humano. La banalización de aspectos esenciales para el hombre, como el arte y lo lúdico, representan una amenaza para la reivindicación de lo humano trascendente, misión esencial de la escuela.

De esta manera, como opción metodológica de indagación se realizó un proceso de interpretación hermenéutica, con base en unas precategorías básicas como juego, arte, estética, belleza, libertad, imaginación y fantasía, entre otros. A partir de ello, se develan ciertos postulados que abordan tanto el campo de lo artístico como el lúdico, los cuales resultan fundamentales al momento de pensar en una formación holística del hombre.

Desde su aparente obviedad, el juego posee un entramado de relaciones en la existencia humana, entre las cuales se encuentra su cercanía con el arte. La eminente esencialidad del juego ha sido reconocida por la gran filosofía. Pascal (1950) consideraba una apuesta vital para el hombre ponerse en juego a sí mismo. Para Hegel (citado por Fink, 1966:23) el juego, en su indiferencia y su

mayor ligereza, es la seriedad sublime y la única verdadera. Y Nietzsche (1988) concibió el fenómeno de la vida como un juego de características trágicas, de creación y aniquilación constante.

En este orden de ideas, y apoyándose en los postulados kantianos, Schiller (1990) plantea la única opción para el hombre de recuperar su primigenia unidad a través del impulso lúdico. En consecuencia, el objetivo aquí propuesto es pensar la validez y posibilidad de reivindicar tal propuesta en el ámbito educativo.

Acerca del juego del arte

Este tipo de juego no es exclusivo de la infancia; ni tampoco presupone una actividad que debe permanecer por debajo del umbral de la vida seria. Por ello, resulta vital la propuesta de Pascal (1950) de ponernos en juego así mismos. Pero, para la temática que nos ocupa, resulta de gran interés la noción de juego del arte como movimiento articulado de dos cosas que están unidas entre sí, como es el caso del juego de las articulaciones. Fue desde tal noción que Kant (1984) relacionó estos dos campos al ubicar la experiencia estética con ese juego libre, dado entre las facultades de la imaginación y el entendimiento. También, a nivel cultural, se indica una relación entre estos dos campos: el verbo francés jouer, el inglés to play y el alemán spielen remiten al divertirse juguetón del niño y también al interpretar un papel en el teatro o al tocar un instrumento.

Es preciso indicar, parafraseando a García (2011) tres grandes formas de relación entre el juego y el arte, en ese vasto complejo de relaciones. La primera refiere a los casos en que el juego aparece como tema del arte (representaciones como una partida de naipes). El segundo caso vinculado a las ocasiones en que el arte produce como resultado un juego (cuando un artista talla un ajedrez). El tercer modo remite a las coincidencias entre arte y juego, en tanto que actividades humanas emparentadas (juegos de citas visuales, los juegos con las convenciones pictóricas o los juegos iconográficos).

Ahora bien, es Schiller (1990) quien a través de sus Cartas sobre la educación estética del hombre fue el primero que analizó y expresó, de forma profunda y sistemática, la importancia que el juego del arte tiene para la humanidad del hombre. Por su parte, Nietzsche (1988) asegura que solo como fenómeno estético está enteramente justificado el mundo, pues la vida sin arte es un error.

Posteriormente, Marcuse (2003) encuentra en Schiller las herramientas teóricas para reconciliar la razón y los sentidos. Frente a la organización represiva de las relaciones sociales, bajo el principio de realidad, opone en su obra Eros y Civilización la potencia de un principio de placer que, desarrollado en el arte, se consuma en el juego. En tanto, Gadamer (1973) postula el juego como uno de los pilares conceptuales en los que basa su explicación ontológica de la obra de arte. Y Rancière (1940) reivindica la teoría schillerana del juego, resalta la autonomía estética y el papel del juego del arte como fundador de un régimen capaz de instaurar una nueva vida en común.

¿En qué consiste el potencial liberador del juego del arte?

Para Schiller (1990) la banalización de lo lúdico no favorece al hombre que

Continua pág. siguiente

Para Schiller, la belleza es asumida como la consumación de la humanidad del hombre: no puede ser explicada en términos simplemente psicológicos ni formales.

Viene pág. anterior

juega; y en ello reside su constante amenaza de inhumanidad. Reconoce en el juego del arte una opción que reúne en un solo impulso las fuerzas de la razón y lo sensible, dando espacio a la libertad. Considera que el ser humano necesita "perseguir sin trabas el capricho de las pasiones y los antojos de la imaginación" (citado por Safranski, 2006:382). Esa especie de fantasía la concibe no como libertinaje sino como una acción de libertad y reconoce la necesidad humana de establecer un vínculo entre lo bello y lo sublime.

Según Schiller, la libertad es una realidad vivida y, además, una exigencia, una norma. No se trata de cómo actuar sino cuál es la acción que se quiere. No se trata de lo que se debe querer, sino de lo se quiere querer. Pero solo se puede llegar a esta decisión después de haber actuado. Según Schiller, solo después del uso de su propia libertad es que se conoce a sí mismo el hombre. Siguiendo este pensamiento, Schiller muestra que la libertad es aquello que hace al hombre imprevisible, tanto para sí mismo, como para los demás. Y, finalmente, que la traición hace perder lo imprevisible y, por lo tanto, la libertad (Kovacsics, s/f:43).

Al asumir lo bello como libertad en la apariencia, rescata la opción que brinda tanto el arte como el juego de crear una realidad temporal, en donde puede ser libre y dar cabida a la imaginación y a la creatividad. Es así como puede jugar con la belleza, situando ésta última por fuera del dominio del conocimiento. "El juicio del gusto no es, pues, un juicio de conocimiento; por lo tanto, no es lógico, sino estético" (Kant, 1984:101-102). En tal sentido, lo estético corresponde al orden de lo subjetivo.

Así mismo, desde la óptica kantiana la belleza está relacionada con el libre juego de la imaginación. En consecuencia, el juego del arte es libre porque no obedece a ningún deseo; no cae en los imperativos de la moral y no está destinado a la obtención de conocimiento. Así, el ámbito de lo bello está libre de la obediencia a fines.

Desde la perspectiva schillerana, depende de nosotros ser tanto sensibles como racionales y que solo poniendo de acuerdo la razón y la sensibilidad se puede estar en armonía consigo mismo. De tal modo, solo en la libertad bien ejercida se da la reconciliación del deseo y de la libertad, de la razón y de la sensibilidad, de la naturaleza y de la humanidad.

El pensar de Schiller está motivado por una triple pregunta a la que la belleza busca ofrecer respuesta: una pregunta metafísica respecto a la relación de lo sensible y lo suprasensible, una pregunta antropológica frente al ser del hombre, y una pregunta ética relativa al desarrollo del carácter moral. Dichas inquietudes encuentran en lo estético su respuesta. Y es a través de la belleza que Schiller propone cerrar la herida abierta por la separación de lo sensible y lo suprasensible, de lo racional y lo sensible, así como de lo racional y lo moral.

En consecuencia, Schiller afirma que en el mundo estético no solo se refinan los sentimientos, sino que es el espacio en donde el hombre experimenta su verdadera condición, esa que tiene relación con lo que Huizinga (2002) dio en llamar, con tanto acierto, homo ludens. Así, lo bello artístico en Schiller se puede considerar como una tesis de antropología cultural, una forma

Desde su aparente obviedad, el juego posee un entramado de relaciones en la existencia humana, entre las cuales se encuentra su cercanía con el arte.

consistente de pretensión para curar la enfermedad de la cultura mediante la educación estética.

De manera lamentable, la lógica utilitarista que caracteriza el hecho educativo en la actualidad no favorece al hombre que juega de manera artística. Tanto lo artístico como lo lúdico hacen, cada día, menos presencia en el contexto escolar. Es por tal razón que el potencial liberador del juego del arte se convierte en desafío para una educación que opte por la reivindicación de lo humano trascendente.

La posibilidad de jugar con lo bello

Para Schiller, la belleza es asumida como la consumación de la humanidad del hombre: no puede ser explicada en términos simplemente psicológicos ni formales. Libre de la necesidad que tanto la naturaleza como el entendimiento imponen, no opera sobre ella coacción alguna. En ella impera el juego, allí se da la mayor libertad y equilibrio para el hombre (García, 2011). En tal sentido, encontramos bello todo aquello cuya forma se entrelaza con nuestro sentimiento y cuya vida toma forma en nuestro entendimiento.

Desde la perspectiva schillerana, la belleza no determina nada en el pensar o en el sentir del hombre, simplemente les otorga a ambos (sentir y pensar) la posibilidad de manifestarse. La idea de belleza planteada por Schiller remite a una cierta capacidad de los objetos estéticos para interpelarnos de una manera tal que, tanto nuestra sensibilidad como nuestro entendimiento, estén activos. Lo bello surge de la acción recíproca de dos impulsos contrapuestos, los cuales ofrecen una prueba de la compatibilidad de lo sensible y lo racional del hombre. Lo bello es el punto de condensación de la humanidad del hombre.

En tal sentido, asumir el desafío de rescatar el potencial liberador del juego del arte exige, entre otras cosas, propender por una educación emancipadora. Es decir, una educación que redunde en la competencia para que el discente se forme en la autonomía, la capacidad creadora y sentido de la libertad. De esta manera, el educando estará en capacidad de fantasear no sólo con el universo de lo lúdico como con lo trascendente del arte. Y ello, demanda una escuela que eduque en lo fundamental y trascendente de la existencia humana.

Conclusiones

Es relevante la importancia dada al fenómeno lúdico y, especialmente, al sentido del juego desde la perspectiva estética por parte de notables pensadores, en especial los pioneros de la teoría estética, como Kant y Schiller. Este último, argumenta con brillantez la trascendencia de esta disciplina y, en especial, la relación establecida entre el arte y el juego para el ser humano. En tal sentido, surge el interrogante: ¿será posible el rescate, en el ámbito educativo, de recuperar e impulsar tales postulados?

Así, queda evidenciada la necesidad de aceptar, como lo afirma el mismo Nietzsche, que la vida sin arte es un error y que es imprescindible reconciliar el impulso formal con el impulso sensible. Solo el arte y, para el presente caso, el juego del arte nos posibilita acceder a lo bello, como requisito fundamental para alcanzar el sueño de la libertad, como lo afirma el mismo Schiller.

Finalmente, es importante reconocer en los postulados teóricos de Schiller, con relación a la trascendental educación estética, una gran posibilidad educativa de ennoblecimiento humano por cuanto armoniza dignidad y felicidad, razón y sensación. La oportunidad de acceder a lo bello hace del hombre un todo completo en sí mismo, siendo un individuo libre y capacitado para autogobernarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fink, E. (1966). El oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego. Ciudad de México: UNAM.

Gadamer, H. (1973). El juego como hilo conductor de la explicación ontológica. Verdad y Método (1973). Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 2000.

Gadamer, H. (1991). El elemento lúdico del arte. La actualidad de lo bello (1977). Trad. Antonio Gómez Ramos. Barcelona: Paidós.

García, B. (2011). La teoría estética del juego. De Schiller a nuestros días.

Hegel, G. (2017). Fenomenología del espíritu. México: Fondo de cultura económica

Huizinga, J. (2002). Homo ludens. Trad. Eugenio Imaz. Madrid: Alianza editorial.

Kant, I. (1984). Crítica del juicio (1790). Trad. Manuel García Morente. Madrid: Espasa.

Kovacsics, M. (s/f). Don Carlos: traición y libertad. Educación Estética, 43.

Marcuse, H. (2003). Eros y civilización (1953). Trad. Juan García Ponce. Barcelona: Ariel.

Nietzsche, F. (1988). El nacimiento de la tragedia (1871). Trad. Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Alianza.

Pascal, B. (1950). Pensamientos. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Rancière, J. (2010). Schiller y la promesa estética. En Rivera, Antonio (ed.). Schiller, arte y política. - Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

Safranski, R. (2006). Schiller o la invención del idealismo alemán. Barcelona: Tusquets.

Schiller, F. (1990). Kallias; Cartas sobre la educación estética del hombre (1793-1795). Trad. Jaime Feijóo y Jorge Seca. Madrid: Anthropos.

De las TIC
y algunos de sus beneficios pedagógicos en el aula

Por: Mg. Ismael Enrique Van Strahlen Peinado
Coordinador académico
Sena COMM Regional Cesar
ivanstrahlen@misena.edu.co

Mg. Luis Eduardo Ospina Lozano
Docente Universidad Libre
luise.ospinal@unilibre.edu.co

Mg. Fanny Margarita López Valek
Docente Universidad Libre
fannym.lopezv@unilibre.edu.co

Resumen

Se describe en el artículo de forma general, clara y pertinente, la importancia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la educación y algunos de sus beneficios pedagógicos en el aula identificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados dan cuenta de la adecuación singular, trabajo en grupo, comunicación, experimentación, motivación/interés y creatividad. Más allá, se llama la atención sobre la ineludible integración de los conocimientos pedagógicos, didácticos y técnicos para realizar una efectiva integración de las TIC a nivel educativo.

Esencialmente, se trata de una reflexión sincrética de saberes por parte de los autores desde el uso de las tecnologías y la filosofía aplicadas a la educación, esto como producto de sus actividades investigativas en dichas temáticas.

Dentro del ámbito educativo, las TIC abren una diversidad de posibilidades efectivas para dinamizar procesos administrativos y pedagógicos.

Palabras clave
Aprendizaje, enseñanza, educación, pedagogía, TIC.

Introducción

De acuerdo con Fernández (2013), las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se entienden como un conjunto de técnicas y dispositivos avanzados, derivados de las nuevas herramientas (software y hardware), que actúan como soportes de la información y agilizan canales de comunicación. Estas tecnologías han ido adquiriendo gran importancia y un alto grado de desarrollo, tanto, que su uso hoy en diferentes campos sociales es algo inocultable y lógicamente necesario.

Así, dentro del ámbito educativo, las TIC abren una diversidad de posibilidades efectivas para dinamizar procesos administrativos y pedagógicos, ya como formación pertinente y de vanguardia, como apoyo a la formación presencial. Así mismo, incentiva cambios en metodologías de enseñanza, potenciación de modalidades de aprendizaje, estructuración de nuevos sistemas organizacionales, ampliación de cobertura, variedad de recursos, enriquecimiento de procesos interactivos, innovaciones en la práctica docente, y demás.

En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), comparte los conocimientos respecto a las diversas formas en que la tecnología puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión en la educación.

Mediante actividades de fomento de la capacidad, asesoramiento técnico, publicaciones, investigaciones y conferencias internacionales como la Conferencia Internacional sobre la Inteligencia Artificial en la Educación o la Semana del Aprendizaje Mediante Dispositivos Móviles, la UNESCO ayuda a los gobiernos y a otras partes interesadas a valerse de las tecnologías para fomentar el aprendizaje.

Específicamente dentro del aula, para lograr transformar e innovar la enseñanza y promover y mejorar el aprendizaje, se requiere el análisis de los retos, posibilidades y efectos de las TIC en los procesos educativos, teniendo como una responsabilidad crítica y explícita la manera de concebir el conocimiento fruto de las transformaciones de la sociedad y la cultura. Es decir, se debe tener pleno conocimiento de cómo y cuándo hacer uso de las TIC en la formación. (Unigarro, 2004).

Coll, Mauri y Onrubia (2008) plantean que los roles y competencias adquieren significado dependiendo de cómo se concibe la educación y cómo se conciben las interacciones entre profesor, contenidos y estudiantes. Estos autores hacen una síntesis de dichas concepciones, situándolas en dos modelos: a) una concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrada en la dimensión tecnológica y b) una concepción del aprendizaje mediado por las TIC centrada en la construcción del conocimiento.

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

Se debe precisar que el uso de un computador con acceso a internet por sí solo no contribuye al proceso de aprendizaje, pues su uso inadecuado, por el contrario, puede generar resultados adversos a los propuestos en el currículo o plan el de formación.

Los docentes y aprendices deben ser conscientes y conocedores de que solo haciendo un uso adecuado y estructurado de las TIC se pueden lograr resultados favorables (Albero, 2002).

Diferentes estudios demuestran que el uso adecuado de las TIC en el aula, permite generar una diversidad de beneficios en el proceso de enseñanza–aprendizaje, otorgando con ello, tanto al educador como al educando, protagonismo en la dinámica escolar.

Beneficios pedagógicos

Adecuación singular: Las TIC brindan la posibilidad a los docentes para que, a través de ellas, puedan diseñar y aplicar diversas actividades a los alumnos de un mismo grupo, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje y facilitando también el desarrollo del aprendizaje autónomo.

La labor docente tiene acceso a más recursos con el apoyo de las TIC para el tratamiento de la diversidad del alumnado y mayores opciones para el seguimiento y evaluación, permitiendo así la realización de nuevas actividades con alto potencial didáctico.

Trabajo en grupo: Fainholc (2012), considera que, como apoyo al uso de la tecnología en el aula, es importante el trabajo colaborativo con una actitud investigadora que permita desarrollar una reflexión permanente, ya sea de modo sincrónico o asincrónico, presencial o virtual.

Esto dentro de un mismo espacio o con ubicaciones en diferentes partes geográficas, y con el apoyo de programas como los wikis, plataformas interactivas, entre otros medios. (Colvin & Mayer, 2008).

Comunicación: Se fomenta la relación entre alumnos y profesores, lejos de la educación tradicional en la cual el alumno tenía un papel pasivo. La comunicación adquiere rasgos directos e indirectos, siendo más abierta y naturalmente necesaria a través diferentes medios como el correo electrónico, los chats y los foros, en donde se pueden compartir ideas, resolver dudas, etc. La era de la tecnología y de los sistemas de comunicación exige estar formado para integrarse en este mundo actual, que evidentemente está sometido a todo tipo de imágenes y procesos de comunicación cada vez más sofisticados y ágiles.

Experimentación: Hoy día los procesos de formación exigen que sean más vinculantes y que involucren de manera activa a los alumnos usando la metodología Learning-by-doing o Aprender haciendo.

En ese sentido, las TIC bien usadas en fusión de los procesos de aprendizaje facilitan un ambiente de experimentación y comunicación, en los cuales se pueden simular situaciones, generar creaciones audiovisuales y aportar a procesos de investigación en entornos controlados para lograr objetivos. Todo esto como un incentivo para implementar metodologías participativas y vivenciales.

Motivación/Interés: Con las nuevas tecnologías se traspasan las barreras tradicionales y se pueden crear nuevos entornos que faciliten a los usuarios su

Los recursos multimedia, animaciones, videos, audio, gráficos, textos y ejercicios interactivos que refuerzan la comprensión resultan llamativos, complementando la oferta de contenidos tradicionales.

formación, independientemente del espacio y del tiempo en el cual se encuentren. El aprendiz se encontrará más motivado utilizando las herramientas TIC, puesto que le permite aprender de forma más atractiva, amena, divertida e investigando. La motivación es muy importante, puesto que el docente puede ser un buen comunicador, pero si no tiene la motivación del grupo será difícil que consiga objetivos realmente formativos.

A través de las TIC puede aumentar el interés del alumnado indiferentemente de la materia de turno (Ferrer, 2012). Los recursos multimedia, animaciones, videos, audio, gráficos, textos y ejercicios interactivos que refuerzan la comprensión resultan llamativos, complementando la oferta de contenidos tradicionales.

Creatividad: La enseñanza puede valerse hoy de muchos medios para potenciar el desarrollo de la creatividad manifestada a través de los objetivos educativos. Las TIC aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje aportan un carácter innovador y creativo, ya que dan acceso a nuevas formas de relación, tienen una mayor influencia y benefician en mayor proporción al área educativa, pues la hacen más dinámica y accesible. Además, las TIC relacionan a los individuos con el uso del internet y la informática, están abiertas a todas las personas y afectan a diversos ámbitos de las ciencias humanas. (Fernández, 2010).

Para tener en cuenta

La introducción de las TIC en la educación no puede verse ni aplicarse como un proceso aislado, sino por el contrario, integrando armónicamente elementos pedagógicos, didácticos y técnicos de acuerdo al currículo especifico o disciplina. Esto es una tarea propia de los docentes en el aula mediante el uso de material educativo para desarrollar habilidades y destrezas, siendo así generadores de conocimiento y cambio de manera crítica.

En ese sentido, López (2021) describe los conocimientos esenciales que

todo docente debe tener para integrar las TIC en el aula con autoridad y pertinencia, a saber: conocimiento de los contenidos, está relacionado con lo disciplinar, y conocimiento pedagógico, acerca de los procesos, prácticas o métodos de enseñanza y aprendizaje. De la interrelación de los dos anteriores se da el conocimiento didáctico del contenido; el conocimiento tecnológico referido al uso de la tecnología en el procesamiento de información y resolución de problemas, y el conocimiento tecnopedagógico o comprensión de cómo la enseñanza y el aprendizaje pueden cambiar cuando se utilizan las tecnologías de manera particular. Y todos estos conocimientos de docente ayudan a la incorporación de las TIC en la educación, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades educativas.

Conclusiones

Para la creación de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje, las TIC ofrecen a los docentes variedad de oportunidades como permitir el aprendizaje según estilos, capacidades y ritmos diferentes, facilitar el acceso a la información hipertextual y multimedia, abordar problemas y necesidades áulicas dando soluciones.

También, acceder a los planes curriculares de estudio, a redes de recursos, a pruebas y evaluaciones de progreso, a participar en eventos masivos de nivel nacional e internacional, y a garantizar la continuidad del acceso a los recursos en red fuera de la institución. (Unesco 2005).

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

De esta manera, el profesor resulta ser un mediador ideal de aprendizajes a través de estrategias flexibles como la enseñanza para la comprensión desde el para qué, qué hacer, cómo, cuándo y porqué. Aprende de la experiencia, diagnosticando las necesidades de los estudiantes, y proponiendo y diseñando ambientes con intervenciones educativas llamativas. Igualmente, facilita el entendimiento de contenidos a través de actividades didácticas y evalúa de modo pertinente.

Esto demuestra la importancia que tienen las TIC en el desarrollo educativo como pilar del conocimiento. En el aula se han convertido en una necesidad, una herramienta de trabajo básica para el profesorado y el alumnado en el proceso didáctico.

Durante la pandemia del covid-19, la UNESCO ha presentado soluciones para apoyar el aprendizaje a distancia y para reducir el impacto negativo en la enseñanza debido al cierre de los centros educativos. El aprendizaje a distancia ha permitido a profesores y a los gobiernos dar continuidad y seguimiento a la educación con estrategias mediadas por recursos digitales y tecnológicos disponibles (Unesco 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albero, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. Recuperado el 15 de septiembre de 2021 en: www.ciamariaz.com/milo/eso07/sesion16-10-07/Adolesentes e Internet.pdf.

Coll, C.; Mauri, T. y Onrubia, J. (2008a). "La incorporación de las TIC a la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso", en C. Coll y C. Monereo (eds.) Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación, Madrid: Morata, pp. 74-103.

Colvin, C. y Mayer, R (2008). Learning together virtually. En: E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning. San Francisco, CA: John Wiley y Sons/Pfeiffer.

Fainholc, B. (2012). Una Tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos. Buenos Aires: Editorial Humanitas, Lumen Magisterio.

Fernández, F. (2013). Estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje de la matemática en la transición de la aritmética al álgebra (Tesis de Doctorado).

Fernández, I. (2010): Las TICS en el ámbito educativo. Eduteka.

Ferrer, K. M. F., & de la Soledad Bravo, M. (2012). Metodología PACIE en los ambientes virtuales de aprendizaje para el logro de un aprendizaje colaborativo. Diálogos educativos, (24), 3-17.

López, F. (2021). El conocimiento tenopedagógico y los Recursos Educativos integradores de las TIC en la enseñanza. Recuperado el 15 de septiembre de 2021 en: https://zenodo.org/record/5213933#.YSUKhI5KiUl.

Unigarro, M. (2004). Encuentro formativo en el Ciberespacio. Bucaramanga: UNAB. Universidad Pontificia de Salamanca.

*UNESCO (2005) C*oordinadora: Patru Mariana. Las Tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza. Manual para docentes Como crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC. División de Educación Superior Editor: Jonathan Anderson, Universidad de Flinders, Australia.

UNESCO 2021. Orientaciones relativas al aprendizaje a distancia. Recuperado el 15 de septiembre de 2021 en: https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/orientaciones-aprendizaje-distancia

Transformando el arte en mensaje y creatividad

Armando Jiménez Bohórquez, artista plástico

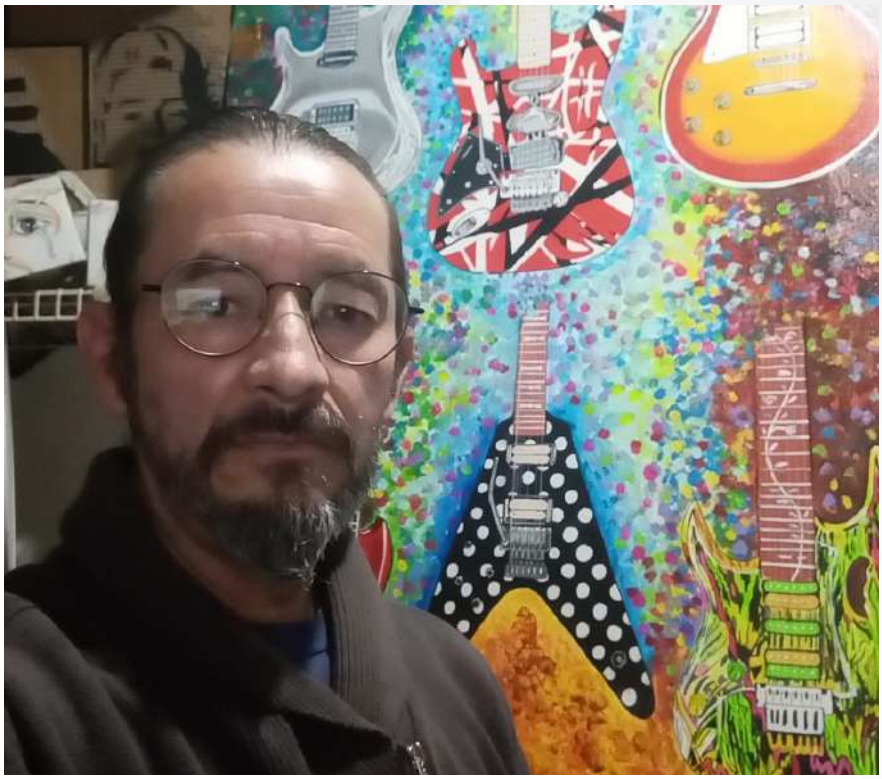
Por: Sandra Patricia Pinto Espinosa
Sandrap.pintoe@unilibre.edu.co

Nació en Pacho, Cundinamarca, en el año 1963. Su formación académica parte de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional y como autodidacta. Ha incursionado en diferentes técnicas pictóricas tales como óleo, acuarela, lápiz, carboncillo, aerografía, muralismo, pirograbado y otras más, pero, definitivamente, su pasión es la realización de obras con reciclaje (ecoarte) llevando un mensaje ambiental a través del mismo.

La sociedad día a día genera cantidad de residuos, es así como el reciclaje se ha convertido en un ejercicio imprescindible para proteger, preservar y salvaguardar el medio ambiente. Dentro del proceso de suprareciclaje, los elementos implicados adquieren valor gracias a la intervención de la creatividad, la imaginación y las manos creadoras de Armando.

Este artista plástico considera que los residuos también tienen una segunda oportunidad y de la mano del mencionado suprareciclaje ha surgido un movimiento artístico conocido como arte reciclado. Esta es una pasión que inspira a numerosos creadores en la actualidad a lo largo del mundo, con un mensaje crítico con el consumo excesivo y la contaminación medioambiental.

Es así como este arte busca transformar residuos como el papel, el cartón, la madera, el cristal, los plásticos, los metales o el caucho en obras de arte. El concepto, por tanto, va más allá del reciclaje convencional de materiales al crearse objetos que superan el valor económico, cultural y social del producto original.



Armando Jiménez Bohórquez.

Desde su actividad como docente en varias instituciones educativas, Jiménez transmite este mensaje a niños, niñas y jóvenes. A partir del arte, el color, las formas, la composición, la creatividad, la sensibilidad, la expresión y el sentido estético ellos pueden lograr piezas originales y de gran valor creativo y cultural. En un sentido estricto, este tipo de expresión artística no es nueva, de hecho, podemos asimilarla a movimientos de otras épocas.

El artista pertenece a la Mesa de Educación Ambiental Local de Suba, donde la Universidad Libre hace parte, además de la Mesa Local de Artistas Plásticos y Visuales de esa misma localidad. En sus exposiciones hace gala de estas transformaciones, generando conciencia del cuidado del medio ambiente a través de las fantásticas obras artísticas elaboradas. De esta manera, su trabajo se ha podido apreciar en galerías, colegios, universidades, casas de la cultura y bibliotecas. En la actualidad se puede visualizar en las instalaciones del Colegio Van Leeuwenhoek el mural literario más grande de la localidad de Suba.

Continua pág. siguiente

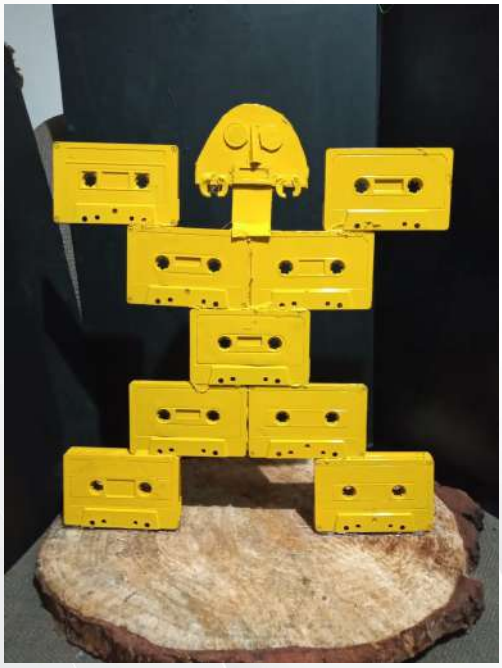
Viene pág. anterior

Mural 'Pueblo Villa de Leyva'. Liceo de Ciencia y Cultura Harvard.

'El cigarro, igual muerte'.

Escultura 'Mano de cartón'.

El mural literario más grande de Suba, Colegio Van Leeuwenhoek.



Tunjo Indígena.

'Metal en el mar'.

Todos somos música en constante afinación

Héctor Alejandro Rueda Cantor, 'Héctor Sondelalma'

Maestro, pedagogo, entrenador y licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, con más de 25 años de experiencia. Ese es Héctor Alejandro Rueda. Este artista hace un aporte social combinando nuevas pedagogías de reflexión humana con experiencias corporales, con la música y los saberes ancestrales para el desarrollo del potencial humano y la convivencia.

Interpreta y conoce el origen de más de 40 instrumentos musicales, llevando estos conocimientos para actividades como seminarios de musicoterapia, introspección y relajación; elaboración de instrumentos con material reciclable; actividad física consiente y de crecimiento personal; círculos de palabra; producción musical; creación y formación musical para personas de todas las edades que tengan o no experiencia; talleres pedagógicos de reflexión para estudiantes, docentes, empleados y familias, y entrenamiento físico para cualquier contexto. Todo esto en búsqueda, no solo del bienestar físico, sino mental y socioafectivo.

Desarrolla y adapta estas actividades para colegios, universidades, empresas y grupos familiares, caracterizándose por generar ambientes de paz interior, reconciliación, aceptación, perdón, conciencia y mucha motivación por que las personas se entreguen libremente al inevitable encuentro son sí mismas.

Ha participado en varios eventos nacionales e internacionales donde la premisa es hacer que las personas crean en sí mismas, comprendan sus ritmos y particularidades personales logrando entender que somos seres en constante cambio y aprendizaje de esta maravillosa escuela a la que llamamos vida.

Talleres de música con estudiantes.

Elaboración de instrumentos musicales.

la premisa es hacer que las personas crean en sí mismas, comprendan sus ritmos y particularidades personales logrando entender que somos seres en constante cambio y aprendizaje de esta maravillosa escuela a la que llamamos vida.

'Sociedad Re-Inventores del Paisaje', 2011.

Nemcatacoa

Teatro de calle y experimental

Nemcatacoa Teatro es un grupo que nació a finales del año 2000 como una necesidad expresiva de jóvenes enfocados en entrenamiento, exploración y uso de los zancos como instrumento del actor. Indagando diversas técnicas de circo, danza y teatro, como parte de su entrenamiento, desde su inicio Nemcatacoa ha creado 12 montajes teatrales, entre ellos, comparsas, obras de teatro de calle, intervenciones y apariciones circenses en diferentes eventos encaminados a la exploración del teatro físico y de un lenguaje acrobático en zancos.

Actualmente, funciona como un laboratorio de creación permanente con varios proyectos escénicos en desarrollo. Fue parte de la Red Colombiana de Teatro en Comunidad y de la Ruta de Intercambio Teatral (RIT), además, forma parte del sector de teatro de calle de Bogotá.

Ha realizado giras y desarrollado proyectos pedagógicos a nivel nacional e internacional en países como Cuba, Ecuador, México, Venezuela, Dinamarca, Alemania y USA.

Es un grupo que nació a finales del año 2000 como una necesidad expresiva de jóvenes enfocados en entrenamiento, exploración y uso de los zancos como instrumento del actor.

Performance itinerante

Silenciosas figuras se desplazan por las calles, plazas, pasajes y rincones explorando con sus cuerpos los detalles de una arquitectura para reinventarla.

Comparsa

Una comunidad indígena Muisca celebra la siembra y la cosecha, la fiesta del maíz y la chicha, sus símbolos sagrados, a través de la danza y la embriaguez como encuentro comunitario.

Teatro Callejero

Una colaboración entre dos reconocidos grupos de acrobacia en zancos de Colombia (Nemcatacoa Teatro) y de los Estados Unidos (The Carpetbag Brigade Physical Theater).

Una síntesis de dos grupos musicales: Hojarasca Andina de El Carmen de Viboral, Colombia, tocando música contemporánea con instrumentos andinos tradicionales, y Verbo-Bala de Tucson, Arizona, USA, mezclando poesía y música electrónica, integrando danza, teatro, música y poesía.

Danza Contemporánea

Tres columnas expuestas, individuales en su propio rito, su propia luz. Como huevos naciendo, la vida lentamente se arrastra dentro del cuerpo como la saturación de las raíces por la lluvia después de un largo día lluvioso.

'Ángelus', 2014.

'Triciclo', 2014.

Comparsa 'Hontybon: Dicha y Chicha', 2012.
celebra la siembra y la cosecha, la fiesta del maíz y la chicha.

Humanizando la música

Ana María Ulloa Reyes

Por: Marcela Reyes Hurtado
marcela.reyesh@unilibre.edu.co

Es una cantante colombiana que se ha desempeñado en el fortalecimiento de la música de su país integrando varias agrupaciones con énfasis en la música colombiana como Alè Kumà, María Mulata, Majagua, Nvoz, Los del Pueblo, Colombita, orquesta La Piscina Cósmica, Carpinteros y ella como solista.

Con estas bandas ha tenido la oportunidad de obtener premiaciones a nivel nacional e internacional como en Chile (Viña del Mar, Gaviota de Plata) y la realización de circuitos de conciertos en Canadá (Toronto, Quebec y Montreal). Ha participado y ganado en varios festivales con Idartes (anterior IDCT) dentro de la franja Opera al Parque, Colombia al Parque, Música Colombiana y Músicas del Mundo, entre los años 2002 y 2011. También, ha participado y ganado en el Festival de Música Andina y Llanera Hato Viejo Cotrafa, en Bello, Antioquia (2005-2007).

Ganadora en la categoría de formato libre en el 42 y 44 Festival Internacional del Joropo, en Villavicencio, Meta (2010-2012) con la banda vocal Nvoz y con la orquesta La Piscina Cósmica. También, en el Festival de Música del Pacifico Petronio Álvarez, donde obtuvo el tercer puesto con la agrupación Majagua (2006). Y fue primer puesto en el Festival del Tiple y la Guabina en Vélez, Santander (2011).

Ha participado y compartido escenarios con varios artistas y cantantes reconocidos dentro de la música del folclor colombiano como Etelvina Maldonado, Martina Camargo, Reinaldo Armas, grupo Tabalá, entre otros.

Ana María Ulloa Reyes.

Realizó la gira de conciertos con el banco de la república, en Leticia, Buenaventura, San Andrés, Bogotá, Montería, eje cafetero, Barranquilla, Riohacha, Valledupar, entre otros, dentro de la serie de 'Jóvenes Intérpretes' y con la banda Nvoz en circulación de conciertos nacionales (2006- 2012).

Ha sido parte del colectivo artístico e investigativo de música de la Costa Atlántica y Pacifica Benkos, bajo la dirección del maestro Gilberto Martínez 'Huitoto'. En el año 2012 hizo parte de la compañía Entrópico Teatro como actriz y asesora vocal del montaje 'Del largo trayecto de camino a casa' para una de las becas de creación del Ministerio de Cultura.

Ha realizado talleres de danza contemporánea, danza afro y ballet con Nelson Martínez, Jairo Cuero, Pamela Rojas, Diana León, Santiago Parada, en espacios como Danza Común, Teatro de los Sueños (2012-2015). Fue jurado para el Festival Cuyabrito de Oro (2013) y para el Festival del Requinto en Cota (2014). Así mismo,

Lanzamiento del disco 'Concierta Voz' del grupo Colombita. Cartagena, Colombia.

se desempeñó como jurado para las competencias de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN, 2013).

En la actualidad es docente en canto de la Facultad de Artes de la ASAB y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Fue asesora tallerista en el marco del evento 'Antioquia Vive la Música' y de 'Música para la Convivencia'. También, en el Ministerio de Cultura, en el proyecto 'Sonidos Escolares'.

Su participación se ha visto reflejada en escenarios y auditorios importantes como Teatro Jorge Eliécer Gaitán, Teatro Colón, Teatro Delia Zapata Olivilla, Teatro Roberto Arias Pérez, teatro al aire libre La Media Torta, Museo Nacional de Colombia, Museo de Arte Moderno, Biblioteca Nacional, Biblioteca Luis Ángel Arango, Teatro Amira de la Rosa (Barranquilla), Quinta Vergara (Viña del Mar, Chile), Casas de la Cultura en Montreal (Canadá), Sunfest en London (Canadá), entre otros.

Actualmente, integra la agrupación Colombita, con quienes ha participado y ganado reconocimientos del Ministerio de Cultura, Idartes y conciertos a nivel nacional. También integra el Grupo Tradicional de Bullerengue de San Juan de Urabá.

Concierto Cartagena 'La Piscina Cósmica'. Fotografía: Kalia Ronderos.

Convocatoria

‘Experiencias pictóricas y escritas de niños y niñas: creatividad, imaginación y capacidad de asombro’

Por: Componente Arte Lúdica

Como parte de nuestra apuesta por promover encuentros a partir de los diversos lenguajes artísticos para los niños y las niñas, generamos la convocatoria ‘Experiencias pictóricas y escritas de niños y niñas: Creatividad, imaginación y capacidad de asombro’. La convocatoria está dirigida a chicos y chicas entre 5 y 10 años, quienes presentaron propuestas artísticas en las que plasmaron lo que no se puede expresar con palabras.

Desde el tema ‘Universos Mitológicos y Cuentos Dibujados’ los niños propiciaron espacios de participación, reflexión, imaginación y creatividad. Esta participación se dio desde diversas instituciones educativas de diferentes lugares de Colombia. A partir de la creación de manifestaciones artísticas, colmadas de formas, de armonía y de colores, los niños y las niñas hicieron gala de sus dibujos. Estos trabajos son contados por ellos desde la fantasía, la curiosidad, la emoción, la capacidad de asombro y el sin fin del pensamiento divergente.

Andreina Villamizar Fonseca

Daniel Felipe Ramírez

Isabella Mancipe Cruz

Nikolay Urquijo

THE BEATLES

Mi obra la conforman 4 artes.
los retratos THE BEATLES con acrilicos.
pintados sobre madera de 20x20cm.
con marco negro

Mirando Pardo Martínez

Maximiliano Villareal Wiesner

Continua pág. siguiente

Viene pág. anterior

Tomás Sebastián Barbón Pardo

Sara Lucía Cruz Quilaguy

Santiago González Ortega

Federico Suárez Wiesner

MIS PERSONAJES

Mi obra es un tríptico de personajes de mi imaginación
Las pinté con acrílicos sobre madera de 20x20cm
Y les coloqué un marco negro de madera

Valentina Olaya López

Gabriela Paz

María José Pérez Martínez

Luis Alejandro Pava Hernández

Luis Gabriel Medina

Javier Leonardo Ortiz Humanez

Victoria Valentina Villamizar Fonseca

Festival

Arte y Cultura Lúdica ‘Desde Casa el Arte Sana’

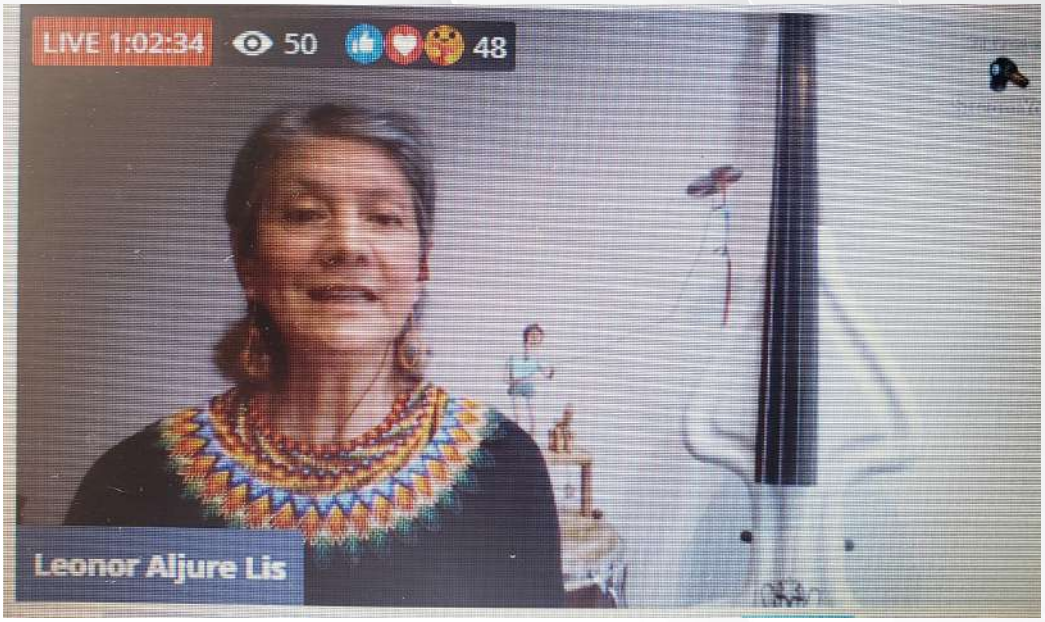
Por: Docentes Componente Lúdica y Artística

El pasado viernes 28 de mayo de 2021 se realizó el Festival de Arte y Cultura Lúdica ‘Desde Casa el Arte Sana’, en su versión 19. Entendemos que el arte llena espacios de conversación, expresión, sensibilidad, creación e inclusión, y escuchamos la voz de los artistas. Por eso, en cada versión del festival celebramos el oficio de los artistas que desde sus diversas manifestaciones hacen posible que el arte, la cultura y la expresión exista.

En esta ocasión, el conversatorio giró en tono a la temática ‘Experiencias desde el arte en pandemia’ del Preescolar Artístico Ambiental Semillas, a cargo de la directora de la institución Leonor Aljure.

A través de sus aportes, la doctora Leonor nos invitó a reflexionar en torno a la importancia del arte en la primera infancia, y compartió las experiencias creadoras de niños, niñas, docentes y padres de familia al interior de su institución.

Una vez más el arte y la expresión fueron los protagonistas de esta jornada. Es de resaltar el trabajo creativo



Directora Leonor Aljure, del Preescolar Artístico Ambiental Semillas.

Presentadoras del evento: Estudiantes X semestre.

y lúdico de invitados que se unieron al festival en torno a la danza, el teatro, la música, la poesía, la plástica.

Gracias al trabajo dedicado, colaborativo y comprometido de los docentes del componente (Marcela Reyes Hurtado, Sandra Patricia Pinto, Mireya Guerrero Sánchez, Edith Alvarado, Ruth Izquierdo, Fredy Oswaldo González y Nury Navarro) y las estudiantes de los semestres primero, segundo, y séptimo al décimo, nuestro festival viajó por las redes sociales.

De esta manera, se mostró una vez más la grandeza del arte, la sensibilidad, la expresión, el sentido estético y la creatividad.

Experiencias desde el arte. Preescolar Artístico Ambiental Semillas.

Cátedras
itinerantes 2021-1

Cátedra itinerante: ¿Es posible articular la formación docente con la tarea de enseñanza en las instituciones del nivel inicial?

En el periodo 2021-1 se llevaron a cabo un total de cinco cátedras itinerantes de las cuales fuimos participes desde el programa de la Licenciatura en Educación Infantil.

La primera cátedra se presentó el 3 de marzo de 2021, la cual tenía como tema la 'Política pública, infancias y formación de maestros', liderada por la Universidad Distrital Francisco José De Caldas y todas las Universidades participantes.

La conferencia estuvo presidida por la viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media, Constanza Alarcón, y la doctora Cecilia Rincón, quienes hablaron de la movilización social frente a las políticas de Estado que benefician a los niños y niñas de Colombia, en especial, las políticas públicas que son fundamentales para el saber docente y la formación de los mismos.

Cátedra itinerante: 'Infancias desde la perspectiva de los derechos humanos con enfoque diferencial.'

Cátedra itinerante: 'Socialización de experiencias pedagógicas'.

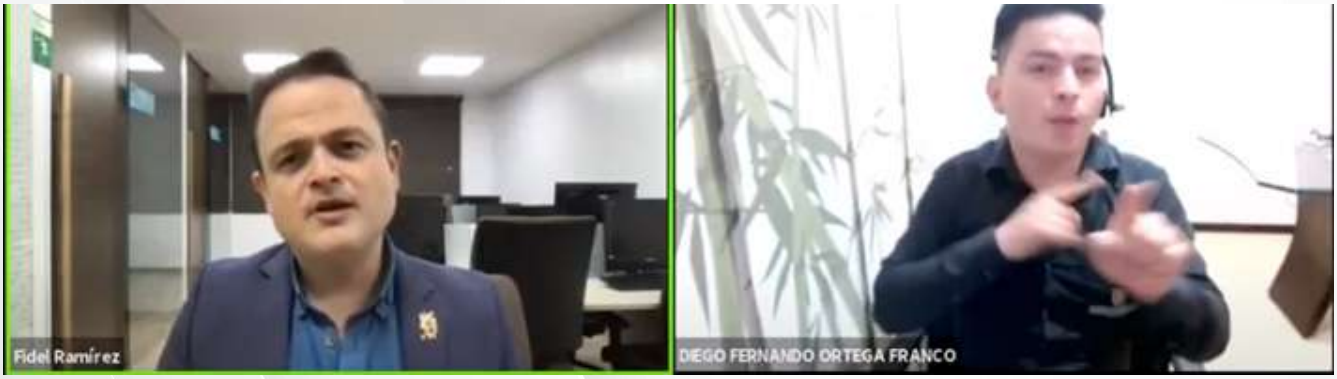
Posteriormente, se realizó la cátedra del 24 de marzo, a cargo de la Universidad El Bosque y la Corporación Universitaria Iberoamericana. Ésta tuvo por objeto el tema 'Hacia el fortalecimiento y la comprensión social de la diversidad', en la cual el Dr. Fidel Mauricio Aristizábal, abordó el tema de la inclusión educativa en el proceso formativo y en el ejercicio profesional.

Luego, tuvimos la cátedra del miércoles 14 de abril por parte de la Universidad Santo Tomás y la Fundación Universitaria Los Libertadores. En esta oportunidad, la temática fue 'Infancias desde la perspectiva de los derechos humanos con enfoque diferencial'. En esta se compartieron experiencias desde el aula, a partir de la propuesta del intercambio cultural de experiencias y vivencias con comunidades indígenas. De esta manera, se garantizó un lugar donde los niños y niñas puedan desarrollarse de manera integral con la compañía de maestros y maestras, además de disfrutar de una educación intercultural y propia que garantice los derechos de los menores, independientemente de su lugar de origen.

Para el mes de mayo contamos con una nueva cátedra titulada '¿Es posible articular la formación docente con la tarea de enseñanza en las instituciones del nivel inicial?'. Fue dirigida por la Universidad Libre, la Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Universidad de los Llanos. Se contó con la presencia de Ana Malajovich, argentina experta en el campo de la educación infantil, quien planteó cuestiones necesarias en la formación docente de las educadoras infantiles en Latinoamérica.

Se retoma la importancia del contexto y los procesos de formación de los profesorados, en donde los conocimientos construidos deben ser teóricos, teórico-prácticos y estar relacionados con las realidades de las escuelas, y de los niños y las niñas.

Por último, tuvimos el cierre de cátedras del periodo 2021-1 realizado el miércoles 26 de mayo, a cargo de la Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Universitaria del Área Andina y Universidad Distrital. Se trató el tema 'Socialización de experiencias pedagógicas' y se dialogó en torno al proceso de la sistematización de experiencias como un escenario de producción de conocimiento e innovación, en donde las infancias y las maestras son protagonistas en procesos de cualificación.



Cátedra itinerante 'Hacia el fortalecimiento y la comprensión social de la diversidad'.

Conversatorio en Tiempos de Pandemia: Infancia y contexto

Iniciación del evento por parte de ponentes, docentes, maestras de ceremonia y estudiantes.

Por: Docentes Componente Infancias y Contextos

El Conversatorio en Tiempos de Pandemia: Infancia y contexto fue organizado y efectuado por el componente Infancias y Contextos, conformado para esta oportunidad por las asignaturas de Cuerpo y Movimiento, al igual que Lenguaje y Cognición.

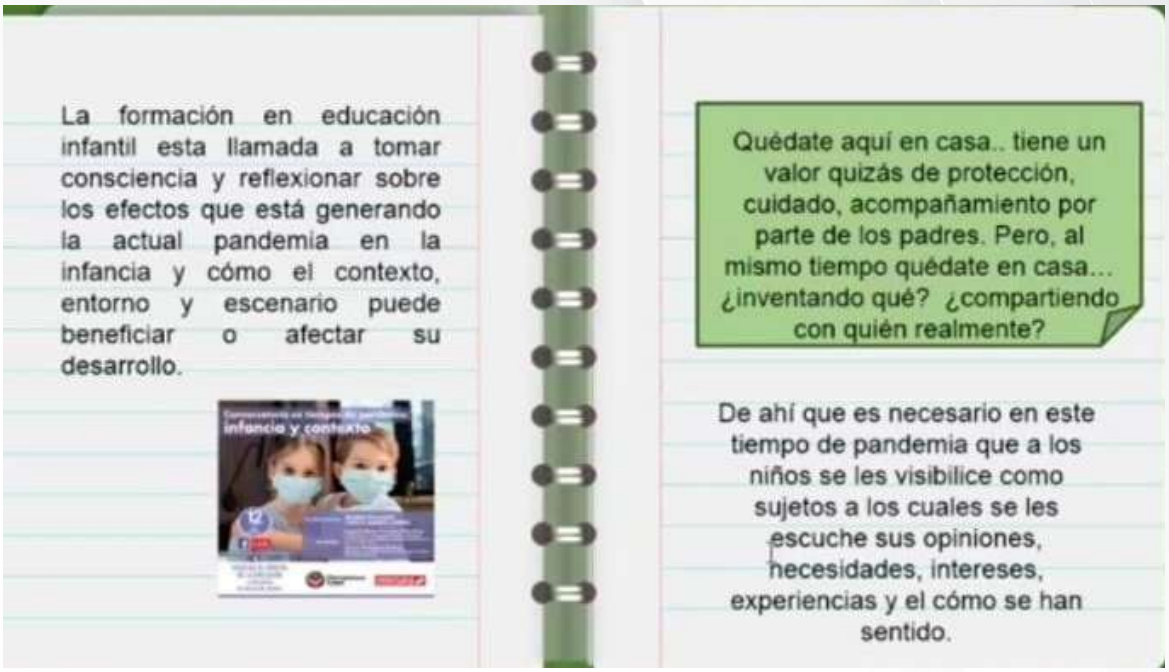
El objetivo de la actividad fue crear un espacio de diálogo y reflexión frente a la actual situación que está presentando en la pandemia en el contexto de la infancia.

La formación para la educación infantil se ha visto llamada a reflexionar e indagar sobre los efectos que está creando este momento histórico, social, político, económico y educativo en las infancias y sus contextos.

De ahí, que estos tiempos de pandemia han sido una situación extraña en la que los niños aceleradamente han tenido que dejar de estar con sus pares para interactuar, moverse, conversar, jugar, compartir en espacios donde el movimiento sea espontaneo, su palabra sea oída y sus espacios sean de gozo y amplitud.

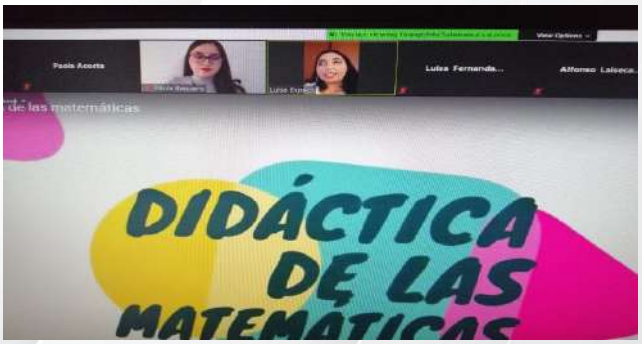
Actualmente, la casa-hogar se ha convertido en el sitio de trabajo de los padres. Y la escuela se ha convertido en la cuadrícula virtual que trata simular la interacción social por medio de una pantalla. Por lo anterior, se hizo necesario proponer este conversatorio en el que se dialogó y se tomó postura de estas situaciones que está viviendo la infancia y cómo la docente en formación de Educación Infantil se inquieta sobre estos temas álgidos, sensibles y de la actualidad. Temas que, sí o sí, afectan a los niños y las niñas y sus contextos, entornos y escenarios donde interactúan y se desarrollan.

Quienes estén interesados en conocer ampliamente sobre este conversatorio pueden verlo en su totalidad en este enlace.



Socialización de escritos y conclusiones por parte de las estudiantes y la docente.

Experiencias
en torno a la Didáctica en Educación Infantil



Por: Docentes del componente
Construcción del Conocimiento y Didácticas

El pasado 4 de junio de 2021 se llevó a cabo el evento denominado 'Experiencias en torno la Didáctica en Educación Infantil', cuyo objetivo fue socializar las experiencias y los saberes construidos en los espacios académicos que son parte del componente Construcción del Conocimiento y Didácticas.

El equipo de docentes y las estudiantes de la Licenciatura en Educación infantil participaron en la jornada que permitió compartir con la comunidad las diferentes experiencias y aprendizajes construidos por las alumnas en los espacios académicos.

Lo anterior permitió reconocer los logros alcanzados en las asignaturas Didácticas para el Trabajo con las Infancias, Procesos de Lectura y Escritura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Educación Física y Didáctica para Niños con Necesidades Educativas Especiales.

El equipo de docentes y las estudiantes de la Licenciatura en Educación infantil participaron en la jornada que permitió compartir con la comunidad las diferentes experiencias y aprendizajes construidos por las alumnas en los espacios académicos.

Evento Día de la Niñez: Lo más grande para los más pequeños

Por: Docentes Componente Práctica Pedagógica

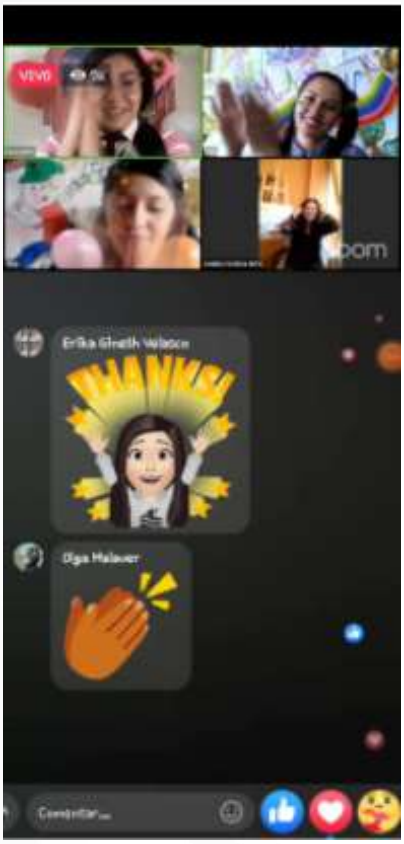
El pasado 30 de abril de 2021 se realizó el evento del Día de la Niñez: 'Lo más grande para los más pequeños'. Este espacio dio protagonismo a los artistas de primera infancia de nuestro país. Desde la Coordinación de Prácticas Pedagógicas se propuso generar un ambiente dirigido a la niñez en conmemoración y celebración a su día. Se hizo un homenaje a los niños y a las niñas del país visibilizando a la infancia a nivel nacional e invitando a todos los colombianos a promover sus derechos. En especial, el derecho al juego, indispensable para fomentar su desarrollo integral en tiempos atípicos. Contamos con asistencia y participación de niños de diversos lugares del país, docentes, estudiantes y entidades locales como la Secretaría Distrital de Educación.

IV Simposio de Prácticas Pedagógicas

Para este primer semestre de 2021 la Universidad Libre Seccional Bogotá, desde el Programa de Educación Infantil y su componente de prácticas pedagógicas, resaltó la labor de diseño y participación del evento 'Justicia, Memoria, Educación y Pedagogía en Eras Emergentes' que se realizó el 13 de mayo del presente año.

Este espacio permitió a las estudiantes de la Universidad conocer y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas enunciadas y desarrolladas desde diferentes partes del país. La Red de Prácticas ha destacado la labor realizada desde los diversos ámbitos de formación y construcción del conocimiento entrelazado por las diferentes miradas y líneas de apoyo con otras universidades del país.

IV SIMPOSIO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS



EL JARDÍN - JOAN MIRO (1893-1983)
EXPONENTE DEL MOVIMIENTO SURREALISTA

UNIVERSIDAD LIBRE®
Vigilada Mineducación

CAMINANDO EN LA EXCELENCIA
REACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
MULTICAMPUS 2021-2027
ALTA CALIDAD
Resolución MEN n.º 015865 (25-08-2021)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN / LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL