

caminos educativos 3
Año 2014 No.3

ISSN 2256-4527
ISSNe 2389-7503

Revista de investigación pedagógica del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca – Seccional Girardot

Correspondencia

Universidad de Cundinamarca
Seccional Girardot
Barrio Gaitán
Carrera 19 No. 24-209
Tel: (1) 832 6905
revistacaminoseducativos@gmail.com
caminoseducativos@mail.unicundi.edu.co

Rector

Adriano Muñoz Barrera

Vicerrector Académico

Orlando Blanco Zúñiga

Decano

César Julio Zabala Archila

Director de Investigación

Universitaria

José Zacarías Mayorga Sánchez

Director Seccional Girardot

Freddy Valdés

Director Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés

John Jairo Martínez Gómez

Editor

Andrés Arboleda Toro
Universidad de Cundinamarca

Comité Editorial

Diana Marcela Fajardo
Universidad de Cundinamarca
Carolina Peña
Universidad de Cundinamarca
Andrés Arboleda Toro
Universidad de Cundinamarca

Comité Científico y de Árbitros

Jesús Enrique Rodríguez Pérez
Universidad Nacional de Colombia
Jaime Andrés Báez León
Pontificia Universidad Javeriana
Universidad Libre de Berlín
Nancy Valderrama Castiblanco
Taller de Espantapájaros
Rafael Ayala Sáenz
Fundación Universitaria Los Libertadores
Bianca Zoraya Berdugo Solano
Universidad de Cundinamarca
Humberto Sánchez Rueda
Universidad de Cundinamarca

Diseño y diagramación

Diego Zhaken
diegozhaken@gmail.com

Impresión

Editorial Kimpres Ltda.
Litografía y Tipografía Niño Ch. Hermanos



UDEC
UNIVERSIDAD DE
CUNDINAMARCA
— GIRARDOT —

WWW.UNICUNDI.EDU.CO
UNICUNDI@MAIL.UNICUNDI.EDU.CO
LÍNEA GRATUITA 018000 976000

caminos educativos 3

*Revista de investigación pedagógica del programa de Licenciatura
en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca*

ARTÍCULOS DE PEDAGOGÍA

EDUCATION AND SECOND LANGUAGE

**SECCIÓN ESPECIAL:
ARTÍCULOS DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

NOTAS



Contenido

EDITORIAL.....6

SUMARIO..... 10

ARTÍCULOS DE PEDAGOGÍA

LA EDUCACIÓN Y LA SOCIEDAD..... 18

*Aníbal Ñustes Hernández
Ricardo Rico Guzmán*

LA "SANTA BIBLIA" DEL PROFE ¡TEACHER'S HOLY BIBLE!.....21

Ricardo Rico Guzmán

EXPLORANDO NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR LA TRADUCCIÓN.....24

Andrés Arboleda Toro

**REHUMANIZACIÓN ANCESTRAL Y CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL:
ITINERANCIA PEDAGÓGICA III SEMESTRE DE LICENCIATURA AL
ALTO MAGDALENA, DESIERTO DE LA TATACOAY SAN AGUSTÍN
(HUILA). "LO QUE LA ESCUELA OLVIDÓ".....28**

*Martha Jeannette Daza Cárdenas
Laura Viviana Díaz Sierra y Laura Duarte*

**COMPRESIÓN DE JUEGO EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA PRIMERA
INFANCIA Y SUS FAMILIAS EN CONTEXTOS RURALES33**

*Yenny Patricia Pineda Moreno
Nubia Rocío Suárez Molina
Isabelina Vanegas Sánchez*

**HACIA UNA PEDAGOGÍA QUE PLANTEA RETOS A LA EDUCACIÓN
Y AL ROL DEL MAESTRO EN PROCESOS DE AUTOFORMACIÓN40**

Yenny Patricia Pineda Moreno

**LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA:
CLASES INVESTIGATIVAS Y APRENDIZAJES COLABORATIVOS43**

Wilmer Fabián González Amaya

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES.....52

Miguel Antonio Martínez del Castillo

<i>EXPERIENCES FROM USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICTS) IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING.....</i>	<i>59</i>
--	-----------

Iván Patarroyo Ortiz

EDUCATION AND SECOND LANGUAGE

<i>A LANGUAGE IMMERSION AS A STRATEGY TO CREATE SPACES OF COMMUNICATION IN ENGLISH.....</i>	<i>62</i>
---	-----------

*Catherine Neita Murillo
María Patricia Molina*

<i>USING WORKING MEMORY AND DEVELOPING CRITICAL THINKING IN THE REFLECTIVE LEARNING AND TEACHING PROCESSES.....</i>	<i>65</i>
---	-----------

John Jairo Martínez Gómez.

SECCIÓN ESPECIAL

ARTÍCULOS DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

<i>IMPORTANCIA DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y SU REPERCUSIÓN AL INTERIOR DE LAS LENGUAS INDÍGENAS.....</i>	<i>76</i>
---	-----------

John Breitner García Másmela

<i>CASA-GRANDE Y SENZALA (1933), ENSAYO MAGNO DE LA LITERATURA BRASILEÑA.....</i>	<i>81</i>
---	-----------

María del Cielo Burbano Pedraza

NOTAS

<i>¡NO MÁS SILENCIO! BIENVENIDO EL DIÁLOGO.....</i>	<i>86</i>
---	-----------

Julián Abdías Vargas Vargas

Esta publicación invita a reflexionar sobre el lugar que ocupa la escritura en el desarrollo y transformación de las comunidades, desde campos de estudio como la educación. Más allá de la especificidad de una lengua, la acción de escribir es considerada un factor determinante para acceder al conocimiento y para participar en su renovación permanente. Para la sobrevivencia de un saber, para la circulación de la memoria, la construcción y la problematización de identidades, tanto la escritura como la lectura son procesos creadores; son acciones transformadoras de acontecimientos individuales y colectivos, de regiones mentales y culturales.

Gracias a las amplias dimensiones del lenguaje, los procesos de lectura y escritura tienen efectos distintos en cada individuo. Sin embargo, me atrevería a proponer que para los apasionados por el saber, leer es un amplio territorio de exploración y de descubrimiento; es una búsqueda permanente de pistas claves para circular por territorios frescos de conocimiento individual y social. También me atrevería a enunciar que para los amantes de la escritura, recorrer una hoja blanca con un ejército de letras es un viaje emprendido que apunta a un destino que la escritura promete.

6 Sin embargo, estos procesos activan circuitos que difícilmente pueden explicarse a través de la razón; es decir, los lectores se encuentran expuestos a infinidad de textos que producen efectos distintos en cada uno de ellos, dando forma a sentidos determinados por sus experiencias y las necesidades personales que buscan saciar. En los escritores, las experiencias en los procesos de composición también varían de acuerdo con sus rasgos personales, intereses, búsquedas, velocidades; incluso la relación de un escritor con su práctica es determinada por su autodisciplina, sus momentos de inspiración, conexión o encuentro.

Al concebir la escritura como un acto de construcción permanente, valdría la pena preguntarse de qué manera se activa esa chispa que empuja al escritor hacia el vacío de la hoja o la pantalla blanca, también cómo se gesta esa primera palabra que salva al escritor justo antes de caer.

Si el texto es tejido ¿A qué velocidad teje la araña su red? ¿Qué tipo de encuentros se re-crean en el interior de una urdimbre en proceso? ¿Qué clase de corrientes orientan el destino del tejedor y su tejido? La escritura es un proceso de ruptura que conduce a nuevos movimientos en la consciencia de escritores atrevidos y lectores sedientos que abundan en la cotidianidad. Entonces ¿Qué territorios conquista y a quiénes seduce en el camino?

No obstante, estos procesos de escritura y lectura no pertenecen exclusivamente a los contextos académicos. Estas prácticas caminan de la mano con la vida; todos los elementos de la cotidianidad son un texto de acontecimientos perceptibles e imperceptibles, que se reúnen para dar sentido a una realidad consensuada. Las circunstancias que establecen la vida son una escritura con infinitas posibilidades de abordaje, donde cada cuerpo reúne elementos singulares que lo hacen autor único de su propio texto y participante activo de la escritura salvaje de lo cotidiano.

Sin embargo, es diferente la escritura espontánea de la cotidianidad a la del autor que trabaja con la palabra para dar cuenta de su realidad profunda. De alguna manera, la escritura colectiva de la cotidianidad está compuesta por hechos visibles e invisibles, que tienen como objetivo determinar la dirección de los pensamientos, los estilos de vida y las maneras en que las personas deberían funcionar en su paso por el mundo.

Cuando una persona se arriesga a indagar en el campo de la escritura, fecunda nuevos sentidos a partir del compromiso que entabla con la palabra. A partir del ejercicio del pensamiento, la reflexión y la problematización, un autor construye un vehículo propio para acceder a lugares maravillosos que descansan en su consciencia.

En el interior de las comunidades educativas, por ejemplo, la escritura y la cultura de la lectura organizan y concilian hilos a través de los cuales las personas que las conforman se encuentran y se invitan a despertar. En el discurso académico el camino de la letra es la vía del conocimiento y el pasaje de la comprensión; la academia talla las llaves de los tesoros que esperan ser conocidos.

En los contextos académicos, los personajes directamente involucrados en los procesos del saber son estudiantes y maestros. Las lecturas y las escrituras que conforman las diferentes áreas del conocimiento, determinan la continuación y propagación de escuela, el análisis y conocimiento de la cultura, la transformación de la consciencia y ejercicio libre de la expresión humana. Por tanto, estudiantes y maestros son buscadores permanentes, investigadores insaciables, estudiosos rigurosos de sus contextos personales y sociales. Son tejedores permanentes, dentro y fuera de los lugares definidos para el ejercicio de la educación formal.

En la academia se lee y se escribe para nutrir el movimiento epistemológico y es a través de la publicación de revistas que estos procesos pueden ser rastreados y documentados. A partir de ellas, es posible identificar los métodos en los que están inmersas las comunidades académicas y los senderos que están recorriendo para ofrecer nuevas dinámicas a su cultura. Con las reflexiones que se comparten en las revistas universitarias, las problemáticas sociales se abordan y se proponen nuevas maneras de afrontarlas.

El objetivo de Caminos Educativos es propagar un tejido de experiencias que reflexionan sobre el ejercicio de aprender y enseñar, sobre la importancia de encontrar en compañía nuevas maneras de ser y conocer. Cada uno, a lo largo de su vida, enseña y aprende, pero es en el contexto de la formación conceptual y humana, que maestros y estudiantes piensan el papel del conocimiento y cómo a partir de él es posible hallar nuevas maneras de conocer y existir.

Los artículos reunidos son el resultado de momentos de encuentro con grupos de estudiantes, lecturas críticas de textos, nuevas propuestas pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje y reflexiones sobre el rol de la investigación dentro de la labor del docente.

Los lectores encontrarán en el artículo *La Educación y la Sociedad*, escrito por los docentes Aníbal Nústes y Ricardo Rico, una reflexión sobre la incidencia de la educación en la formación de la conciencia y la actitud crítica de las comunidades. Los autores proponen la ciencia y la tecnología como herramientas que el docente puede incluir para fortalecer estos procesos de despertar de la conciencia. Así mismo, En *La Santa Biblia del maestro*, el docente Ricardo Rico reflexiona sobre el papel que desempeñan los libros de texto en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Colombia.

En el artículo *Explorando nuevas formas de enseñar la traducción*, el docente Andrés Arboleda hace una reflexión sobre el rol de la traducción en los programas de pregrado en lenguas extranjeras, a partir de su experiencia como docente del taller de traducción en séptimo semestre, de la Universidad de Cundinamarca durante el primer semestre de 2015.

En el artículo *Rehumanización Ancestral y Conocimiento Experiencial*, la docente Martha Daza, con las estudiantes Viviana Díaz y Laura Duarte hacen una reflexión a partir de la práctica pedagógica al desierto la Tatacoa y San Agustín Huila. También, como reflexión pedagógica, las docentes Yenny Patricia Pineda, Nubia Rocío Suárez e Isabelina Vanegas, describen los resultados de su investigación enfocada en el juego como una práctica que aporta a la construcción social de niñas y niños de primera infancia que viven en contextos rurales.

En el artículo *Hacia una pedagogía que plantea retos a la educación y al rol del maestro en procesos de autoformación*, la docente Yenny Patricia Pineda Moreno escribe sobre el efecto de la pedagogía en contextos educativos, sociales y culturales; teniendo en cuenta, la autoformación, otros contextos de acción pedagógica y la investigación.

En el artículo *Importancia de las Políticas Lingüísticas y su repercusión al interior de las Lenguas Indígenas*, el docente John Breitner García Másmela escribe sobre la importancia de las políticas lingüísticas en el contexto escolar colombiano y en los procesos de alfabetización. En *Casa-Grande y Senzala (1933)*, ensayo magno de la literatura brasileña, la docente María del Cielo Burbano Pedraza hace un análisis crítico de este texto, permite ver los procesos de conquista en Brasil y la visibilidad de importantes momentos históricos en los textos literarios.

El docente Wilmer Fabián González Amaya, hace una Reflexión de la Práctica Pedagógica: clases investigativas y aprendizajes colaborativos para dinamizar procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de las matemáticas. En el campo del aprendizaje de una lengua extranjera, los lectores encontrarán el artículo *A Language Immersion as a strategy to create spaces of communication in English* escrito por la estudiante Catherine Neita Murillo y la docente María Patricia Molina. A lo largo del texto, las autoras afirman que a través de la creación de nuevas estrategias de enseñanza como un programa de inmersión, los estudiantes mejoran sus competencias comunicativas en inglés.

Experiences from using information and communication technologies in language learning and teaching, el docente Ivan Patarroyo Ortiz propone incorporar diferentes herramientas tecnológicas, para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. El docente Miguel Antonio Martínez, habla de los procesos de formación docente a partir de la educación bancaria y la educación liberadora con su artículo Pedagogía Crítica y formación de profesores.

El artículo No Más Silencio de La Carreta biblioteca del municipio de Ramiriquí (Boyacá), comparte un proceso de cuatro años recorriendo pueblos, barrios y veredas con actividades lúdico-pedagógicas para propiciar el diálogo intercultural. Por último, el director del programa de la licenciatura en Humanidades, lengua castellana e inglés de la universidad de Cundinamarca John Jairo Martínez Gómez, comunica sus reflexiones sobre el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje experiencial y la reflexión permanente de los procesos de enseñanza con su artículo Using Working Memory and developing Critical Thinking In the Reflective Learning and Teaching Processes.

Esta edición de la revista Caminos Educativas reúne una variedad de voces inquietas que piensan la importancia de la educación en la sociedad Colombiana y las rutas posibles para beneficiar a sus habitantes. Con su lectura, busca ampliar el camino para efectuar transformaciones en las comunidades y las vidas que halle a su paso.

Carolina Peña
Editora

ARTÍCULOS DE PEDAGOGÍA

I. LA EDUCACIÓN Y LA SOCIEDAD

Anibal Nústes Hernández.

Mg: En Gestión de la Tecnología Educativa.

Docente universitario

Ricardo Rico Guzmán

Mg: Educación y Nuevas Tecnologías.

Docente egresado Lenguas Modernas.

La comprensión y significación de estos elementos en la cotidianidad del quehacer docente se convierte en una reflexión sobre la incidencia en la conciencia social y los cambios que de ella se espera. Por eso es necesario involucrar más la ciencia y la tecnología no como elementos masivos y necesarios en la humanidad sino como oportunidad que de ellas se deriva para fortalecer procesos de pensamiento y aumentar la capacidad y credibilidad de la función de las instituciones educativas. Es una oportunidad para el mejoramiento de la razón social y la capacidad crítica de los actos sociales de nuestras comunidades.

Palabras clave: comprensión, desempeño, conciencia social, procesos de pensamiento y creencias.

The understanding and meaning of these elements in everyday teaching activity becomes a reflection upon the incidence in the social conscience and the expected changes. That is why it is necessary to involve more actively science and technology. But these activities shouldn't be massive elements that are necessary to human beings but they have to be an opportunity to enhance thinking processes so as to increase the capacity and credibility of educative institutions in society.

This is also an opportunity to better social reasoning as well as criticism about social acts in our communities.

Key words: comprehension, performance, social conscience, thinking process and believes.

2. LA "SANTA BIBLIA" DEL PROFE. ¡TEACHER'S HOLY BIBLE!

Ricardo Rico Guzmán

Mg: Educación y Nuevas Tecnologías.

Docente egresado Lenguas Modernas.

Discernir en el ámbito educativo, sobre la importancia del libro de texto, ha generado gran controversia, desde su origen, fin, estilos, implementación, es así, que el espacio dialéctico permite debatir sobre su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este pequeño texto, deja abierta las perspectivas entorno a esta herramienta, para que a partir de su lectura le genere al lector su propia cosmovisión del libro de texto como parte del proceso de enseñanza.

Palabras claves: Libro de texto, estilos, currículo, didáctica, construcción de conocimiento, entorno cultural, cobertura, extensión, pensamiento, híbrido, comunicación sincrónica-asincrónica, enseñanza, aprendizaje, roles.

Discern in education, the importance of the textbook, has generated controversy since its origin, purpose, styles, implementation, so that the dialectical space allows discuss its impact on teaching and learning processes. This small text leaves open the perspectives around this tool, so that from reading the reader will generate their own worldview textbook as part of the teaching process.

Key words: textbook, styles, curriculum, teaching, knowledge building, cultural, coverage extension, thinking, hybrid, synchronous-asynchronous communication, teaching, learning, roles.

3. EXPLORANDO NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR LA TRADUCCIÓN

Andrés Arboleda Toro

Por mucho tiempo la traducción ha sido considerada como una actividad subalterna y carente de creatividad. Desafortunadamente esta visión se ha visto reflejada en el campo de la enseñanza a nivel nacional e internacional, en particular en los programas de pregrado de lenguas extranjeras. Después de señalar los puntos débiles de la enseñanza tradicional de la traducción, paso a describir mi experiencia como profesor del taller de traducción integrado por los estudiantes de séptimo semestre de la Universidad de Cundinamarca durante el primer semestre de 2015. En este núcleo temático de cuatro meses, intenté cambiar ideas equivocadas y comunes sobre la traducción proponiendo actividades que involucraron la traducción literaria, intersemiótica y audiovisual que les mostró a los estudiantes la dimensión creativa de esta importante actividad.

Palabras clave: enseñanza de la traducción, creatividad, taller de traducción, traducción intersemiótica, traducción audiovisual.

For a long time, translation has been considered as a secondary and uncreative activity. This unfortunate vision has influenced the teaching practices of this discipline in national and international universities mainly in undergraduate language programs. After pointing at the weaknesses of traditional translation teaching, I briefly describe my experience as a teacher of the translation workshop integrated by seven semester students of the University of Cundinamarca during the first semester of 2015. In this four month course, I tried to change common misconceptions about translation proposing activities that involved literary, intersemiotic and audiovisual translation that showed to students the creative dimension of this important activity.

Key words: translation teaching, creativity, translation workshops, intersemiotic translation, audiovisual translation

4. REHUMANIZACIÓN ANCESTRAL Y CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL. I TENERANCIA PEDAGÓGICA III SEMESTRE DE LICENCIATURA AL ALTO MAGDALENA, DESIERTO DE LA TATACOA Y SAN AGUSTIN HUILA. “LO QUE LA ESCUELA OLVIDÓ”.

Martha Jeannette Daza Cárdenas

Laura Viviana Díaz Sierra.

Laura Duarte

El presente artículo, escrito a dos manos, se fundamenta en reflexionar sobre el “que-hacer pedagógico”, articulado desde el núcleo taller de contexto socio cultural, la práctica pedagógica investigativa y la andadura pedagógica al alto Magdalena Desierto de la Tatacoa, San Agustín y su Cultura ancestral, en donde se presenta el ejercicio reflexivo o camino pedagógico que tiene, como propósito central, la re-indianización mestiza a partir de la rehumanización ancestral, lo que nos convoca a realizar una tejedura de conocimientos y experiencias que funda lo histórico social y cultural, con la vivencia cotidiana de estos pueblos indígenas y pre-hispánicos, en búsqueda de la transformación urgente de nuestras etnias mestizas y, de paso generar una nueva construcción cosmogónica de los estudiantes, y una mirada social-crítica hacia lo que en gran medida la escuela ha olvidado enseñar a sus herederos.

Palabras clave: hacer pedagógico, rehumanización ancestral, nueva cosmovisión, saberes en la escuela.

This work written by two hands, teacher and student is based on the “pedagogical experience” articulated from the core named sociocultural context, workshop, the educational research and educational practice out of the high Magdalena Tatacoa desert and San Agustín “ancestral Culture” where this exercise comes in a journey that has as its central proposal that the ances-

tral rehumanization. It implies a weaving of knowledge and experience that blends the social and cultural history with the urgent transformation to a new world view of the students and a critical sight on what the school has forgotten to teach.

Key words: pedagogical making, ancestral rehumanization new worldview, school knowledges.

5. COMPRENSIONES DE JUEGO EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA PRIMERA INFANCIA Y SUS FAMILIAS EN CONTEXTOS RURALES

*Yenny Patricia Pineda Moreno
Nubia Rocío Suárez Molina
Isabelina Vanegas Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional– Cinde.*

Este artículo describe los resultados y aportes logrados en la investigación denominada “Comprensiones de juego en niños y niñas de la primera infancia y sus familias en contextos rurales”. Describe algunas estrategias de la experiencia investigativa basada en tres categorías fundamentales: Contexto rural, juego en la primera infancia y familia, articuladas desde un enfoque social y cultural. El objetivo de la investigación fue comprender el papel del juego como práctica que aporta a la construcción sociocultural de los niños niñas en la primera infancia, al ser parte de las interacciones familiares en las que estos y estas participan en los contextos rurales. Se utilizó la investigación cualitativa y el método análisis de narrativas. Se plantea a lo largo del artículo una mirada crítica que proponen las autoras desde el aporte de la perspectiva sistémica y construccionista social frente a la política de atención a la primera infancia de los niños o niñas y familias en contextos rurales.

Palabras clave: contexto rural, primera infancia, juego, familia, política pública.

This article describes the results and contributions made in the research called “comprehensions of the game in the dynamics of interaction of children and their families as social practices

and cultural construction” Describe some strategies based research experience from three basic categories: rural context, play in early childhood and families articulated from fundamental social and cultural approach to the life of boy and girl in early childhood. The objective of the research was to understand the role of play as a practice that contributes to the socio-cultural construction of girls children in early childhood, being part of family interactions in which these and those involved in rural contexts. The method of qualitative research and narrative analysis method was used. Finally, exposes the critical gaze from the authors proposed the contribution of systemic and social constructionist perspective towards politics of early childhood care for children and families in rural settings.

Key words: Rural context, early childhood, play, family, public policy

6. HACIA UNA PEDAGOGÍA QUE PLANTEA RETOS A LA EDUCACIÓN Y AL ROL DEL MAESTRO EN PROCESOS DE AUTOFORMACIÓN

Yenny Patricia Pineda Moreno

El presente artículo es producto de un ejercicio de reflexión que dirige una mirada hacia la pedagogía ubicándola desde diferentes contextos sociales, educativos y culturales en las comunidades académicas. Por lo anterior, es importante precisar algunas consideraciones sobre aspectos que reconocen no sólo la pedagogía como proceso que dinamiza y posibilita nuevos escenarios de aprendizaje y permite desarrollar una visión del sujeto frente a la realidad y frente a sí mismo; sino desde el cual se producen miradas, posturas y saberes contextualizados, que a su vez se constituyen en la base para la construcción de realidad y situaciones investigativas en diferentes contextos.

Palabras clave: Pedagogía, autoformación, cultura, contextos, conocimiento.

7. LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: CLASES INVESTIGATIVAS Y APRENDIZAJES COLABORATIVOS

*Wilmer Fabián González Amaya
Estudiante de la séptima promoción
Maestría en Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Integrante en el grupo de investigación Pi-
rámide*

Este artículo constituye una reflexión sobre las actividades exploratorias investigativas como una estrategia para dinamizar los procesos de aprendizaje del estudiante y la práctica pedagógica del docente. Además de hacer una revisión teórica sobre el tema, se busca hacer una propuesta innovadora en la clase de matemáticas, que rompe con metodologías tradicionales en que el docente se limita a explicar su tema y el estudiante a resolver ejercicios. La propuesta incorpora actividades exploratorias investigativas en el aula de matemáticas, de tal forma que el estudiante asume el papel de investigador a través de procesos de exploración, conjetura, prueba y validación de los significados construidos. En este sentido, docente y estudiante son investigadores que realizan una sistematización del proceso llevado a cabo en las clases exploratorias investigativas. De esta manera se propone lograr producir saber pedagógico y construir conceptualización matemática.

Palabras clave: aprendizaje, quehacer matemático, práctica docente, investigación en aula.

8. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES

Miguel Antonio Martínez del Castillo

Este artículo presenta algunos elementos para aportar a la discusión sobre la formación de docentes desde la pedagogía crítica. La primera parte del texto contiene un repaso por las corrientes que históricamente han definido las políticas públicas en la educación en

Colombia. La segunda parte presenta algunas de las propuestas que tienen la pedagogía crítica y la educación popular de Paulo Freire para pensar los procesos de formación docentes. El planteamiento central surge de la confrontación entre la educación bancaria y la educación liberadora. La conclusión del texto se enfoca en la necesidad de recuperar para la formación de profesores la capacidad de asombro y la actitud investigativa como ejes centrales de la labor docente.

Palabras clave: Formación docente, pedagogía crítica, educación bancaria, educación liberadora

This article presents some elements to contribute to the discussion on teacher training from critical pedagogy. The first part of the text contains a review of the trends that have historically defined public policy in education in Colombia. The second part presents some of the proposals that are critical pedagogy and popular education of Paulo Freire to think teacher training processes. The central approach arises from the confrontation between the banking education and liberating education. The conclusion of the text focuses on the need to recover for teacher training the sense of wonder and research attitude as central to teaching.

EDUCATION AND SECOND LANGUAGE

1. A LANGUAGE IMMERSION AS A STRATEGY TO CREATE SPACES OF COMMUNICATION IN ENGLISH.

*Catherine Neita Murillo.
María Patricia Molina.
University of Cundinamarca.*

The main purpose of this work is to show how through the creation of new strategies to teaching English learners can improve their communicative competence in English, being this a determinant aspect of learning a

second language. In this way, we analyzed the students of the university and emerged an idea of doing an immersion in English. The aim of this project was to create an enjoyable environment for students where they could improve their communicative competence in English through real situations of communication and didactic activities to interact among them.

Key words: english language, immersion, communicative competence, learning of a second language, interaction.

2. USING WORKING MEMORY AND DEVELOPING CRITICAL THINKING IN THE REFLECTIVE LEARNING AND TEACHING PROCESSES

John Jairo Martínez Gómez

This paper attempts to provide reflection upon day to day teaching exercise and proposes a methodological procedure to engage students thru working memory and critical thinking development in the target language during the learning process. It suggests a procedural method consisting on Programming Units, Physical Responses, and Transition to Behavior (PURE, TPR & T2B) to meet Bloom's taxonomy accordingly. It also refers to the role of the EFL teacher as a facilitator who uses a wide variety of resources including technology; similarly the active role of the learner framed within experiential learning theory is mentioned.

Key Words: learning process, working memory, critical thinking, experiential learning, peer observation, programming units, physical response, transition to behavior.

ARTÍCULOS DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

IMPORTANCIA DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y SU REPERCUSIÓN AL INTERIOR DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

John Breitner García Másmela

En el presente texto se hace una reflexión sobre lo que son y la importancia que tienen, las Políticas Lingüísticas dentro del contexto escolar colombiano, en los procesos de alfabetización cuando estos son llevados a cabo en una segunda lengua como el español y cuando los que reciben dichos procesos de alfabetización son hablantes pertenecientes a comunidades indígenas, cuya lengua materna una lengua indígena.

Palabras clave: políticas lingüísticas, lenguas indígenas, comunidades indígenas, lengua materna, segunda lengua, alfabetización escolar, contexto escolar colombiana.

In this text the author reflects about the concept and role of Linguistic Policies into the Colombian school context in the literacy process, when it takes place in a language such as Spanish and when those who are taught are speakers of an indigenous community whose mother language is an indigenous language

Key words: linguistic policies, indigenous languages, indigenous communities, mother language, second language, school literacy, colombian school context.

CASA-GRANDE Y SENZALA (1933), ENSAYO MAGNO DE LA LITERATURA BRASILEÑA

María del Cielo Burbano Pedraza

La literatura brasileña constituye un baluarte poco conocido en la América hispanohablante, debido justamente a la aparente frontera del idioma portugués. Escritores como Euclides da Cunha, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Machado de Assis y, de hecho, Gilberto Freyre, entre otros, ofrecen novela, poesía, cuento y ensayo de grandes calidades para el lector asiduo. Este artículo invita a leer, en su lengua original, Casa-Grande y Senzala, obra de gran riqueza antropológica, sociológica y literaria que manifiesta en su tesis una posición de avanzada ante el ineludible hecho de la conquista de América en nuestra historia.

Palabras clave: literatura brasileña, colonización, mestizaje, Gilberto Freyre.

Brazilian literature is a little known bulwark in Spanish-speaking America, precisely because of the apparent border of the Portuguese language. Writers such as Euclides da Cunha, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Machado de Assis and, in fact, Gilberto Freyre, among others, offer novel, poetry, short stories and essays of great qualities to the regular reader. This article invites to read, in the original language, Casa-Grande and Senzala, work of great anthropological, sociological and literary wealth which manifests in its thesis a front-runner to the inescapable fact of the conquest of America in our history. Key words: Brazilian literature, colonization, miscegenation, Gilberto Freyre.

NOTAS

**¡NO MÁS SILENCIO!
BIENVENIDO EL DIALOGO**

Julián Abdías Vargas Vargas

La Carreta Biblioteca.
Un sueño que camina sembrando palabras.
Jorge Velosa

Hoy tenemos un convite,
pa' construir biblioteca,
que la minga nos enseña,
como empujar la carreta.

ARTÍCULOS DE PEDAGOGÍA

1. *La educación y la sociedad.*
2. *La “Santa Biblia” del profe ¡Teacher’s Holy Bible!*
3. *Explorando nuevas formas de enseñar la traducción.*
4. *Rehumanización ancestral y conocimiento experiencial:
Itinerancia pedagógica III semestre de licenciatura al Alto Magdalena,
Desierto de La Tatacoa y San Agustín (Huila). “Lo que la escuela olvidó”.*
5. *Comprensión de juego en niños y niñas de la primera infancia
y sus familias en contextos rurales.*
6. *Hacia una pedagogía que plantea retos a la educación y
al rol del maestro en procesos de autoformación.*
7. *La reflexión de la práctica pedagógica:
clases investigativas y aprendizajes colaborativos.*
8. *Pedagogía crítica y formación de profesores.*
9. *Experiences from using information and communication technologies
(ICTs) in language learning and teaching*

LA EDUCACIÓN Y LA SOCIEDAD

Por: Anibal Ñustes Hernández¹
Ricardo Rico Guzmán²

1 Mg: En Gestión de la Tecnología Educativa. Docente universitario

2 Mg: Educación y Nuevas Tecnologías. Docente universitario

RESUMEN

La comprensión y significación de estos elementos en la cotidianidad del que - hacer docente se convierte en una reflexión sobre la incidencia en la conciencia social y los cambios que de ella se espera. Por eso es necesario involucrar más la ciencia y la tecnología no como elementos masivos y necesarios en la humanidad sino como oportunidad que de ellas se deriva para fortalecer procesos de pensamiento y aumentar la capacidad y credibilidad de la función de las instituciones educativas. Es una oportunidad para el mejoramiento de la razón social y la capacidad crítica de los actos sociales de nuestras comunidades.

PALABRAS CLAVES

Comprensión, desempeño, conciencia social, procesos de pensamiento y creencias.

ABSTRACT

The understanding and meaning of these elements in everyday teaching activity becomes a reflection upon the incidence in the social conscience and the expected changes. That is why it is necessary to involve more actively science and technology. But these activities shouldn't be massive elements that are necessary to human beings but they have to be an opportunity to enhance thinking processes so as to increase the capacity and credibility of educative institutions in society. This is also an opportunity to better social reasoning as well as criticism about social acts in our communities.

KEYWORDS

Comprehension, performance, social conscience, thinking process and believes.

La palabra educación tiene muchos términos y significados dependiendo del sentido de su uso, como también de la palabra sociedad puesto que de ella se derivan componentes psicológicos, familiares, personales entre otros. Entonces, el sentido educativo tiene que estar acorde con los cambios, necesidades y sueños de comunidades académicas que comparten visiones, fantasías y frustraciones locales y mundiales. ¿Pero por qué es tan importante la educación para la sociedad? Si las manifestaciones de la sociedad van en un camino diferente al de la educación, sus propósitos y metas son diferentes al educativo, de esta manera, se puede decir que la importancia de la educación para la sociedad, radica en que se tiene que dominar al individuo desde sus primeros inicios. La idea según la cual se nace libre en una sociedad es una falacia. Es un ejercicio de libertad condicionado con limitaciones. Algunas acciones justas y verdaderas se reflejan en seres que de acuerdo a su estilo de vida y pensamiento logran convencer con sus gestiones a muchas personas, ya que éstas lograron salirse del sistema convirtiéndose en modelos iguales o contrarios a lo que se pretende diseñar.

Es importante entender para que se educa. ¿Es loable enseñar en una sociedad corrupta, nociva y con intereses económicos desastrosos? Esto es contrario a lo que es su esencia como la equidad, solidaridad entre otros. Si se plantean pros y contras entre los dos términos prevalecen más los negativos. La educación contribuye a mantener una fachada bonita, bien presentada de ciertos sitios y regiones, pero detrás de esa fachada está la sociedad, realmente no es lo que parece, todo lo malo de ésta se condensa en modelos de desarrollo que solo fortalecen sus estructuras y agrandan su dominio sobre las clases bajas, que es como asistir a un banquete en donde su parte depende de lo que otros dejan de consumir.

Entonces la educación está en función de la economía y ésta se ajusta paulatinamente a sus tendencias, quizás genera más desigualdades, así, pues estamos frente a una sociedad que controla el manejo de la información y su desarrollo qué, a partir de un objetivo como “(...) estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y administraciones públicas) se sirve de este instrumento para contener, compartir y procesar cualquier información por medios telemáticos, desde cualquier lugar y en la forma en que se prefiera.” (Comisión sociedad de la información, 2003, pág. 5). De esta manera, quién posea el poder de los medios no solo podrá cambiar los destinos de los miembros de su comunidad, si no podrá entablar una lucha irracional, contra quienes quieren ejercer una resistencia, ante los pensamientos absolutistas... porque no es culpa de la tecnología en sí, si no el dominio y manipulación que se esconde tras ella.

Se considera que deberíamos cambiar la didáctica y la pedagogía, no desde las biblias de los antiguos filósofos, teóricos o pensadores del siglo XIX que han establecido el norte de la educación, si no desde la metodología y pedagogía actual; mover a las comunidades hacia la realidad, hacia la verdadera educación, aquella que no nos limite y fraccione en estándares y modelos. La idea es construir nuestra educación partiendo de la reflexión y posición frente al sistema, hacer entender, motivar, cambiar el discurso barato que se tiene en la familia, las instituciones y en los que haceres personales, es construir un cambio basado en la realidad de este mundo actual. Aquí, lo que se quiere dar a entender es que logremos unificar nuestras ideas, nuestras conciencias frente a lo mal que hemos sido educados; es encontrar el verdadero camino que se necesita para construir un futuro próspero, digno y no de aquellos que siempre han tratado de venderle a la gente, llegando siempre al mismo punto, donde se inició en solo propuestas.

La nueva educación significa apartarse de los fines y propósitos del común social, porque éste modelo desde hace más de seis siglos está acabando con la identidad del ser, de las buenas costumbres y de sus modales. Los problemas que actualmente existen en el mundo no son ni culpa de los poderosos “económicamente hablando”, es culpa de la misma humanidad porque ha estado cegada, lo sigue y seguirá siendo, porque no se da cuenta que nosotros mismos somos la leña de ese fuego, los que permitimos que las cosas pasen y nos quedemos callados, sin actuar.

Mirando internamente los problemas del país, se volvieron costumbre las tragedias en las familias como la violación, el homicidio, la drogadicción, el engaño, el embuste y el detrimento de las arcas fiscales del estado entre otros. Por estas y otras miles de razones, seguimos aún con la cabeza gacha, sin permitirnos un espacio de reflexión y acción para mediar en estas situaciones. Como se mencioné antes, estamos condicionados al destino que nos proponen y ni por eso nos despertamos.

Puede ser que sea consecuencia de las barreras que hay de por medio en la organización y distribución de los roles sociales y de familia... La insatisfacción de algunos ciudadanos se ven reflejados con la destrucción y violación de elementos que les pertenecen a la cultura, al arte, a los derechos civiles y humanos entre otros. Por eso, cambiar de mentalidad nuestra cultura actual, será un trabajo demasiado difícil que solo podrá ser mediada en el momento en que actuemos y cambiemos el pensamiento hacia un bien racional que convenga a todos.

La desmedida de la globalización, ha hecho que la evolución no tenga sentido. Toffler (1986) nos habla de la existencia de tres olas que han desarrollado fundamentalmente a la humanidad: la agrícola, la industrial y la del conocimiento. Toffler y Toffler (2006, pág. 51) señalan: “la tercer y las más reciente ola de riqueza (...) desafía a todos los principios de la industrialización, puesto que sustituye los factores tradicionales de producción industrial – tierra, mano de obra, capital- por el conocimiento cada vez más refinado”. Por consiguiente, ¿de qué ha servido el evolucionar en una lenta muerte de los valores sociales, que ahora enmarcan nuevas formas de vida, que solo tienden a destruir al mismo hombre y su entorno? Los pecados capitales siguen mutando en medio de una sinergia de poderes.

Esto nos lleva a concebir la idea que los centros educativos son creados con el fin de tener adeptos adiestrados a través de normas, estándares y modelos educativos, con capacidades y competencias necesarias para ejercer voluntariamente con su mano de obra la sobre carga de una pieza funcional en el modelo de ingeniería .

Estamos ayudando a la pérdida de la conciencia y de la identidad, somos colaboradores funcionales en el sistema, avasallando pensamientos críticas y sugerencias que en algo servirá para empezar a cambiar la monotonía de nosotros como individuos sociales.

Finalmente las organizaciones educativas deben dejar de producir el alimento de ese tren arrastador, peligroso; ese conjunto de presiones, más bien es tratar de lograr descifrar el destino hacia donde nos llevan los problemas sociales y buscar una alternativa de salvación para la humanidad.

Bibliografía

- CABERO, J. (Coord) (2007). Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación, Madrid: MacGraw-Hill, págs. 1-19.
- TOFFLER, A. Y TOFFLER, H. (2006) La revolución de la riqueza, Barcelona: Debate.

L A "SANTA BIBLIA" DEL PROFE...! TEACHER'S HOLY BIBLE...!

Por: Ricardo Rico Guzmán¹

1 Mg: Educación y Nuevas Tecnologías. Docente universitario

RESUMEN

Discernir en el ámbito educativo, sobre la importancia del libro de texto, ha generado gran controversia, desde su origen, fin, estilos, implementación, es así, que el espacio dialéctico permite debatir sobre su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este pequeño texto, deja abierta las perspectivas entorno a esta herramienta, para que a partir de su lectura le genere al lector su propia cosmovisión del libro de texto como parte del proceso de enseñanza.

PALABRAS CLAVES:

Libro de texto, estilos, currículo, didáctica, construcción de conocimiento, entorno cultural, cobertura, extensión, pensamiento, híbrido, comunicación sincrónica-asincrónica, enseñanza, aprendizaje, roles.

ABSTRACT

Discern in education, the importance of the textbook, has generated controversy since its origin, purpose, styles, implementation, so that the dialectical space allows discuss its impact on teaching and learning processes. This small text leaves open the perspectives around this tool, so that from reading the reader will generate their own worldview textbook as part of the teaching process.

KEYWORDS

Textbook, styles, curriculum, teaching, knowledge building, cultural, coverage extension, thinking, hybrid, synchronous-asynchronous communication, teaching, learning, roles.

Quizás, el ser docente es una de las labores más exigentes dentro de un grupo social, ya que esta profesión está supeditada a los procesos de cambio de cada sociedad, esa sociedad cambiante que transforma el currículo de acuerdo a sus necesidades. No obstante, una de las herramientas que ha mutado con la docencia ha sido el "libro de texto," aquella que se ha convertido en la "Santa Biblia del profe". Así, nos enfrentamos en un ejercicio dialéctico, para reconocer las posiciones más significativas, dentro de la puesta en práctica del currículo a través de éste medio escrito.

Para contextualizar... los orígenes... el "Orbis Pictus" de Comenio, fue el primer libro didáctico en el que combinaba la imagen y la palabra, con el fin de facilitar la lectura, esto se da en el s. XVII, y desde entonces hace parte de la enseñanza. Pero en la actualidad surgen interrogantes alrededor de él. ¿El libro de texto, se convierte en algunos casos en el docente?, ¿se ha generado una dependencia o indiferencia hacia él?, ¿es un instrumento clasista en la actualidad?, ¿realmente aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje?, es posible que surjan más interrogantes, pero quedan a la discreción del lector su análisis.

Partiendo de lo anterior, podríamos analizar lo siguiente: las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral ante el conocimiento, la cultura y su forma de desarrollarla en la práctica (Giroux 1990:177). Creer que pueda existir una prosa para los libros de texto universalmente óptima es falsa Westury, (1991: 3686) ¹.

Por consiguiente, se suele presentar que en los colegios privados de estrato medio, la selección de libros de texto, parte del hecho de qué editorial ofertaba más, sobre el nivel de compra del colegio o de los estudiantes, a la espera de la mejor prebenda. O en los estratos altos, casi que los libros de textos partían de la tendencia que estuviera en furor y de la más alta calidad, teniendo un motivo de valor agregado a las pensiones y al progreso académico. Pero en el sector público, de acuerdo a las tendencias educativas y a los programas copiados de otros países, donde la incorporación del libro de texto se da en función de lo rural y urbano (ejemplo: libros del programa P.T.A.², Colección L.E.A.³) y donde la desigualdad de contenidos marca una gran diferencia en la calidad, convirtiéndolos en parte de ese inventario que se da de baja sin usar. La autonomía del docente para escoger el libro de texto que mejor se acomode seguirá supeditada a las condiciones administrativas de turno, que promulgará con bombos y platillos el éxito de su propuesta. De esta forma, difícilmente se podrá encontrar una prosa que se ajuste a las necesidades del estudiante, manejando de esta manera, dos realidades, una la que muestra el texto y otra la que vive el educando en su entorno, con los medios de comunicación y las experiencias cotidianas.

Esto ha sido el panorama desde lo administrativo donde la dinámica académica también converge en el docente, donde factores endógenos y exógenos, siguen influyendo en su perspectiva del uso del libro de texto, como lo analiza GUEMES, R.M. (1994) (...) Asimismo, se dedica menos tiempo a la actualización y formación permanente del profesorado, ya que se supone que los que se actualizan son los textos escolares. Tampoco se incrementan salarios en relación con la subida del coste de vida, ya que no se puede reivindicar más sueldo para un personal al que se le dejan pocas parcelas de actuación profesional (...).

Es así que dentro del propio esquema de vida profesional que tiene el docente, el libro de texto puede ser su salvación, ante las presiones gubernamentales y forma de llenar en algunos casos esos vacíos conceptuales ante el avance de la misma sociedad que habita, de una u otra manera ¡el currículo se tiene que cumplir!, esa es la premisa. Por ende, aunque cada docente podría tener sus criterios para catalogar cuál es bueno o malo, lo único cierto es que la efectividad real de los libros de texto como ayuda didáctica, depende del uso que del profesorado pueda hacer de ellos. Heyneman (1981: 243)

Por lo tanto, a pesar que los estudios realizados no son tan actualizados, se pueden seguir presentando los mismos comportamientos en su implementación, como lo consideró Zohorik (1991) en algunos estudios de casos al establecer: el estilo “coverage” donde el texto era empleado durante toda la clase, o el de “extension” que además de ser transmisor, permitía el desarrollo de ejercicios en los que se implica al estudiante; esto requiere la comprensión del texto

1 Citado por GUEMES, R.M. (1994). Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos. Serie de Tesis Doctorales. Curso 1993/94. Reproducido en Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.

2 Programa Todas a Aprender, propuesto por el Ministerio de Educación de Colombia.

3 Lecciones Estratégicas para el alumno. Técnicas y Métodos de estudio. Otorgado por la Gobernación de Cundinamarca a las Instituciones públicas.

y la aplicación de sus contenidos, por último, el “thinking” mirando el libro de texto como un instrumento para reflexionar, permitiendo que el libro sea el pretexto para pensar y el profesor se vale de él, para comprometer al alumno en actividades que requieren actitud crítica y pensamiento creativo. Quizás, yo le agregaría el “hybrid” (propio), donde el docente arma su propia estructura de contenido del texto para la clase con actividades, a partir del ensamble de varios textos extraídos de la web, y con algunas prácticas de los ya mencionados.

Es necesario preguntarse sobre el papel que cumple el libro de texto en la actualidad donde impera la sociedad del conocimiento, donde han cambiado paulatinamente los roles del docente y discente, donde convergen nuevas formas de comunicación (sincrónica y asincrónica) y de procesamiento de la información y donde han cambiado los entornos de aprendizaje. ¿Dónde queda la función del libro de texto? Como lo diría Cabero (2008) los estudiantes del futuro tendrán que poseer diferentes competencias básicas para aprender conocimientos nuevos, des aprender conocimientos adquiridos y ya no válidos por las transformaciones del mundo científico y reaprender los nuevos conocimientos que se vayan generando. También será necesario que estén capacitados para el autoaprendizaje mediante la toma de decisiones, la elección de medios y rutas de aprendizaje y la búsqueda significativa de conocimientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la actualidad los libros de texto ya se han permeabilizado por los preceptos tecnológicos, reciben apoyo en línea y son en gran parte más dinámicos para la aprehensión de ese conocimiento propuesto por el currículo. Cada estudiante de acuerdo al rol que ha adoptado su docente y bajo los criterios del horizonte institucional que los cobije, tendrá como metas ya no una escuela de reproducción, de transmisión si no de creación, de construcción de conocimiento, logrando replantear el hecho educativo, formando ciudadanos para una sociedad de aprendizaje constante, donde prevalezcan la inteligencia ambiental como medio de almacenamiento de nuevos saberes, por consiguiente, los libros de texto seguirán vigentes desde diferentes ópticas, que no siempre darán respuesta a los interrogantes planteados en este breve derrotero y que tan solo, encontrarán la solución apropiada al significado que tiene esta ayuda educativa para el docente, en el criterio que cada quien asume para su uso.

Lo único cierto, es que en algunos contextos se seguirá viendo como la “Sagrada Biblia del profe” de la cual, difícilmente podrán separarse, para seguir abriendo ese espacio de intercambio de conocimiento “significativo”, querido por mucho y cuestionado por otros.

Bibliografía

- CABERO, J.: «La formación en la sociedad del conocimiento», en INDIVISA. Boletín de Estudios e Investigación, núm. X, 2008, págs. 13-48.
- GÜEMES, R.M. (1994). Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos. Serie de Tesis Doctorales. Curso 1993/94. Reproducido en Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.
- MARTÍNEZ (2008). Revista de la Asociación de Psicología de la Educación. Los libros de texto como práctica discursiva, Vol. 1, número 1, Pág. 69.

EXPLORANDO NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR LA TRADUCCIÓN

Por: Andrés Arboleda Toro

RESUMEN

Por mucho tiempo la traducción ha sido considerada como una actividad subalterna y carente de creatividad. Desafortunadamente esta visión se ha visto reflejada en el campo de la enseñanza a nivel nacional e internacional, en particular en los programas de pregrado de lenguas extranjeras. Después de señalar los puntos débiles de la enseñanza tradicional de la traducción, paso a describir mi experiencia como profesor del taller de traducción integrado por los estudiantes de séptimo semestre de la Universidad de Cundinamarca durante el primer semestre de 2015. En este núcleo temático de cuatro meses, intenté cambiar ideas equivocadas y comunes sobre la traducción proponiendo actividades que involucraron la traducción literaria, intersemiótica y audiovisual que les mostró a los estudiantes la dimensión creativa de esta importante actividad.

PALABRAS CLAVE

enseñanza de la traducción, creatividad, taller de traducción, traducción intersemiótica, traducción audiovisual.

24

ABSTRACT

For a long time, translation has been considered as a secondary and uncreative activity. This unfortunate vision has influenced the teaching practices of this discipline in national and international universities mainly in undergraduate language programs. After pointing at the weaknesses of traditional translation teaching, I briefly describe my experience as a teacher of the translation workshop integrated by seven semester students of the University of Cundinamarca during the first semester of 2015. In this four month course, I tried to change common misconceptions about translation proposing activities that involved literary, intersemiotic and audiovisual translation that showed to students the creative dimension of this important activity.

KEY WORDS

translation teaching, creativity, translation workshops, intersemiotic translation, audiovisual translation

La traducción, a pesar de ser una actividad fundamental para la comunicación y la difusión de la cultura, carece todavía de prestigio y de visibilidad. En su famoso reporte sobre la condición del traductor, el periodista y escritor francés Pierre Assouline se queja de que todavía se cree que la obra del traductor debe ser transparente e invisible (Assouline, 2011, p. 112) cuando su labor es la de un “coautor” y no la de un simple servidor o pasador entre fronteras lingüísticas (Assouline, 2011, p. 106). Por ejemplo, todavía es una convención editorial que, diferente al nombre del autor, el nombre del traductor aparezca de forma muy discreta en las páginas iniciales del libro que tradujo.

De esta manera, no solo se cree que el trabajo del traductor es secundario, sino carente de creatividad. Tal vez esto explique que la traducción sea la oveja negra de muchos programas de pregrado en lenguas extranjeras en universidades nacionales e internacionales. Se cree tal vez que enseñar traducción es poner a los-las estudiantes a traducir extractos de artículos de periódico o extractos de novelas extranjeras y luego confrontarlos a una traducción maestra para que corrijan sus errores.

En mi propia formación de traductor en la Université Aix-Marseille, en Francia, las clases consistían básicamente en eso: traducir textos del inglés al francés (esto lo llaman version) y del francés al inglés (llamado thème o traducción inversa). La evaluación de este ejercicio se limitaba casi exclusivamente a penalizar los errores cometidos a partir de una traducción modelo elaborada por el profesor, sin fijarse suficientemente en los puntos positivos del trabajo del estudiante, ni en su interpretación y apropiación del texto.

El traductólogo francés Jean-Réné Ladmiral señala que esta metodología de enseñanza de la traducción es heredera del famoso método Gramática-Traducción utilizado en épocas pasadas para enseñar las llamadas lenguas muertas, el latín y el griego (Ladmiral, 1972, p.10).

El método de la Gramática-Traducción proviene de un ejercicio de estilo y retórica común en la Roma del siglo I d.C., recomendado por Quintiliano en su *Institutio Oratoria*. Como lo explica la traductóloga Susan Bassnett, en esta serie de ejercicios el estudiante parafraseaba o traducía fielmente un extracto de un clásico para estudiar la estructura del texto y luego, en una segunda etapa, lo reescribía y lo enriquecía con su propio estilo (Bassnett, 2005 p. 58). También eran comunes los ejercicios de traducción y traducción inversa que probablemente tenían sentido pues el estudiante conocía a profundidad el latín y el griego.

25

El método sobrevivió y ha sido utilizado para enseñar no sólo lenguas modernas como el inglés, el francés y el alemán sino para enseñar la traducción. Ya muchos han criticado que se continúe a enseñar las lenguas modernas como se enseñaban las lenguas muertas. Sin embargo, muy pocos se han pronunciado con respecto a este viejo método de enseñar la traducción. En Francia, estos ejercicios de la version y el thème hacen parte de los concursos oficiales para ser profesor de lengua en primaria, bachillerato y en la universidad. En consecuencia, la enseñanza de las lenguas y de la traducción todavía es fiel al método Gramática-Traducción. Esto hizo que Jean-René Ladmiral, examinara y señalara las fallas de esta metodología en su artículo *La traduction dans la Institution Pédagogique*. En Colombia, la traducción de extractos sigue vigente en la clase de traducción con una aceptación que parece unánime, a tal punto que en eso consiste básicamente el Examen de Traducción e Interpretación Oficial.

MI EXPERIENCIA EN EL TALLER DE TRADUCCIÓN EN LA SECCIONAL GIRARDOT (PRIMER SEMESTRE DE 2015)

“La práctica hace al maestro”, dicen por ahí. Pero depende si esta práctica es o no significativa. En el núcleo temático de traducción del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés de la Universidad de Cundinamarca, yo no quería replicar en los estudiantes de séptimo semestre mi experiencia como estudiante de traducción.

Una de las conclusiones que se pueden sacar del artículo de Ladmiral es que es inadecuado que un estudiante traduzca un extracto aislado de un libro que ni siquiera ha leído y de un autor que desconoce. Todos los buenos traductores literarios recomiendan no solo leer varias veces el libro a traducir sino conocer a fondo el resto de la obra. Pero esto jamás podrá ocurrir en un curso de cuatro meses y de cuatro horas semanales con estudiantes de pregrado, muchos de los cuales tienen intereses vocacionales y ocupacionales que no necesariamente están dentro del campo de la traducción.

De otro lado, uno de mis cuestionamientos como estudiante de traducción fue la omnipresencia de la traducción literaria cuando existen también otro tipo de traducciones, incluso más estimulantes y atractivas para un público no iniciado como la Traducción Audiovisual (TAV) que tiene sus problemas específicos pero que constituye un campo de reflexión muy interesante sobre la traducción.

Finalmente, me parece que el estudiante de traducción debe equilibrar su actividad traductiva con una reflexión sobre esa actividad a partir de un examen de las transformaciones que sufre el texto original en su propia traducción.

Por tal motivo decidí orientar este taller de traducción en tres ejes: un primer eje consistió en la traducción del microrrelato que son cuentos breves de máximo 700 palabras. Trabajamos específicamente con una serie de textos provenientes del libro *Sawn-Off Tales* de David Gaffney, que aún no ha sido traducido oficialmente al español.

En este ejercicio, la brevedad del texto le permite al estudiante leer el relato a cabalidad sin necesidad de trabajar con fragmentos. De otro lado, el estudiante también puede leer otros relatos del mismo autor para familiarizarse con su universo literario.

En el segundo eje, los estudiantes reflexionaron sobre la especificidad de esta forma de la escritura breve y sobre la especificidad de la traducción de estos textos. En otras palabras, los estudiantes no solo produjeron traducciones de estos textos sino que reflexionaron sobre los problemas fundamentales de la traducción a partir de sus propios productos traductivos.

El tercer eje, fue hacer una reflexión sobre la traducción intersemiótica, es decir la traducción que va de un sistema de signos (por ejemplo, un texto) a otro (una imagen). Hicimos ejercicios de éfrasis (descripción minuciosa de una pintura) y analizamos la adaptación cinematográfica de un relato corto (*The Secret Life of Walter Mitty*) lo que nos permitió abordar la traducción desde el punto de vista intersemiótico, es decir como una transformación del signo, como un punto de partida hacia una nueva creación que guarda ciertos aires de familia con el original.

Así cada eje se articuló alrededor de un tema central que fue la transformación del texto original generada por la traducción. Existen diferentes grados de transformación, desde una simple transposición, es decir el procedimiento traductivo que consiste en cambiar una categoría gramatical de la lengua original por otra en la lengua de llegada (por ejemplo un nombre en el original se transforma en un verbo en la traducción), hasta una transformación importante que podría considerarse transcreacional. Esta transformación transcreacional fue analizada en la traducción de la poesía, tema que nos tomó algunas sesiones en las que el estudiante no solo tradujo algunos poemas cortos del inglés sino que estudió diferentes versiones al español del poema *El Cuervo* de Edgar Allan Poe, versiones muy distantes entre sí y con respecto al original.

El análisis comparativo de traducciones distintas y distantes hechas por traductores de diferentes generaciones llamó la atención de los estudiantes pues se dieron cuenta de que no hay traducción perfecta ya que toda traducción es el producto de una época, con sus convenciones literarias y con su horizonte traductivo (las expectativas de la traducción por parte del lector-consumidor).

Finalmente, el tema de la transformación en la traducción se estudió desde otro punto de vista que es el de la traducción audiovisual (TAV). Se examinaron principalmente las técnicas del doblaje y el subtitulado de películas y se tuvieron en cuenta factores como la traducción del juego de palabras en la lengua de llegada, la comprensión del mensaje en la cultura de llegada, las restricciones espacio-temporales del subtítulo, su coordinación con los gestos y con el movimiento de la boca del personaje, la variedad de español en el doblaje, las expresiones opacas entre diferentes variedades de una misma lengua (el español de España y el español latino, por ejemplo), todos estos factores lingüísticos y extralingüísticos que obligan a recurrir a otros procedimientos traductivos y que desencadenan transformaciones del mensaje que pueden ser incluso muy diferentes al mensaje original.

Así, el objetivo de este taller de traducción fue darnos cuenta de cuán creativa puede ser la traducción. Creativa no sólo por la recursividad del traductor para sortear los diferentes problemas de toda transferencia interlingüística sino creativa también por la intervención del traductor en la transformación de un mensaje original. Esta última dimensión creativa, sitúa al traductor como un co-autor, que aunque no partió de cero para crear un mensaje (como el autor) lo manipuló, lo transformó, no con el deseo de traicionar al autor, sino todo lo contrario: para que su mensaje pudiera ser comprendido por espectadores o lectores alejados de la lengua original precisamente por las especificidades de sus lenguas.

En conclusión, esta doble dimensión creativa y dinámica de la traducción requiere métodos de enseñanza igualmente creativos que desarrollen las competencias traductivas de los estudiantes pero que ante todo los estimulen a reflexionar sobre la conveniencia o inconveniencia de las (de)formaciones o (re)formas que sufre el texto original (entiéndase texto literario o producción audiovisual) en su traspaso de fronteras lingüístico-culturales.

Bibliografía

- Assouline, P. (2011). *La Condition du traducteur*. Paris: Centre National du Livre
- Bassnett, S. (2005). *Translation Studies*. London and New York: Taylor and Francis-Library
- Admiral, J. R. (1972). *La traducción en la institución pedagógica*. *Langages* 7^{ème} année, n° 28, 8-39

REHUMANIZACIÓN ANCESTRAL Y CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL - ITINERANCIA PEDAGÓGICA III SEMESTRE DE LICENCIATURA AL ALTO MAGDALENA DESIERTO DE LA TATACOA Y SAN AGUSTÍN HUILA

“LO QUE LA ESCUELA OLVIDÓ”

Por: Martha Jeannette Daza Cárdenas¹
Laura Viviana Díaz Sierra²

Laura Duarte³

1 Docente de licenciatura en educación Básica, pregrado en filología y especialización en docencia universitaria.

2 Estudiante de cuarto semestre de la licenciatura en Educación Básica, UdeC Girardot.

3 Estudiante de cuarto semestre de la licenciatura en Educación Básica, UdeC Girardot.

RESUMEN

El presente artículo, escrito a dos manos, se fundamenta en reflexionar sobre el “que-hacer pedagógico”, articulado desde el núcleo taller de contexto socio cultural, la práctica pedagógica investigativa y la andadura pedagógica al alto Magdalena Desierto de la Tatacoa, San Agustín y su Cultura ancestral, en donde se presenta el ejercicio reflexivo o camino pedagógico que tiene, como propósito central, la re-indianización mestiza a partir de la rehumanización ancestral, lo que nos convoca a realizar una tejedura de conocimientos y experiencias que funda lo histórico social y cultural, con la vivencia cotidiana de estos pueblos indígenas y pre-hispánicos, en búsqueda de la transformación urgente de nuestras etnias mestizas y, de paso generar una nueva construcción cosmogónica de los estudiantes, y una mirada social-crítica hacia lo que en gran medida la escuela ha olvidado enseñar a sus herederos.

PALABRAS CLAVES

Hacer pedagógico, rehumanización ancestral, nueva cosmovisión, saberes en la escuela.

ABSTRACT

This work written by two hands, teacher and student is based on the " pedagogical experience" articulated from the core named sociocultural context, workshop, the educational research and educational practice out of the high Magdalena Tatacoa desert and San Agustín "ancestral Culture" where this exercise comes in a journey that has as its central proposal that the ancestral rehumanization. It implies a weaving of knowledge and experience that blends the social and cultural history with the urgent transformation to a new world view of the students and a critical sight on what the school has forgotten to teach.

KEY WORDS

Pedagogical making, ancestral rehumanization new worldview, school knowledges.

*“La primera paz, que es la más importante, es la que surge en el interior de las almas de los hombres cuando comprenden su relación, su identidad con el universo y todos sus Poderes”
(Alce negro, Indio Lakota Oglala, 1948).*

Hablar de aprendizaje sin contextualizarlo en un verdadero marco de experiencias, no tendría sentido. Por tanto, aprender, re- aprender, comprender pero sobre todo desaprender, es el imperativo actual o en otros términos la obligación urgente a la que nos enfrentamos los docentes formadores de formadores, pues el contexto nacional actual, político, social y cultural así lo exige.

El trasegar reflexivo propuesto con los estudiantes de tercer semestre, fue visto como un detenerse en el camino y revisar lo que se “sabía” con énfasis en lo que la escuela nos había enseñado. Entiéndase “escuela” como “el término que se deriva del latín schola y se refiere al espacio al que los seres humanos asisten para aprender. El concepto por extensión puede hacer mención al edificio en sí mismo, al aprendizaje que se desarrolla en él, a la metodología empleada por el maestro, al profesor, o al conjunto de docentes de una institución”

Esta noción de escuela, se fundamentó en la apremiante articulación de variadas concepciones entre el saber y el hacer escolar, con el objetivo de tejer nuevas interpretaciones del mundo desde la reflexión, desde la de-construcción de ideas y comenzar de esta forma a desaprender, con el imperativo de comprender como una acción muchísimo más compleja, no es una simple tarea de organizar ideas o de enseñarlas a través de ejercicios ya calculados, sino que es un ejercicio que tiene como papel esencial re-pensar todo, es decir un ejercicio histórico, cultural y ético que se suponía establecido en aquel lugar llamado escuela en donde el “educar” era el imperativo. “Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; pues ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación, enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morin, 1999, p.51).

29

La pregunta retoma su poder: ¿que aprendimos en la escuela? Acompañar de manera trialectica los saberes se convierte en el imperativo del desaprender; de esta forma en el inicio del recorrido en el semestre se iniciaron los conversatorios con respecto a cómo la noción enseñada en la escuela sobre el descubrimiento de América, había sido un descubrimiento que tenía nuevos tintes, más reales, más cruentos, mas arrasadores a los que llamamos “colonización salvaje”. Esta visión diferente, provocó una nueva forma de reflexionar frente a como nuestra cultura había sido el resultado de todo un proceso histórico social que presentaba una amalgama llena de nuevas concepciones y cuestionamientos. De hecho, no sabemos cuál es la historia que nos precede; por lo tanto, no hemos llegado a descubrir las potencialidades humanas de nuestro origen, de nuestro contexto; no obstante, parece ser, que poco nos interesa plantearnos una lucha de retornar al origen; la de conocer las raíces de nuestra naturaleza como pueblo.

Nos separamos de manera casi definitiva de esa naturaleza; rompimos con la riqueza cultural y decidimos no mirar hacia atrás; nos des-humanizamos de nuestro origen amerindio, para vivir uno “mejor”, olvidándonos de que todo el saber se encuentra depositado en nuestros tesoros ancestrales y es nuestro deber re-conceptualizarlo y apropiarlo para actualizarlo y hacerlo convivencial y armónico en nuestras relaciones cotidianas.

En este sentido, es lógico concebir como todo proceso histórico es resultado de sus propias dinámicas. No olvidar, hace que retomemos una realidad apremiante que sugiere con urgencia que toda cultura tiene su propio orden y por tanto su valor y riqueza dentro de la historia humana como la nuestra y la de nuestro continente, país, región que nos obliga a re-pensarlo todo, a comenzar a estar alerta, a aprender de nuevo y a saber que fuimos parte de un foráneo avasallamiento cultural inmenso del que apenas estamos despertando.

A este respecto, el maltrato hegemónico de las culturas occidentales reinantes, se presenta a su vez, como un llamado urgente en el que Morín alerta lo siguiente:

“Las culturas deben aprender las unas de las otras y la orgullosa cultura occidental que se estableció como cultura enseñante debe también volverse una cultura que aprenda. Comprender es también aprender y re-aprender de manera permanente”. (Morin, 1999, p.55).

Gran parte de este recorrido con los estudiantes de tercer semestre, por los núcleos taller de contexto socio cultural y práctica pedagógica investigativa, tuvo cimientos en el replanteamiento de los paradigmas anteriores, centrados en los términos cultura, saberes ancestrales, educación y escuela.

Por otra parte, re-significar con los estudiantes su visión y sus múltiples imaginarios frente a otras culturas, específicamente la cultura occidental como cultura dominante, permitió generar una visión desde otra perspectiva poco abordada en sus propias experiencias escolares, pero que nos permitiría “comprender” las relaciones culturales, sociales e históricas vigentes en su entorno y en relación con el mundo dándole de esta forma un nuevo sentido a todo. Todas estas re-significaciones hicieron que dirigiéramos nuestra mirada hacia la escuela y los proyectos Etnoeducativos como espacios ideales para retomar la cultura ancestral y fundamentar su legado rescatándolos para fortalecer en todo sentido los ambientes culturales propios, generados especialmente desde la investigación, en una propuesta libre de currículos formateados y planeados, en cambio sí colmada de significados, vivencias, haceres y saberes, esencialmente fortaleciendo el ser. Esa fue una nueva visión de escuela.

LA RE- HUMANIZACIÓN ANCESTRAL

La re- humanización ancestral, es una propuesta que no solo pretende ser reconocida desde lo conceptual sino ser experimentada como un todo; es decir, un ejercicio de transformación humana en nuestro contexto “Escuela”, solo es posible en la medida en que la misma experiencia le dé su significatividad, su praxis emocional y su sentido en la vida de cada uno.

De igual forma hablar de lo ancestral en nuestro contexto nacional, debe ser el comienzo para re-conceptualizar algunas nociones fundamentales de la sabiduría natural indígena. Debemos saber y comprender que las culturas indígenas no sólo en las Américas sino en el mundo globalizado, viven una sabiduría ancestral donde se respeta toda expresión de vida; esta comunión con los seres vivos se refleja en el poder de la palabra, por ejemplo la palabra que conjura: expresada en la oración que cura, exorciza; palabra cantada: que fascina y deleita; palabra siseada: para despertar la atención extrema; la palabra saber que se representa en la conexión con la energía de vida, con el universo y con la esencia del ser; palabra de narración: que rescata la historia y narra lo pasado condensado en los mitos y leyendas antiguas; la palabra definitiva y definitoria: que cierra procesos del lenguaje; la palabra revelada: que guía espiritualmente al confundido (leal, 2008).

Este saber posiciona a la naturaleza misma como centro regulador de las acciones humanas y no al contrario, el hombre como centro y por tanto como único elemento transformador impositivo de la naturaleza, hecho que se ha evidenciado en el pensamiento occidental; sin ir más lejos, se evidencia la arrogancia del poder occidental en cuanto a la manipulación de los recursos naturales, la devastación ecológica, la tenencia de tierras para convertirlas en junglas urbanas, la subvaloración de la diversidad cultural, el dominio político, económico entre otros ejemplos y, además, en nuestro caso, una subvaloración de lo que es ser colombianos. De hecho, si pudiésemos rescatar esa mirada más humanista de nuestros antepasados, el estricto casamiento y compromiso ético que tenían con sus costumbres, su amor por la “Pachamama” o madre tierra, expresado bellamente en la interpretación que Van Rensseslaer Potter en los años 70 realiza en su trabajo sobre la bioética (ética de la vida), entonces y solo entonces, los Colombianos empezariamos a configurar un modelo de nosotros y para nosotros y no una idea vendida por otros; lograríamos finalmente descifrar y comprender lo que implica el conocimiento humano y cultural de lo nuestro y su valor fundamental en nuestra historia.

HACIA UN APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

La palabra, como herramienta que permite re-significaciones, construye el mundo y lo deconstruye, conecta al ser humano consigo mismo y con los otros, lo permea de todo lo que sabe y no sabe y, entre muchas más cosas, se convierte en el puente vital para crear visiones de mundo; la palabra es, en última instancia, el resultado de condensar dentro de sí el poder o fuerza de convicción de quien la dice o la pronuncia. En este sentido, la academia refuerza los saberes a través de la palabra -saber, pero esa palabra adquiere connotaciones distintas de la ancestral y es tamizada y re-direccionada por las diversas disciplinas que la constituyen.

31

Es así como, la relación de articulación que surge desde los núcleos de saber y reflexión con la Práctica Pedagógica, la palabra, elemento fundamental de enlace, se convierte en herramienta conciliadora, transformadora, posibilitadora en la búsqueda de sentidos y formas de verse así mismo, es decir, la herramienta que permite hacer “canasto” en la tejedura personal y social. En otros términos, es la esencia que construye saberes reales, reflexivos, propios que además son construcciones éticas y posicionamientos históricos y sociales mucho más diáfanos y por tanto más útiles en la construcción de identidad social e individual.

La anterior aseveración, la podemos vislumbrar con puntual énfasis en Habermas sobre la acción comunicativa, en donde es muy preciso al respecto cuando afirma:

“En la práctica comunicativa cotidiana tienen que combinarse y fundirse entre sí interpretaciones cognitivas, expectativas morales, manifestaciones expresivas y valoraciones y constituir un todo racional. Esta infraestructura comunicativa se ve amenazada por dos tendencias que se compenetran y refuerzan mutuamente: una cosificación inducida sistémicamente por la automatización de subsistemas regidos por medios de control, como el dinero y el poder, y un empobrecimiento cultural, originado en la extinción de tradiciones vivas y en la diferenciación de ciencia, moral y arte”. (Habermas, 1973: 86, citado por García).

Para nosotros, docentes y estudiantes, fue fundamental considerar también como la tradición oral está íntimamente ligada con el acto educativo ya que aprender y comprender se considera como el arte de saber hablar y saber escuchar, tanto en el ámbito colectivo como personal. La tradición oral en estos términos, exige, memoria, destreza y precisión en los significados así como un orden específico en sus contenidos, una gran aproximación al “comprender” que

nos mencionaba Edgar Morín en su texto *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

Por tanto “La palabra” se convierte en esencia viva que en nuestro caso, fue recreada en todo el recorrido por el Alto Magdalena, caminando la pedagogía itinerante por el desierto de la Tatacoa y San Agustín Huila y recorriendo su valioso legado condensado en la cultura San Agustiniense a través de un gran sabedor–guía llamado Miguel Garcés.

Partiendo de ese recorrido o andadura vivencial, la salida pedagógica a San Agustín, no solo hizo real la praxis entre conocimiento y transmisión oral con su valioso legado de conocimiento sobre esta cultura de lito lenguajeros¹ ancestrales, sino que hizo posible sentirla y revivirla en gran medida a través del encuentro mítico, la historia, la recreación de lo simbólico y la persistencia por preservarla en el encuentro con el otro. De esta forma, se convirtió en la base fundamental para lograr la concreción de lo teorizado con la experiencia. Es así como la historia a través de la palabra se permea de sensibilidades, de auto reflexiones y, por ende, se vuelve conocimiento vivo, conocimiento que no se olvida y que sirve para encontrar en medidas diferentes, el sentido de vida de cada uno de sus participantes.

La compleja relación del hombre, su papel en la sociedad, las fuerzas externas de poder y dominio a través de la acción comunicativa del lenguaje, evidencian el claro objetivo que se ha pretendido ejercer sobre las culturas y tradiciones; por lo tanto, consideramos como colectivo docente y acompañante que ha llegado el momento de retomar la esencia, el valor y el poder cultural para re-humanizar el saber desde la academia, en beneficio del ser, de la nación y de la humanidad.

31

De esta forma, lo que se pretende también es generar un sistema de pensamiento para re-humanizar el acto de enseñar y ver desde la academia, el mundo con transparencia volviendo a la esencia de hacer con el otro para ser con el otro. El acto debe ser integral y debe iniciar su simbiosis desde la palabra que construye, la palabra sabia, sentada y meditada.

Finalmente, la propuesta de continuidad, en cuanto al aprendizaje experiencial, se retoma desde esta perspectiva, la fundamentación de un discurso coherente y permeado por parte de quien la direcciona en el ámbito universitario en una verdadera conjunción y dialogo que teje acompañamiento no solo de saberes sino haceres con los estudiantes; es una práctica obligatoria hacia la razón de ser del discurso académico y porque no, la misma dignificación de la vida humana pues obliga a reestructurar el pensamiento práctico que considera que sólo lo científico es lo valido y en cambio considerar que el hombre desde esa misma ciencia puede crear a través de su pensamiento ético y su dialogo discursivo transformador.

Bibliografía

- Habermas, J. (1971) “Lecciones sobre una fundamentación de la sociología en términos de teoría del lenguaje”, en *Teoría de la acción comunicativa I*.
- Morín, E. (1999) “Enseñar la comprensión” en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, cap VI. Unesco Ed. Santillana: E. Paidós.
- Pedraza, H (2000), *La palabra de vida, una deuda con nuestra identidad*, artículo publicado en ediciones UNAD, editorial Hispanoamérica.

1 Lito lenguajeros: Término acuñado por el docente José Uriel Leal, que denota y connota el lenguaje expresado por las estatuas de San Agustín, hacia todo aquel que las observa.

COMPRESIONES DE JUEGO EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA PRIMERA INFANCIA Y SUS FAMILIAS EN CONTEXTOS RURALES¹

Por: Yenny Patricia Pineda Moreno²

Nubia Rocío Suárez Molina³

Isabelina Vanegas Sánchez⁴

Universidad Pedagógica Nacional– Cinde.

1 Este artículo hace parte del proceso de investigación “comprensiones del juego como práctica de construcción social y cultural en niños y niñas de la primera infancia y sus familias en contextos rurales” desarrollado en el marco de la política pública de atención integral a la niñez en Boyacá, ejecutado por la Fundación ITEDRIS, en los años 2010 a 2012.

2 Licenciada en Psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa. Especialista en pedagogía de los derechos Humanos. Coordinador pedagógico de Programa Creciendo a pasitos Boyacá, Fundación ITEDRIS año 2010 y 2012. Coordinadora Académica del programa de jóvenes y adultos en el marco del modelo “Red de conocimientos” 2013-2014.

3 Licenciada en Psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa. Coordinador pedagógico de Programa Creciendo a pasitos Boyacá, Fundación ITEDRIS año 2010-2012. Coordinadora zonal del programa de jóvenes y adultos en el marco del modelo “Red de conocimientos” 2013-2014.

4 Licenciada en educación básica, con énfasis en humanidades y lengua castellana. Coordinador académico programa de educación para jóvenes y adultos. Fundación ITEDRIS 2013. Coordinadora Departamental del programa Redvolución año 2013-2014.

RESUMEN

}}

Este artículo describe los resultados y aportes logrados en la investigación denominada “Comprensiones de juego en niños y niñas de la primera infancia y sus familias en contextos rurales”. Describe algunas estrategias de la experiencia investigativa basada en tres categorías fundamentales: Contexto rural, juego en la primera infancia y familia, articuladas desde un enfoque social y cultural. El objetivo de la investigación fue comprender el papel del juego como práctica que aporta a la construcción sociocultural de los niños niñas en la primera infancia, al ser parte de las interacciones familiares en las que estos y estas participan en los contextos rurales. Se utilizó la investigación cualitativa y el método análisis de narrativas. Se plantea a lo largo del artículo una mirada crítica que proponen las autoras desde el aporte de la perspectiva sistémica y constructorista social frente a la política de atención a la primera infancia de los niños o niñas y familias en contextos rurales.

PALABRAS CLAVE

Contexto rural, primera infancia, juego, familia, política pública.

ABSTRACT

This article describes the results and contributions made in the research called "comprehensions of the game in the dynamics of interaction of children and their families as social practices and cultural construction" Describe some strategies based research experience from three basic categories: rural context, play in early childhood and families articulated from fundamental social and cultural approach to the life of boy and girl in early childhood. The objective of the research was to understand the role of play as a practice that contributes to the socio-cultural construction of girls children in early childhood, being part of family interactions in which these and those involved in rural contexts. The method of qualitative research and narrative analysis method was used. Finally, exposes the critical gaze from the authors proposed the contribution of systemic and social constructionist perspective towards politics of early childhood care for children and families in rural settings.

KEYWORDS

Rural context, early childhood, play, family, public policy

1. INTRODUCCIÓN.

El presente artículo expone la experiencia de investigación acerca de las comprensiones de las prácticas de juego en niños y niñas de la primera infancia y sus familias en contextos rurales. El interés investigativo ¿Cuál es el papel del juego como práctica que aporta a la construcción sociocultural de los niños y niñas en la primera infancia desde las interacciones familiares en las que estos y estas participan en los contextos rurales?, surgió a partir de los enfoques conceptuales y normativos que se han generado en torno a la primera infancia particularmente en los contextos rurales.

Diversos estudios muestran que a pesar de los avances favorecidos por la normatividad, las estrategias de acción en la política pública de primera infancia presentan grandes avances en la implementación de programas de recuperación nutricional, promoción de la salud y del desarrollo infantil. Sin embargo aún falta plantear una política de familia orientada hacia sus dinámicas y también una política de infancia que considere a los niños y las niñas como sujetos relacionales, que hacen parte de una cultura y de un contexto con características y prácticas particulares.

Los objetivos de la investigación se enfocaron en comprender las conexiones entre el contexto rural y las maneras en que el niño o la niña en la primera infancia se construye como sujeto a través de estrategias que al vincular el juego posibiliten los encuentros educativos con los niños y niñas y sus familias; comprender las dinámicas de interacción de los niños y niñas y sus familias a través del juego como práctica de construcción cultural, social y afectiva; y acompañar procesos de participación de niños y niñas de la primera infancia en prácticas de buen trato que involucran a la familia y la comunidad, a través de encuentros educativos participativos.

Para lograr dichos objetivos se identificaron 15 Familias y 18 niños y niñas de la vereda San Rafael del municipio de Cóbbita departamento de Boyacá entre rangos de edad de 2 y 5 años pertenecientes a contexto rural y participantes del programa de Atención Integral a la Primera Infancia “Creciendo a Pasitos” del Departamento. Posterior a ello se realizó un rastreo bibliográfico para determinar los estudios investigativos y aportes teóricos que se han realizado en Colombia en relación a ruralidad, juego y familia en la primera infancia. En esta búsqueda se encontró un vacío investigativo relacionado con las maneras en que se describen los contextos rurales.

Desde la perspectiva de la categoría de ruralidad se retomaron en la investigación estudios previos (Sanabria, 2011; Pérez, 2001; Gómez, 2003; Giarracca 2001; Coley & Gómez, 2005) que realizaron grandes aportes a la categoría de ruralidad y destacaron en sus investigaciones las nuevas concepciones de espacio rural y su desarrollo mediado a través de las prácticas cotidianas y culturales emergentes.

La categoría de juego en la primera infancia se plantea como una práctica social y cultural que hace parte importante de las prácticas habituales y de las dinámicas familiares. Esta categoría transversaliza el proceso investigativo ya que constituye el factor principal por medio del cual le permite al niño y niña estar en relación con los otros y tener una mediación con el adulto; además de ser un detonante importante en el fortalecimiento de relaciones sociales y afectivas del niño y niña con sus familias.

Por último, se plantea una mirada de las familias como patrones de conexión e interacción y no sólo de los aspectos individuales, sino sociales y culturales. Se retoman elementos que permiten acercarse a una comprensión de familia desde su construcción social lo que implica las relaciones que se tejen desde los roles, las vivencias, el entorno y otros sistemas más amplios en los que está inmersa.

2. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE CATEGORÍAS.

A continuación se hace referencia al marco conceptual desde el cual se fue desarrollando la pregunta de investigación y desde dónde se aborda las realidades rurales y las prácticas sociales entorno al juego, las familias, los niños y niñas. Este interés investigativo surgió a partir de la problematización de las formas como se ha abordado y comprendido tradicionalmente las relaciones del juego, con la familia; especialmente desde espacios sociales y comunitarios. Así se pudo encontrar algunos vacíos respecto a la carencia de estudios previos que dirigieran su mirada específica hacia los contextos rurales.

Se parte de la definición de ruralidad, no sólo como un espacio geográfico delimitado por las necesidades de su comunidad, sino como tradiciones y costumbres culturales de sus integrantes que se encuentra mediado por las relaciones e interacciones sociales:

Lo rural también está determinado por las relaciones sociales, en las que se combinan acciones, percepciones que surgen en medio de emociones, informaciones, valores culturales, y vínculos con la naturaleza, creando una gran trama constructora. Al leer el territorio rural se pueden analizar distintos puntos de vista, así como los vínculos con la ruralidad y con los otros. Lo que implica comprender la ruralidad desde las relaciones e interacciones que establece el contexto rural, con las prácticas cotidianas que surgen. (Pérez, 2001)

Desde esta perspectiva, los contextos rurales se comprendieron en el marco de unas prácticas culturales específicas y unas características y necesidades determinadas en la comunidad. Se realizó una reflexión acerca de las prácticas rurales cotidianas y su influencia en los contextos relacionales en los que se dinamizan la primera infancia y las familias. Se identificó la importancia del contexto comunitario y territorial en donde se establecen relaciones entre los sujetos, la cultura, los vínculos sociales y afectivos. Así mismo se retomaron elementos de la ruralidad orientados hacia las prácticas sociales y culturales y el fortalecimiento de las relaciones sociafectivas con modos propios de habitar la ruralidad.

El juego en la primera infancia

El concepto de juego en el presente estudio fue definido desde diferentes perspectivas: Lo comunitario, social, afectivo y desde la normatividad.

Desde la perspectiva comunitaria

Orezzio (2012) menciona que el juego es “la vía regia de acceso al desarrollo de múltiples capacidades de la vida de un niño: desde el acceso a la simbolización y la cultura, la socialización y la construcción de su pensamiento” (p.16). En acuerdo con Orezzio, el juego constituye un proceso de comunicación y socialización de vínculos afectivos.

La clasificación presenta un avance conceptual en la medida en que se comprende el juego como dinamizador de otras voces, otras prácticas y miradas, en un momento histórico determinado. Así mismo se conecta con el espacio, lo cotidiano, el entorno y las relaciones que establece el niño o niña con los adultos.

Desde la perspectiva social y afectiva

En lo que respecta al aspecto social y cultural White y Epston (1980) abren otras posibilidades de juego como proceso relacional en el que incluyen los espacios como recursos que posibilitan el fortalecimiento de las interacciones entre niños, niñas y adultos. Al respecto White y Epston plantean el juego desde procesos de comunicación entre niños, niñas y adultos lo cual ayuda en su identidad individual y social.

Este elemento es fundamental en el reconocimiento del juego no sólo por sus características intrínsecas sino como fundamental para potenciar en familias, niños y niñas relaciones e interacciones equitativas e inclusivas. Es interesante reconocer cómo a través de juego se dan múltiples interpretaciones y maneras de comunicar. Es por esto que se debe reconocer que el niño y la niña en la primera infancia viven de una manera intensa y simbólica este proceso relacional lo cual resignifica el saber y el construir colectivamente.

4. Familias en la primera infancia

El concepto de familias del presente estudio se ha retomado de los lineamientos normativos planteados por ICBF (2010) como:

36

Una unidad dinámica, se transforma, se conecta, se relaciona con otras esferas de la vida social, política y económica, se nutre de la cultura y a su vez la enriquece. El concepto, su forma de organización y sus relaciones son cambiantes y se sitúan en contextos que la afectan y a los que a su vez ella transforma. Se concibe la familia como unidad que se constituye por la red vincular conformada por personas emocional y socialmente significativas entre sí y todo aquello que le rodea y es significativamente impactante o influyente. (p.6)

Así mismo, se plantean algunas comprensiones sobre familia desde la perspectiva sistémica lo cual consiste en la visión de la familia como un sistema entendido “como una entidad teórica de la funcionalidad de un todo constituido a partir de la interacción de elementos” (Ospina-Alvarado, 2013, p10). Desde esta perspectiva se planteó dar una mirada a las familias en relación a otros sistemas: El entorno rural, la comunidad, las instituciones y otras redes vinculares. Esto conlleva a pensar en las familias cómo conjunto de relaciones entre diversos sistemas, generadores de sentido y significado en una cultura y un contexto específico y particular que para el caso del presente estudio es el contexto rural.

Así las familias se comprenden como un conjunto que está en permanente transformación, se conecta, se relaciona con otras esferas de la vida social, política y económica, se nutre de los contextos sociales y culturales de los cuales hace parte. Se visualiza también desde lo privado, lo público y su incidencia en los procesos de participación como ejercicios de ciudadanía desde lo relacional

4. RESULTADOS

Contexto rural en la primera infancia

Los hallazgos recogidos en el presente estudio se centran principalmente en dar una mirada alternativa hacia los contextos en los que se forman los niños y niñas en la primera infancia. Así la ruralidad fue vista desde sus prácticas cotidianas y habituales desarrolladas por las familias, las cuales constituyeron un aporte muy importante en las relaciones entre sus miembros pues fortalecieron relaciones muy cercanas con el contexto y se combinaron en la vinculación de saberes culturales, valores y tradiciones.

Las narrativas de las familias, niños y niñas permitieron pensar el contexto rural desde dimensiones relacionales: los ámbitos de vereda, la vida cotidiana en el grupo social al que pertenecen las familias, los niños y las niñas, y todos aquellos espacios que posibilitan nuevos y variados aprendizajes. De igual manera se realizó un acercamiento a lo cotidiano, se destacó la importancia que tiene el contexto en las dinámicas familiares, ya que logra establecer una red de relaciones sociales que se comparten y que tienen sentido y significado para quienes interactúan en estos contextos.

Los resultados permitieron identificar la forma en que elementos como: las prácticas habituales y cotidianas en lo rural, y la permanencia del niño en estas actividades afectan o enriquecen la vida y el desarrollo de la primera infancia. Es ese uso de las riquezas presentadas en el escenario de lo rural lo que se quiso visibilizar y comprender a la luz de los relatos contados por las familias y las actividades participativas de los niños y las niñas en la primera infancia. Para ello es de reconocer que muchas de las actividades que se desempeñan en el contexto rural, los niños y niñas participan en forma de prácticas de juego y por ello se presenta como una de las categorías presentes en la investigación.

Juego en la Primera Infancia

El juego en la primera infancia, responde a una mirada relacional y de interacciones entre los niños, niñas y sus familias, basadas en referentes de afectividad, vínculos y potencias que son importantes en la vida familiar. Así, la mayoría de familias en sus narrativas construyeron el concepto de juego aportando un significado basado en afecto y aprendizaje.

Desde los hallazgos encontrados, fue importante indagar el papel del juego en la primera infancia desde una intencionalidad espontánea, de disfrute y placer, generador de contextos ricos en experiencias. El papel del juego en los niños y niñas del contexto rural configura su trascendencia al reflejar lo cotidiano en las actividades que comparte en un contexto con su familia.

Surge una subcategoría denominada el juego como prácticas de lenguaje en contextos rurales, la cual expone resultados relacionados con la caracterización de distintos personajes desde referentes simbólicos e imaginarios. Por lo general en las narrativas contadas por las familias y en observaciones de las experiencias de juego en los niños y niñas se encontró que los roles permanecen bastante diferenciados. Desde esta perspectiva el juego como proceso social en la primera infancia aporta diferentes y amplios campos de indagación junto con las familias y las interpretaciones de niños y niñas, frente a los roles que se asumen y al lenguaje que se reconfigura.

5. CONCLUSIONES.

La ruralidad fue vista desde sus prácticas cotidianas y habituales desarrolladas por las familias, las cuales constituyeron un aporte muy importante en las relaciones entre sus miembros pues fortalecieron relaciones muy cercanas con la naturaleza y favorecieron la vinculación de saberes culturales, valores y tradiciones.

Así mismo, los contextos rurales propiciaron en las comunidades diferentes formas de interacción social, lo cual ofreció variadas maneras y experiencias en sus propios ambientes. Las prácticas rurales fueron comprendidas como construcciones sociales que generaron relaciones e interacciones. La comprensión de la ruralidad destacó elementos claves que se van transformando como: las tradiciones, los eventos culturales y sociales que movilizan la comunidad y los recursos materiales y físicos.

Las prácticas rurales permean e inciden de manera definitiva en las situaciones de vida de familias, niños y niñas en la primera infancia. Lo anterior debido a que están incorporados estereotipos culturales, sociales, políticos, económicos que constituyen un escenario de intercambios simbólicos. Por tal razón se concluye que los escenarios sociales y culturales en los que crecen los niños y las niñas en la primera infancia inciden de manera sustancial en el desarrollo del niño y niña en la primera infancia, no sólo en su crecimiento físico sino en la construcción de vínculos afectivos que se establecen con las familias.

En lo referente al juego se comprendió como práctica social y cultural. El juego en la primera infancia resultó ser el vehículo que de-construye la cultura actuando como puente para la comunicación, la interacción, la imaginación y la construcción de valores sociales, éticos y morales en la comprensión del mundo. Durante la investigación se evidenció, la distinción entre la realidad y la fantasía; la posibilidad de aprender sobre sí mismo y sobre los otros; y el reconocimiento de las capacidades como la cooperación, la negociación, la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

De esta manera, se advierte la conexión del concepto de juego desde lo social y afectivo, que incorpora a la actividad diaria prácticas dinamizadas por lo habitual y autóctono que les permite a los niños, niñas y sus familias relaciones e interacciones cargadas de vínculos sociales y afectivos. Se comprendió el juego desde múltiples perspectivas y experiencias inmersas en la cotidianidad de los niños y las niñas rurales y sus familias, identificando como elemento significativo: el juego en las actividades domésticas y de cultivo en donde los niños y niñas se vinculan día a día, aprenden y reflejan a través de la observación y la imitación de dichas actividades en el desarrollo de diferentes habilidades sociales.

Desde la categoría de familia se concluye sus procesos de transformación y cambios en su forma de organización de acuerdo a las exigencias de la ruralidad. Desde las dinámicas familiares se dio un acercamiento hacia las interacciones y relaciones en las que participan las familias desde ámbitos de lo público y lo privado. Se reconoció la participación de las familias como actores sociales en la construcción de una vida individual y colectiva. Se realizaron comprensiones de las familias desde espacios públicos, reconociendo los procesos intersubjetivos en donde las familias se conectan con comunidades desde aspectos socio-culturales. Se visibilizaron aspectos relacionados con: calidad de interacciones con los niños y niñas, acercamientos significativos de afectividad, y fortalecimiento en aspectos de vecindad, ayuda, apoyo y ejercicio colaborativo por los miembros de la comunidad.

Se visibilizaron las familias rurales como núcleos constituidos con fuertes lazos de unión parental, lo cual permitió consolidar dichas relaciones sin perder algunas de sus tradiciones las cuales mantienen unida a su comunidad, creando en sus miembros vínculos más amplios de afectividad. Así el tipo de relaciones e interacciones de las familias tienen un significado muy importante para sus integrantes además de vincular saberes culturales, valores y tradiciones.

Como aporte al proceso de nuevas indagaciones e investigaciones frente a las familias rurales se abren preguntas generadoras a la luz de lo que se observa y se interpreta de la vida rural por ejemplo ¿De qué manera se ha visibilizado tradicionalmente la familia rural?, ¿Qué implicaciones tiene narrar a las familias desde los diferentes enfoques social, cultural e, histórico?, ¿Qué tipo de estrategias como profesionales se pueden plantear para potenciar vínculos que permitan a niños y niñas participar de una manera diferente en las dinámicas familiares?, ¿Cómo comprender y entender la importancia de la relación familia, juego y ruralidad y cómo articularlas a la educación inicial?, entre otras que ocurren en las familias rurales, y permitan abrir la posibilidad a metodologías y diálogos de saberes de encuentro con las comunidades rurales.

Se recomienda para futuras investigaciones revisar a profundidad las implicaciones que tiene pensar la política de atención integral a la primera infancia basada en un enfoque de juego desde lo cultural, social y afectivo en contextos con características y condiciones específicas. Así mismo comprender las dinámicas familiares desde los diferentes contextos relacionales, haciendo alusión no sólo a la mirada del niño como centro de un proceso, sino a la mirada relacional de las familias. Las políticas de atención a primera infancia visibilizan componentes importantes en la vida de un niño en términos de cuidado, salud, nutrición, educación inicial; sin embargo los espacios que proponen las familias las sitúa como actores que se forman para cuidar a los niños en estos aspectos, pero no la vinculan directamente con una política de familia, pensada y comprendida desde sus dinámicas particulares.

BIBLIOGRAFÍA

- Gómez, Sergio (2003). La "Nueva Ruralidad": ¿Qué tan Nueva? Santiago, Ediciones LOM. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/dezessete/gomez17.htm>.
- Orezza, Felicitas M (2012). Experiencias Infantiles, espacios y lugares para jugar: Juego y prácticas comunitarias. Ed. Buenos Aires; Fundación Navarro Viola. Recuperado de http://www.fnv.org.ar/descargas/juego_y_practicas_comunitarias.pdf
- Pérez, E(2001). Hacia una Nueva Visión de lo Rural. En: ¿Una Nueva Ruralidad en América Latina? Norma Giarracca (compiladora). Colección Grupos de Trabajo de Clacso. Grupode Trabajo Desarrollo Rural. Clacso, Buenos Aires.
- Sanabria, A(2011). Ruralidad en Colombia razones para la esperanza - Desde Abajo. Recuperado en www.desdeabajo.inf/.../19829-ruralidad-en-colombia-razones-para-la-esperanza-desde-abajo. Colombia.
- White, M.Y Epston, E. (1980). Medios narrativos para fines terapéuticos. Barcelona: Paidós. Recuperado en <http://mmhaler.files.wordpress.com/2010/06/medios-narrativos-para-fines-terapeuticos2.pdf>

HACIA UNA PEDAGOGÍA QUE PLANTEA RETOS A LA EDUCACIÓN Y AL ROL DEL MAESTRO EN PROCESOS DE AUTOFORMACIÓN

Por: Yenny Patricia Pineda Moreno¹

¹ Licenciada en Psicopedagogía con énfasis en asesoría educativa. Especialista en pedagogía de los derechos Humanos. Coordinador pedagógico de Programa Creciendo a pasitos Boyacá, Fundación ITEDRIS año 2010 y 2012. Coordinadora Académica del programa de jóvenes y adultos en el marco del modelo "Red de conocimientos" 2013-2014.

RESUMEN

El presente artículo es producto de un ejercicio de reflexión que dirige una mirada hacia la pedagogía ubicándola desde diferentes contextos sociales, educativos y culturales en las comunidades académicas. Por lo anterior, es importante precisar algunas consideraciones sobre aspectos que reconocen no sólo la pedagogía como proceso que dinamiza y posibilita nuevos escenarios de aprendizaje y permite desarrollar una visión del sujeto frente a la realidad y frente a sí mismo; sino desde el cual se producen miradas, posturas y saberes contextualizados, que a su vez se constituyen en la base para la construcción de realidad y situaciones investigativas en diferentes contextos.

PALABRAS CLAVES

Pedagogía, autoformación, cultura, contextos, conocimiento.

40

Dar una mirada a la pedagogía implica abordarla desde diferentes aspectos: la pedagogía como el saber propio del maestro y de los diferentes contextos sociales, educativos y culturales; y también desde la construcción de identidad del maestro como trabajador de cultura. Es evidente que esta mirada a la educación y al papel que desempeña el docente va más allá de los contextos escolares y del rol tradicional del educador, lo cual pone de manifiesto desplazamientos hacia nuevos territorios, nuevas formas de relacionarse y diversas posibilidades de construir conocimiento. Así desde los procesos de autoformación docente reflexionados en la Universidad de Cundinamarca, se configura la pedagogía desde una mirada estética y como herramienta de reflexión continua acerca de las relaciones socio-afectivas, impulsando el desarrollo de dinámicas interactivas que transformen su carácter dialógico desde una mirada del estudiante, del maestro y de los contextos locales como la familia, la comunidad y la cultura.

En este sentido se reflexionan ambientes educativos que trascienden de una educación al interior de la escuela a nuevos espacios de construcción de conocimientos con gran potencial socializador. Escenarios como el barrio, los espacios públicos o la familia constituyen contextos de libertad y despliegue de significados con potencial de elaboración de saberes y de encuentros con los otros, en donde la complejidad de las subjetividades plantea retos investigativos. Pero ¿Cómo se construyen las relaciones entre los saberes y los sujetos? Al respecto, trascender los escenarios educativos hacia la comunidad permite que se construyan dinámicas de trabajo de acuerdo a sus necesidades, en este sentido los contextos sociales, culturales y comunitarios inician a enmarcarse dentro de nuevas estructuras facilitando y entendiendo el proceso de formación del maestro ubicándolo dentro de un lugar visible para la comunidad,

construyendo nuevas pedagogías de su labor educativa e interrogándola, impregnar de sentidos, profundizar en sus acciones, mover afectos, sentimientos y pasiones que lo visibilice como trabajador de la cultura.

Es clara la invitación que se hace a repensar también las prácticas pedagógicas. En esta instancia es vital que el docente asuma un rol que propenda por la libertad, la ruptura de estructuras jerárquicas y que permita pensarse con coherencia en relación con su realidad. En este sentido, el aprendizaje para quienes participan y vivifican la labor pedagógica, apunta hacia niveles de conciencia humana, que han de posibilitar un proceso creativo, artístico y dinamizador de saberes, respetando además la particularidad de cada individuo.

Es importante que en la formación de pedagogos se abran espacios de conocimiento y reflexión frente a nuevas tendencias de la pedagogía en Colombia, que amplíen los horizontes de comprensión hacia lo humano. Los fundamentos teóricos y prácticos generados se hacen pertinentes para la educación del siglo XXI, en el sentido de una educación que necesita pensarse desde el ser y a partir de este, evaluar sus inquietudes, búsquedas, y evoluciones y así destacar su importancia como parte de una comunidad y gestor de una cultura que construye identidad colectiva. Advertido lo anterior, se ha de visibilizar un docente que como sujeto político busque encontrar nuevas formas de ser y actuar en el mundo, haciendo, descubriendo y creando con sus estudiantes nuevas producciones de saber y conocimiento y que se descubra en la convivencia con la cultura.

Así lo plantea el profesor Mario Díaz Villa (2003) cuyas investigaciones en sus estudios sociológicos del discurso pedagógico posibilita a

41

“Los docentes colombianos realizar una lectura más profunda de los acontecimientos culturales de la escuela colombiana, generar opciones diferentes a las “alternativas” que hoy se mueven en el campo pedagógico y sobre todo fortalecer los intentos de reconstruir el campo pedagógico donde la investigación interdisciplinaria sobre el discurso pedagógico sea el dispositivo cultural que fortalezca la identidad y la “voz” de la educación en Colombia (p.17)”

Estos aportes conducen a pensar en una relación ética en donde se es responsable del otro y en donde al reconocer el carácter bidireccional se permite la construcción de comunidades que constituye la identidad colectiva. La reflexión de todo ello nos permite pensar y propiciar la creación de lugares para el debate alrededor de estos asuntos concernientes a la dimensión pedagógica, educativa y académica que han de proponer formas renovadas en nuestro quehacer. El objetivo es tener una imagen coherente y global que permita a su vez rescatar la centralidad de la espiritualidad, el arte, la globalización del ser en la educación actual.

Mucho allá del campo de la educación, las pedagogías itinerantes retan a abrir el ser a la influencia del otro y de la otra, a vivir una especie de vulnerabilidad al dejar caer las barreras que protegen y que se expresan en códigos de valores, creencias y juicios, además de permitir ser influidos e influidas, arriesgar a ser tocados y transformados por lo diferente, en una expresión de la humanidad. Las pedagogías conducen a pensar el ejercicio docente y los procesos que orientan su accionar y que hacen parte de unas prácticas cotidianas que tienen sentido y significado en los distintos escenarios de aprendizaje. Así lo plantea Baracaldo (2007)

“Lo que sucede en el salón de clase, el asunto de la democracia escolar, las relaciones de convivencia, los manejos de las disciplinas escolares, las dificultades de aprendizaje, las diferencias generacionales, las imágenes y representaciones de los maestros, el asunto de su formación, entre muchos otros, en nuestra opinión, son cuestiones que corresponden al campo de la pedagogía” (p.32).

En el plano de la interacción pedagógica es importante comprender que es en la acción, en el intercambio y en el interactuar como se aprende a conocer al otro. El discurso pedagógico gira en torno al pensar y deliberar formas y contextos significativos donde la pedagógica reconstruye, deconstruye y propicia la búsqueda del carácter comprensivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, reflexionando las condiciones en la producción de conocimientos, valorando la posición de maestros en formación y maestros en ejercicio como intelectuales de la cultura y del conocimiento.

Es evidente que en medio de todo el progreso social, educativo y político que ha traído consigo otras generaciones y generalizaciones conceptuales pedagógicas, se genere una cultura investigativa que busque desarrollar y mantener una actitud de indagación pedagógica como discurso que, enriquecido con teorías y prácticas reflexionadas den cuenta del avance del conocimiento pedagógico y didáctico. En esta instancia conviene resaltar la participación de comunidades académicas, la creación de los espacios de diálogo y de significados compartidos reconstruyendo así la práctica pedagógica desde los sujetos.

Pedagogía e investigación van ligados al propósito de construir educación, pues la construcción de conocimiento plantea cambios profundos en prácticas y concepciones pedagógicas. Es preciso, entonces, pensar en la enseñanza y la pedagogía en tres direcciones: al interior de la pedagogía, hacia la interioridad de los saberes y hacia la construcción de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Tamayo, A. (2003) Tendencias de la Pedagogía en Colombia. Tunja. Acción Pedagógica N.30
- Baracaldo, M(2007) Investigación de los saberes pedagógicos. Revolución Educativa. Colombia Aprende. Ministerio de Educación Nacional.

LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: CLASES INVESTIGATIVAS Y APRENDIZAJES COLABORATIVOS

Por: Wilmer Fabian Gonzalez Amaya¹

¹ Estudiante de la séptima promoción, Maestría en educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Integrante en el grupo de investigación pirámide. wfabiang88@gmail.com

Resumen

Este artículo constituye una reflexión sobre las actividades exploratorias investigativas como una estrategia para dinamizar los procesos de aprendizaje del estudiante y la práctica pedagógica del docente. Además de hacer una revisión teórica sobre el tema, se busca hacer una propuesta innovadora en la clase de matemáticas, que rompa con metodologías tradicionales en que el docente se limita a explicar su tema y el estudiante a resolver ejercicios. La propuesta incorpora actividades exploratorias investigativas en el aula de matemáticas, de tal forma que el estudiante asume el papel de investigador a través de procesos de exploración, conjetura, prueba y validación de los significados construidos. En este sentido, docente y estudiante son investigadores que realizan una sistematización del proceso llevado a cabo en las clases exploratorias investigativas. De esta manera se propone lograr producir saber pedagógico y construir conceptualización matemática.

43

Palabras claves

Aprendizaje, Quehacer matemático, práctica docente, investigación en aula.

INTRODUCCIÓN

La investigación en el área de matemáticas siempre ha parecido ser un trabajo de personas expertas en ese campo por los hallazgos tan importantes obtenidos en el desarrollo de la ciencia y tecnología, es decir en el avance científico (Skovsmose, 2012). Sin embargo la estrategia planteada por Da Ponte, Brocardo, y Oliveira (2003) se basa en imitar los procesos realizados por el investigador y llevarlos a la educación básica media. Por lo anterior es importante comprender y analizar cómo las clases investigativas pueden mejorar las prácticas pedagógicas y los ambientes de aprendizaje que desde hace tiempo se han caracterizado por ser tradicionales, repetitivos en ejercicios y en que abundan actividades simuladas con resoluciones cercanas a la copia fiel e igualdad de ejercicios presentados por los libros de texto (Skovsmose, 2012).

En el aula de clase, la primera posibilidad de cambio se encuentra en el docente, en su interés por preparar una actividad de tipo investigativo donde el estudiante potencie sus competencias: resolución de problemas, raciocinio, comunicación y posición crítica (Ponte, Boavida, Graca, & Abrantes, 1997). En consecuencia tanto docentes y estudiantes son capaces de

cambiar la metodología y las estrategias rutinarias de hacer las clases basadas en la explicación y luego el desarrollo de los ejercicios.

Las oportunidades en el aprendizaje son infinitas. En las clases investigativas, la resolución de problemas requiere una continua reflexión. Los estudiantes y el docente están constantemente realizando un trabajo de crítica, de problematización y de comunicación que de un lado lleva a los discentes a la construcción de su aprendizaje y de otro al docente a la autoobservación de su labor pedagógica.

LA PROBLEMATIZACIÓN Y LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Desde hace tiempo existen personas que se han interesado en investigar las matemáticas. Su labor principal ha sido realizar modelos matemáticos, los cuales se han recopilado en los textos producidos en lo que ahora se conoce como los libros de cálculo, álgebra, topología, física, entre otros, siguen siendo guía y línea de desarrollo de procesos educativos en la enseñanza matemática. Dentro de la reflexión pedagógica en matemática, existen dos objetivos del aprendizaje de esta área; el primero referido al docente investigador en matemáticas y el segundo referido a la propuesta metodológica abierta y flexible. Los dos reúnen acciones pedagógicas que se dirigen a explorar, probar y demostrar, como lo anuncia Fiorentini & Lorenzato (2010): “El investigador en matemáticas se preocupa por producir, por medio de procedimientos hipotético-deductivos, nuevos conocimientos y herramientas matemáticas que posibilitan el desarrollo de las matemáticas puras y aplicadas” (p.8). En este sentido el segundo objetivo está basado en la reflexión pedagógica que ocurre en los momentos de mediación del aprendizaje.

44

Los dos objetivos mencionados, son importantes en el campo de la matemática, ninguno se puede catalogar como el más importante, ya que cada uno aporta a su línea de acción y desarrollo.

A medida que pasa el tiempo, la formación del docente de matemáticas ha venido transformándose. Ha pasado de un modelo práctico, luego por un modelo técnico y en la actualidad llega a un modelo reflexivo-investigativo (Fiorentini, 2010). El docente práctico concibe que se aprende únicamente en la práctica y la teoría puede pasar a un segundo plano. Para el técnico, por el contrario, en primer lugar se aprende la teoría y luego se utiliza en la práctica. Por último se encuentra el docente reflexivo-investigativo que relaciona la teoría y la práctica mediante la problematización, reflexión de su labor y en consecuencia la construcción de nuevos saberes.

En los dos primeros modelos que menciona Fiorentini (2010) se destaca la labor del docente únicamente como la persona que enseña. Por tal razón su objetivo es buscar la manera de poder transmitirle conocimiento al estudiante. Además el docente cree que todo el conocimiento es incuestionable, por esta razón se limita a explicar una serie de contenidos. Por el contrario el docente reflexivo-investigativo, piensa, reflexiona, cuestiona, transforma continuamente sus métodos y mejora la enseñanza y consecuentemente produce saber pedagógico.

De esta manera, el docente investigador no se puede conformar con realizar solo la problematización de su práctica. Se le plantean dos cuestiones que son: ¿Cómo contribuye a la producción de conocimiento? y ¿Cuáles son las características de la construcción de saber pedagógico? En el aula de clase se genera conocimiento y se constituye en un saber pedagógico,

pero la mayoría de los docentes no realizan una sistematización o una reflexión sobre cómo están sucediendo estos procesos de aprendizaje (Gonzalez, 2009).

A partir de nuestra experiencia personal (la observación realizada a la práctica de otros docentes y lecturas de investigaciones en el tema) es evidente que la labor del docente y el estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje es un proceso, como lo afirman Herrera, Montenegro y Salvador (2012) “en la cual el docente explica y los alumnos en forma pasiva reciben contenidos” (p.269). Por lo tanto se puede modificar estas costumbres del aula de clase, ¿cómo lograr que los estudiantes generen su propio conocimiento ya sea de forma individual o grupal? (Fiorentini y Lorenzato, 2010).

Un ejemplo de una situación tradicional de aprendizaje en el área de matemáticas puede verse cuando el estudiante en la escuela, al iniciar sus procesos de aprendizaje, está lleno de dudas, sospechas y apuros, Entonces, reiteradamente solicita que el maestro le enuncie cómo hacer el ejercicio, o que pasos ha de realizar para lograr el “algoritmo” y así guiarse en el desarrollo de la actividad, concluyendo que ya aprendió el tema.

Un hecho que confirma lo expuesto por Herrera, Montenegro y Salvador, ocurre cuando se pregunta a un estudiante por qué perdió el área de matemáticas y la respuesta es la siguiente, ‘lo que pasa es que el profe no explica bien’. Analizando y reflexionando “la enseñanza implica la capacidad de los profesores para entender los valores educativos a través de su práctica” (Brocardo, 2005, p.44). En conclusión, no se trata de transmitir información, el enseñar consiste en dejar aprender (Heidegger, 1962).

ESCENARIOS DE INVESTIGACIÓN

45

Frente a las clases de matemáticas se puede resaltar que giran en torno al maestro, donde la “enseñanza se reduce a la comunicación de verdades absolutas” (Cantoral, Farfán, Cordero, Alanís, Rodríguez y Garza, 2000. P.34) y los estudiantes son receptores de esa información. Los siguientes interrogantes se relacionan con lo anteriormente dicho: ¿Por qué los estudiantes no aprenden matemáticas? y ¿Por qué a los estudiantes no les gusta la matemáticas? Los mismos estudiantes mencionan que siempre se realiza una explicación del tema y luego se resuelven ejercicios y esto no los motiva a aprender matemáticas. Estas u otras afirmaciones se han trabajado y analizado en el semillero de investigación Infinitos, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Tradicionalmente, la clase de matemáticas se ha dividido en dos momentos, tal como lo indica Cotton (citado en Skovsmose, 2012) “en primer lugar el profesor presenta algunas ideas y técnicas matemáticas, y a continuación, los estudiantes trabajan en ejercicios seleccionados por el profesor” (p.109). La repetición de esta actividad, se conoce como tradicionalidad en la actividad pedagógica, no quiere decir que sea mala o buena. Es la repetición de los procesos de aprendizaje la que lo convierte en rutinaria las actividades del aula de clase.

Al indagar sobre los recursos didácticos de este tipo de clase se encuentra, según Skovsmose (2012) “con frecuencia, el libro de texto de matemáticas se toma como un hecho en las prácticas del salón de clase” (p.109). Realizando el respectivo análisis, el libro de ejercicios puede reemplazar al docente, ya que todo está propuesto y se han desarrollado las respuestas precisas. Por lo tanto no sería necesario el acompañamiento de un docente. Al examinar en detalle los ejercicios propuestos en los libros, podemos darnos cuenta que hay tres tipos de soluciones: una única solución, varias soluciones o ninguna solución. Pero el estudiante con

una intensidad y rutinariedad de ejercicios desarrollados en la clase asume que todos tienen una sola respuesta o solución lo cual produce afecta la concepción que los estudiantes puedan tener de la matemática.

Entonces el pensamiento limita la forma de ver y acceder a la matemática. Por lo tanto, para que el docente de matemáticas sea uno de los ejes principales en el aprendizaje de los estudiantes, debe iniciar a reflexionar sobre lo que sucede en el aula de clase y transformar la manera de ver la enseñanza.

La combinación entre el ejercicio en el aula de clase y la investigación en la labor de los estudiantes, identifica que las actividades de matemáticas se pueden desarrollar en dos paradigmas, el primero relacionado con el ejercicio y el segundo con los escenarios de investigación. En el “primero el estudiante hará uso de la práctica consecutiva y resolución de ejercicios para entenderlos en su desarrollo, y en el segundo situaciones particulares que tiene la potencialidad de promover un trabajo investigativo o de indagación” (Skovsmose, 2012, p.111). En las situaciones de investigación el docente deja de ser el centro de la clase y lo importante ahora es el aprendizaje del estudiante y la forma como este produce sus significados.

De este modo, el primer aspecto y uno de los más difíciles de realizar por parte del docente es ser consciente que la enseñanza consiste “en dejar aprender”, en desprenderse de la explicación que no deja pensar, ni hacer propuestas a los estudiantes.

El docente puede generar en sus estudiantes reflexión, exploración, admiración, duda entre otros. En otras palabras puede incluir en sus actividades de clase, “la pedagogía de la pregunta” (Molina, 2013). Por ejemplo preguntar “¿Qué pasa si...?” “¿Qué crees sobre esto y aquello?” “¿Qué podrías cambiar o incorporar como nuevo?” “¿Cuál es tu idea sobre esto?” “¿Por qué crees que...?” (Skovsmose, 2012). Lo anterior genera curiosidad, sorprende, causa dudas y cuestionamientos, a en los sujetos que estaban acostumbrados a que todo ya estuviese hecho y explicado.

Vamos a analizar lo concerniente a la construcción de conceptos y las acciones de los estudiantes en el desarrollo de las actividades de clase y fuera de ella. Los conceptos de matemáticas se “referencian” con su significado, por ejemplo la pendiente de una recta se relaciona con la inclinación de una carretera, estas asociaciones permiten a los estudiantes producir sus conceptos y realizar representaciones de los objetos matemáticos. Las “referencias también incluyen los motivos para la acción” (Skovsmose, 2012, p.115). Es decir, los contextos donde se construyen las concepciones y nociones matemáticas.

Las actividades se pueden desarrollar en tres tipos de referencia, las matemáticas puras, a una semirealidad y a situaciones de la vida real. Al combinar los dos tipos de organizar las actividades y los tres tipos de referencia se generan seis ambientes de aprendizaje donde el docente puede guiar los procesos de producción de conceptos y las nociones de sus estudiantes.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE

TABLA 1
AMBIENTES DE APRENDIZAJE FORMAS DE ORGANIZAR LA ACTIVIDAD DE LOS ESTUDIANTES

Tipo de referencia	Paradigma de ejercicio	Escenarios de investigación
Matemáticas puras	(1)	(2)
Semirrealidad	(3)	(4)
Situaciones de la Vida real	(5)	(6)

Los ambientes (1), (3) y (5) se centran específicamente en el desarrollo de ejercicios que por lo general buscan obtener una respuesta o resultado de los estudiantes. En estos ambientes el objetivo es la práctica y ejercitación de la mente. El ambiente (1) consisten el desarrollo de ejercicios. En el de tipo (3) los ejemplos se evidencian con mayor frecuencia en la física, donde se realiza una simulación de la realidad para mostrar la aplicación de la matemática. En el ambiente (5) se toman datos de la vida real como investigaciones, datos de revistas y así lograr resolver los ejercicios, con base en la información.

En la relación entre los tipos de referencia y los escenarios de investigación, el objetivo de estos ambientes, consiste en generar espacios en los cuales el estudiante explore, indague, reflexione, conjeture, pruebe y verifique las nociones producidas en las actividades propuestas por el docente (Skovsmose, 2012). El ambiente (2) tiene como objetivo explorar para crear hipótesis y luego comprobar los conceptos matemáticos, construidos por los estudiantes en el aula de clase. El ambiente de tipo (4) que tiene situaciones de semirrealidad no es solo un problema, sino la invitación a que los estudiantes tomen el papel de investigadores, donde se buscan explicaciones a variadas situaciones. En el último ambiente se trabaja en el contexto de los estudiantes, un ejemplo puede ser cuando el docente propone la actividad de comprar golosinas, con cierta cantidad de dinero, con la condición que sean nutritivos y con cierto número calorías (García, Valero, Salazar, Mancera, Camelo, Romero, 2013). En la anterior, el estudiante tiene la necesidad de planear que puede comprar, para cumplir las condiciones propuestas por el docente.

Una propuesta para la enseñanza de la matemática consiste en poder moverse por los diferentes ambientes de aprendizaje. En ningún momento se busca decir que los ejercicios sean desfavorables, tampoco, que el trabajar con escenarios de investigación fuese la solución a todos los problemas. Puede darse que por medio de la diversidad de actividades y escenarios de investigación, se afronten las experiencias y construcciones colectivas, que se realicen en el aula de clase (Skovsmose, 2012; García, et al., 2013).

INCIDENCIAS DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LA CLASE DE MATEMÁTICAS

En los procesos de enseñanza y aprendizaje se han venido investigando cuáles son las relaciones e interacciones entre el docente y el estudiante. Pues no se trata de ver al maestro como el que sabe y maneja la disciplina y el estudiante quien lo contempla en silencio, acatando las instrucciones. “Las clases de matemáticas tienen como objetivo el desenvolvimiento de capacidades como la resolución de problemas, el razonamiento, la comunicación y el pensamiento crítico” (Ponte, et al., 1997, p.1).

La resolución de problemas abiertos genera la exploración y explicación de las nociones que se crean durante y al final de las actividades. Aprender es el resultado de la actividad y la reflexión (Ponte et al., 1997). Un complemento a la resolución de problemas y el razonamiento es el proceso de la comunicación, es una herramienta que puede aportar al trabajo en equipo, además de servir para mostrar el proceso y retrospcción de las actividades.

En el desarrollo de las actividades exploratorias, el docente y los estudiantes tienen constantes procesos de diálogo. Además es natural que entre los mismos estudiantes se generen procesos de acción comunicativa, disertación, consensos y disensos. Ponte et al. (1997) considera al respecto que “la comunicación se refiere a la interacción entre los diversos sujetos que hay en una clase, empleando una lengua propia, que es una mezcla de lenguaje cotidiano y de lenguaje matemático” (p.11). Sin embargo esta se puede realizar desde las cuatro habilidades comunicativas: leer, escuchar, hablar y escribir, procesos que en común guardan estrecha relación con el lenguaje matemático.

La comunicación es una invitación a trabajar de forma colaborativa en el aula de clase, es decir el trabajo en grupo, donde las ideas de los integrantes pueden ser tenidas en cuenta y se trabaja con el fin de construir conceptos o nociones matemáticas. Los grupos se pueden dividir en pares, subgrupos (pocas personas, condición esencial más de dos personas) o todo el grupo de estudiantes, donde cada integrante tiene un rol que desempeñar y unos procesos que co-construir.

Alrededor de este proceso de solución de problemas, se tienen dos conceptos el de tarea y actividad, el primero es aquello que propone el docente como ejemplo un problema o varios ejercicios a resolver, un texto, una consulta, una recopilación de información ente otras y el otro es lo que realiza el estudiante para resolver la tarea. A esto Ponte et al. (1997) afirma que “Las tareas matemáticas que se le proponen a los alumnos proporcionan un punto de partida para el desenvolvimiento de su actividad matemática” (p.3).

En el proceso de aprendizaje, una tarea se desarrolla mediante varias actividades, todo depende de la intensión del docente y la interpretación de los estudiantes. Si no se propicia un ambiente de aprendizaje motivante, el estudiante no intentará ni siquiera participar en la actividad. Por lo tanto, la resolución de un problema tiene los siguientes momentos: la interpretación de las tareas, el desarrollo de actividad y finalmente la reflexión del proceso realizado.

CLASES INVESTIGATIVAS

Una clase de tipo exploratoria investigativa puede realizarse mediante ambientes de aprendizaje, es decir con escenarios de investigación (Skovsmose, 2012). En el transcurso de este documento se mencionaron algunas características de las prácticas desarrolladas por el docente y el estudiante. Ahora se observará cómo se relacionan las clases investigativas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Brocardo, 2005).

Sin dejar de lado los aspectos y actividades que pueden ayudar al mejoramiento del aprendizaje en los estudiantes y del docente. Las clases de matemáticas se pueden distribuir en los siguientes momentos; explorar, realizar conjeturas, producir carteles y socializar los resultados alcanzados (Oliveira y Fiorentini, 2012). Estas etapas representan los momentos del trabajo de un investigador profesional.

INVESTIGACIÓN EN MATEMÁTICAS

En esta época el conocimiento crece exponencialmente, de tal forma que ninguna persona puede considerarse sabia, pero si ignorar menos. Una estrategia para descubrir y comprender el conocimiento es mediante la investigación. Según Ponte et al. (1997) “investigar es procurar conocer lo que no se sabe” (p.13). No siempre se realizan descubrimientos nuevos para la comunidad científica, pues para algunas personas que estén iniciando en la labor investigativa, puede ser útil primero, comprender las cosas que ya se han trabajado por investigadores expertos.

Los científicos que se dedican a la actividad investigativa debieron pasar por momentos de ensayo y error que los convirtieron en expertos en su área. Por ello, “investigar es descubrir relaciones entre los objetos matemáticos conocidos o desconocidos, procurando identificar las respectivas propiedades” (Ponte et al. 1997, p .13). Sus objetivos se centran en producir conocimiento y así aportar al desarrollo de la ciencia y tecnología.

Los problemas, son el punto de partida y guían el proceso de cualquier investigación. Según Ponte et al. (1997)“el primer gran paso de cualquier investigación es identificar claramente el problema a resolver” (p.16). El objetivo del trabajo se centrara en resolver el problema o encontrar una o múltiples respuesta a las preguntas generadas en la en la investigación.

Para algunos sujetos la actividad de aprender a investigar se centra en la preocupación por aprender los libros de metodologías, es decir en buscar la receta que enseñe a realizar los procesos de una investigación. Un ejemplo se puede ver cuando un niño quiere aprender a montar bicicleta. Jamás podrá lograrlo conformándose con observar a otros realizar esa actividad o buscando una guía que le indique cuales son los procedimientos a ejecutar (Ponte et. 1997). El niño debe tomar la bicicleta e iniciar la experimentación, con base en las caídas, levantadas lograr tener equilibrio y luego poder andar sin problemas.

Lo mismo ocurre en la investigación, se debe aprender durante el proceso de solución de los problemas, es en este momento que se encuentran los obstáculos, donde el investigador debe tomar decisiones y así continuar con el proceso de aprendizaje.

Al trabajar aspectos específicos de la labor del investigador matemático se pueden trabajar cuatro momentos, Ponte et al. (1997) señalan que:

El primero abarca el reconocimiento de la situación, sus exploraciones preliminares y la formulación de preguntas. El segundo momento se refiere al proceso de formulación de conjeturas. El tercero incluye la realización de pruebas y el eventual refinamiento de las conjeturas. Y finalmente, el último dice al respecto la argumentación, la demostración y validación del trabajo realizado (p.20).

LA INVESTIGACIÓN EN LAS AULAS DE CLASE DE MATEMÁTICAS

El objetivo de las situaciones exploratorias investigativas es promover la investigación en las actividades de los estudiantes, en la resolución de problemas, además de analizar cómo se puede trabajar en el aula, si de manera individual o grupal, desarrollando la comunicación entre los estudiantes y el docente. Al proponer un problema o un ejercicio al estudiante, lo importante es que funcione como iniciador de una labor exploratoria (Ponte al et. 1997).

Al proponer un problema a los estudiantes ellos siempre van a querer encontrarle una

respuesta rápida. Cuando no logren ese objetivo pueden suceder dos cosas: la primera, el abandono de la actividad. La segunda, que los estudiantes se empeñen en encontrarle una respuesta al problema. Pero el docente es quien puede aprovechar esta situación de incertidumbre, apoyándolos y sirviéndose del desafío propio de la actividad para estimularlos.

En una tarea de tipo investigativa, ya sea un problema o un ejercicio, se conoce cómo inicia, pero no cómo termina (Ponte et al. 1997). El docente cuando planea una clase, propone ejercicios de los cuales ya tiene solución y sabe a dónde llegarán sus estudiantes. Sin embargo los estudiantes no siempre resuelven los problemas de la manera que él esperaría. En la exploración de las actividades se encuentran caminos que el docente no contempla en la preparación de la tarea. Pero este aspecto hace que las actividades de clase sean interesantes para el docente, como para el estudiante.

La investigación es vista como una herramienta que ayuda en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Da Ponte et al. (2003) afirman que:

El concepto de investigación matemática, como actividad de enseñanza y aprendizaje, ayudan a nacer en el aula de clase, el espíritu de la actividad matemática genuina, constituido por eso en una poderosa metáfora educativa. El alumno es llamado a ser como un matemático, no solo en la formulación de preguntas y conjeturas ni en la realización de pruebas y refutaciones, mas también en la presentación de resultados, la discusión y la argumentación con sus compañeros y el profesor (p.23).

Las actividades exploratorias investigativas se convierten en una herramienta que promueve los siguientes aspectos: una visión más completa de la ciencia y estimula el desenvolvimiento de los estudiantes. Los dos aspectos se pueden introducir en cualquier nivel de educación y potencia esencialmente el raciocinio matemático (Cunha, Oliveira y ponte, 1995).

50

Las clases investigativas se desarrollan en la mayoría de los casos de forma grupal con el objetivo de reducir el número de estudiantes en el aula de clase dado que en un salón de clase se pueden tener cuarenta estudiantes y al organizarlos en integrantes de cuatro, por ejemplo, se obtienen diez grupos de trabajo. Cada grupo se convertiría en un estudiante, todos trabajando con un mismo propósito, así cada uno tenga una tarea específica en el proceso (Oliveira y Fiorentini, 2012).

En el trabajo colaborativo todos los integrantes deben aportar ideas o afirmaciones, según Mason, Burton y Stacey (1988) “es útil tratar cada afirmación como una conjetura” (p.86). En el proceso el grupo de estudiantes harán varias conjeturas, ellos inician un proceso cíclico, donde unas conjeturas resultan ser falsas y unas pocas verdaderas. Sin embargo la satisfacción al resolver un problema es más grande que todos los obstáculos presentes en el proceso. En estos momentos la matemática deja de estar en un papel y se convierte en una sensación, un reto, una forma de pensar.

Personalmente, ser docente de matemáticas indica una labor complicada de comprender ya que “no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo” (Fiori, 1996). El cambio de perspectiva representa un proceso largo y complejo de comprender, sin embargo, vale la pena realizarlo.

Bibliografía

- Brocardo, J. (2005). *As investigações na aula de Matemática: Um projecto curricular no 8.º ano.* (Tesis doctoral) Universidad de Lisboa.
- Cantoral, R., Farfán, R., Cordero, F., Alanís J., Rodríguez, r. & Garza, A. (2000). *Desarrollo del pensamiento matemático.* México: Editorial Trillas.
- Cunha, H., Oliverira, H. y DaPonte, J. (1995). *Educación matemática en el aula de clase.* Actas de PROMAT. (95), 1-9. Recuperado en: <http://www.prof2000.pt/users/j.pinto/textos/texto11.PDF>.
- Daponte, J.P., Brocardo, J., & Oliverira, H. (2003). *Investigações matemáticas na sala de aula.* Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editora.
- Fiorentini, D. & Lorenzato, S. (2010). *Investigación en educación matemática.* Brazil: Autores asociados.
- Flori, E. (1996). *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire.* 1-171. Recuperado en: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>
- García, G., Valero, P., Salazar, C., Mancera, G., Camelo, F., Romero, J. (2013). *Procesos de inclusión/exclusión, subjetividades en educación matemática.* Bogotá, Colombia: Javegraf.
- Gonzalez, M. (2009). *Formación profesional. La problematización como estrategia didáctica para la intervención profesional pedagógica.* II coloquio de investigación educativa. Universidad Nacional Autónoma de México. Acatlán.
- Heidegger, M. (1962). *Lenguaje tradicional y lenguaje técnico.* In conferencia pronunciada.
- Herrera, N., L., Montenegro, W., & Poveda, S. (2012). *Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.* Revista Virtual Universidad Católica del Norte. 1(35), 254-287.
- Mason, J., Burton, L. & Stacey, K. (1988). *Pensar Matemáticamente.* Barcelona, España: Editorial Labor, S.A.
- Skovsmose, O. (2012). *Porvenires y política de los obstáculos de aprendizaje.* En P. Valero y O. Skovsmose (Eds). *Educación matemática crítica: Una visión política del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas,* (pp. 109-173). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Oliveira, T. & Fiorentini, D. (2012). *Explorando o Sentido de Número Irrracional no Ensino Fundamental.*
- Ponte, J.P., Brocardo, A.M., Grca, M., & Abrantes, P. (1997). *Didáctica matemática.* Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES

Por: Miguel Antonio Martínez del Castillo

RESUMEN

Este artículo presenta algunos elementos para aportar a la discusión sobre la formación de docentes desde la pedagogía crítica. La primera parte del texto contiene un repaso por las corrientes que históricamente han definido las políticas públicas en la educación en Colombia. La segunda parte presenta algunas de las propuestas que tienen la pedagogía crítica y la educación popular de Paulo Freire para pensar los procesos de formación docentes. El planteamiento central surge de la confrontación entre la educación bancaria y la educación liberadora. La conclusión del texto se enfoca en la necesidad de recuperar para la formación de profesores la capacidad de asombro y la actitud investigativa como ejes centrales de la labor docente.

PALABRAS CLAVE

Formación docente. Pedagogía crítica. Educación bancaria. Educación liberadora

ABSTRACT.

This article presents some elements to contribute to the discussion on teacher training from critical pedagogy. The first part of the text contains a review of the trends that have historically defined public policy in education in Colombia. The second part presents some of the proposals that are critical pedagogy and popular education of Paulo Freire to think teacher training processes. The central approach arises from the confrontation between the banking education and liberating education. The conclusion of the text focuses on the need to recover for teacher training the sense of wonder and research attitude as central to teaching.

Nuestra educación es todo un proceso histórico y es importante reconstruir la formación de docentes, con el ánimo de analizar y comprender algunos modelos pedagógicos.

El descubrimiento y la conquista de América están enmarcados dentro uno de los hechos más importantes de la historia humana al que se ha denominado “expansión europea” y que afectó en una y otra forma y ayudó a cambiar la educación de nuestros pueblos aborígenes.

La corona española, confabulada con la iglesia, organizó la explotación de las colonias, desde la ideología mercantilismo vigente en la época. Los indígenas quedaban obligados a trabajar para el conquistador; éste aseguraba un número de personas que quedaban a su disposición y debían pagarle tributo y les exigía trabajar para él, ya fuera cultivando la tierra, explotando las minas, cargando mercancías, construyendo viviendas y sirviéndole en oficios domésticos. El conquistador disponía de estos indios por toda su vida y pasaban a sus herederos cuando él moría.

En cuanto a la educación, para los indígenas sólo existió la escuela doctrinera en donde los curas les enseñaban el dogma cristiano y las normas de conducta básica de acuerdo con su situación de seres dominados.

Hubo algunas escuelas de primeras letras, privadas, a partir del siglo XVIII. En dichas escuelas eran educados solamente los españoles o sus hijos nacidos en América. A veces había preceptores particulares que iban a las casas a enseñar. Existieron las escuelas de donación que eran constituidas como una obra de caridad por algunos españoles pudientes, pero eran escuelas clasistas.

La situación se modificó con la llegada de los Borbones al trono de España. A partir de la mitad del siglo XVIII, la educación comenzó a ser concebida como una función del Estado y apareció el maestro con un papel muy específico y con una reglamentación de la profesión. Sin embargo, la verdad es que la carencia de maestros preparados era casi absoluta y tampoco había fondos para sostener las escuelas. Las escuelas públicas de primeras letras fueron colocadas bajo el control de los cabildos de villas y ciudades, y su sostenimiento debía hacerse con las rentas llamadas “propias”. (Mora Forero, 1988)

En cuanto a la educación más avanzada, podemos decir que funcionaba mejor ya que estaba dedicada completamente a formar las élites dirigentes de la sociedad. La iglesia controlaba totalmente el acceso a la educación y sus contenidos.

B

Varias universidades, seminarios y colegios se multiplicaron por la actividad de la Iglesia, con la aprobación de los papas y de los reyes; a veces con el apoyo de la corona. Los rectores eran siempre clérigos de las universidades y las fundaciones religiosas. La teología, el derecho canónico y la filosofía eran las disciplinas de máximo prestigio.

La enseñanza era memorística y los conocimientos se transmitían en latín. Las facultades otorgaban los títulos de bachiller, licenciado y doctor.

La independencia se dio dentro del contexto creado por la revolución Industrial que convirtió a Inglaterra en la primera potencia del mundo. Los nuevos países cambiaron la dependencia de España por la dependencia de Inglaterra. Ésta apoyó con los hombres, armas y dinero a las nuevas repúblicas que nacieron de un endeudamiento con el imperio, que continúa hasta nuestros días. Una vez obtenida la independencia, la élite criolla que se había formado con las ideas de la Ilustración, se preocupó por la educación al considerarla de una importancia fundamental para el adelanto de las sociedades.

El método de Lancáster permitía dar educación a muchos niños simultáneamente con el empleo de un solo maestro, auxiliado en sus tareas por alumnos más aventajados, como monitores, y apelando a campanillas y silbatos que convertían el aula en algo semejante a un cuartel con sus regímenes militares y su rígida disciplina. El sistema tenía como lema “la letra con sangre entra y la labor con dolor”¹, que hasta muy entrado el siglo XX se repetía en algunas escuelas.

1 Refrán popular

A mediados del siglo XIX se produjo la llamada “revolución liberal” que buscaba integrar mejor al país al mercado internacional. Los protagonistas fueron comerciantes y terratenientes. Estas reformas estaban enfocadas a liberar el comercio y darle movilidad mercantil a las tierras censadas, a las manos muertas, a las ejidales y a los resguardos. En esta época la Constitución Política de 1863 estableció la total libertad de enseñanza para todas las ramas de la ciencia, las artes y las letras; eliminó el control religioso en la religión, debilitando el poder educativo del clero. Para esta época la ley también anuló los títulos para el ejercicio de las profesiones, exceptuando el de farmaceuta, como una forma de romper el monopolio y la limitación del trabajo.

Durante el gobierno de Núñez se retornó al manejo de la educación por la iglesia católica. El artículo 41 de la Constitución Política de 1886 dice: “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” y se estableció para el clero el derecho de elegir, revisar e inspeccionar los textos de enseñanza de la moral, de la religión católica y de censurar aquellos contenidos de las diferentes disciplinas que fueran contrarios a los dogmas religiosos. Se estableció la educación primaria gratuita pero no obligatoria. (Pinzón, 2006) En la década de los 20 tuvo influencia en Colombia la llamada “Educación Nueva” y el método de la enseñanza activa cuyos voceros más representativos fueron: Decroly en Bélgica; Dewey en Estados Unidos, Piaget en Suiza. Un aspecto que destaca a la Educación Nueva es su atención hacia una formación integral del educando para la vida, extrayendo de la misma, irremplazables enseñanzas; por ello considera que toda la vida es actividad.

Después de Segunda Guerra Mundial, se amplió y se tecnificó la educación con el avance en el proceso de industrialización. Aparecieron en Colombia los institutos como ICETEX, encargado de dar financiación educativa, el SENA, encargado de preparar técnicos, el ICFES, encargado de la coordinación y vigilancia de la educación. Pero los principios en general, han seguido siendo los mismos, la educación sigue siendo privilegio de las élites que controlan la sociedad.

El docente siempre está y estará determinado por el sistema según el contexto social. Teniendo como punto de partida lo productivo, lo cultural y lo hegemónico.

Por ello la vida cotidiana dentro de las instituciones educativas se presenta como un reto constante para los docentes. Docentes y estudiantes pasamos en promedio ocho días o más de lunes a viernes en el proceso de generar procesos formativos. La complejidad de la vida social muestra al interior de la escuela todas sus dimensiones y es evidente que la convivencia se transforma y se complejiza. A pesar de la organización del sistema educativo, son los docentes y los estudiantes quienes día a día son constructores y protagonistas del proceso educativo. La vida cotidiana nos exige cada vez mejores comprensiones de los procesos pedagógicos que llevamos a cabo.

Las relaciones sociales que se desarrollan en la escuela superan con mucho una tarea de simple transmisión de conocimiento. Para la sociedad es cada vez más claro que la escuela forma principalmente en valores para la vida social y en actitudes que permitan el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Dentro de este marco de reflexión nos hemos interesado en comprender el papel de la lúdica en los procesos formativos. Como es evidente que la lúdica abarca muchas dimensiones de la vida cotidiana nos queremos enfocar en el papel que cumple al interior de procesos formativos enfocados hacia la convivencia y con ello hacia la comunicación y el manejo de las emociones.

Con una mirada abierta hacia la comprensión de la convivencia en la escuela, esta propuesta utiliza algunos referentes teóricos asentados en los estudios culturales y las pedagogías críticas, para sustentar la metodología utilizada. Por su parte la metodología es un dispositivo de construcción de conocimiento desde los protagonistas de la educación: docentes y estudiantes.

“Habitualmente sostenemos, en esos mismos Programas, que se requiere cuestionar y desestructurar los esquemas, estereotipos y rutinas que se encuentran en la base de las prácticas, para que los docentes puedan reconstruir pautas de conducta alternativas. Al intentar esta revisión sistemática de nuestra propia práctica de gestión educativa no haremos más que ser consecuentes con los principios que postulamos para el cambio de las prácticas de los docentes que participan en nuestros programas”. (Lella, 1999, pág. Web)

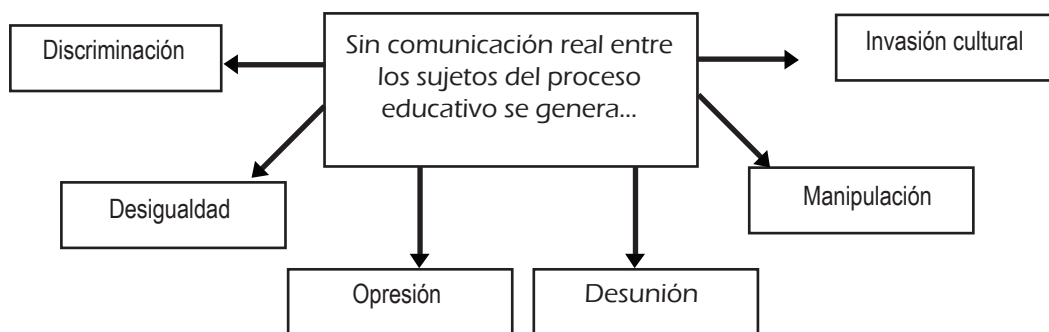
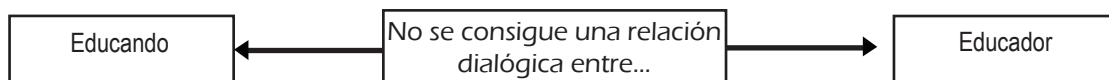
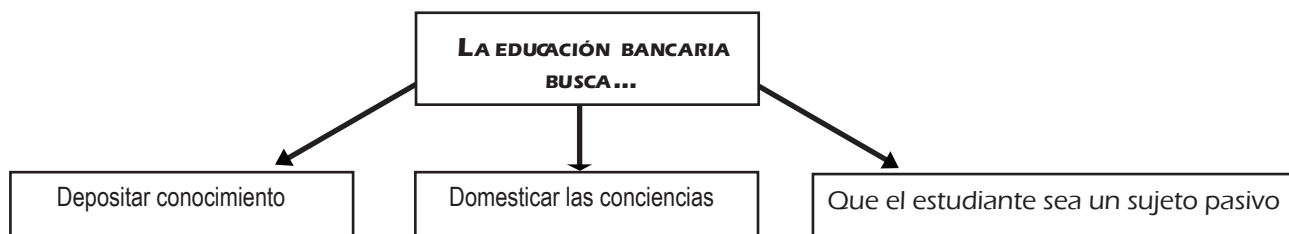
La base teórica en la que se sustenta son los planteamientos sobre educación y cultura de Estanislao Zuleta (1986) y la pedagogía desarrollada dentro de las propuestas de la Educación Popular, expresadas, entre otros autores, por Paulo Freire (1997, 1999). La educación popular se presenta como una nueva pedagogía donde los educadores y los estudiantes trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven a partir del diálogo.



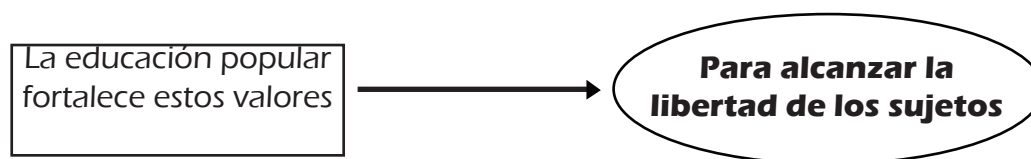
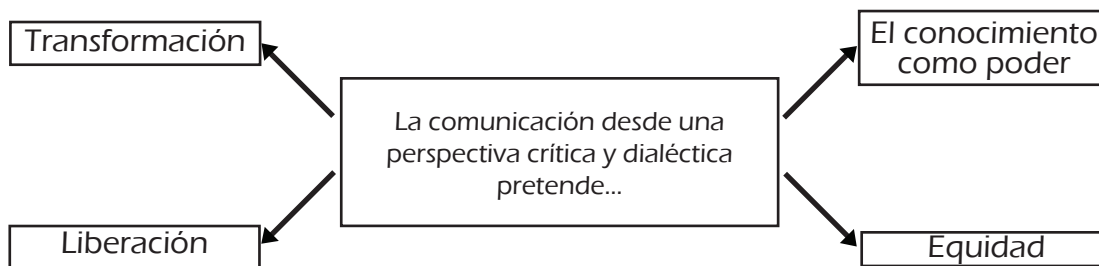
Los siguientes esquemas esbozan los planteamientos centrales de la Educación Popular. Freire planteaba que la educación tradicional se presenta como una educación bancaria; (Freire, 1978) la educación popular va en contravía de esa perspectiva:

Educación bancaria o tradicional	Educación liberadora o popular
<ul style="list-style-type: none"> • Depositar el conocimiento en la cabeza de los educandos. • Domesticar las conciencias • Separa prácticas de teorías • El protagonismo del docente sobre los estudiantes • Un conocimiento que deshumaniza en la medida en que se plantea externo y superior a los sujetos • La educación bancaria es una concepción en la que el sujeto de la educación es el docente, es el sujeto activo, el que aporta lo que sabe; el estudiante en un objeto de educación, debe ser educado, es pasivo y receptor del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en el diálogo relación dialéctica educando – educadores. • Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo. • Condena el quietismo y la pasividad. • La educación es participación crítica y reflexiva en el quehacer cultural. • La práctica de esta nueva pedagogía implica el poder político. • La educación es humanización, invita a la liberación de las estructuras de dominación.

A continuación presento dos esquemas con la estructura axiológica de cada tipo de educación desde la visión de la educación popular:



56



En la última década, el uso de los términos pedagogía crítica y educación popular han tomado gran fuerza y presencia en los discursos académicos sobre educación. Podría pensarse que las prácticas de educación popular son las que tienen que ver con lo comunitario, con la educación en ambientes no escolarizados, donde los dinamizadores del proceso educativo no son necesariamente los maestros sino que puede ser asumida por agentes socializadores que conozcan las expectativas de las comunidades y trabajen en ellas y con ellas para lograr procesos de transformación. Por ello la relación entre estos dos términos se ha mostrado de forma instrumental, la pedagogía crítica como saber y la educación popular como método. Sin embargo el trabajo con pedagogías críticas desde la academia evidencia que la educación popular es aplicable a escenarios escolarizados.

La pedagogía crítica la asumimos desde el plano teórico, es decir, no tan cercano a las prácticas como la educación popular, donde se pone en entre dicho la pedagogía como saber universal y estático y permite la emergencia de las pedagogías localizadas y temporales. En este sentido, la pedagogía crítica es un saber dialógico entre contextos, sujetos y políticas, que es un aporte teórico a las prácticas escolares y no escolares, por su sentido reflexivo ante la comunidad. La educación popular tiene numerosos enlaces con la llamada pedagogía crítica, pues ésta considera la escuela como una arena política cultural, porque el aprendizaje no es un proceso neutral o transparente sino que es un proceso cultural e histórico en el que los grupos selectos son posicionados mediante relaciones asimétricas de poder que reproducen principios, valores y privilegios.

Como institución eminentemente política, la escuela está profundamente involucrada en la reproducción de los valores sociales, económicos y culturales, determinando las conductas, saberes y disposiciones vigentes, así como en la conservación de esas formas sociales dominantes que reproducen las configuraciones actuales de poder. Las transformaciones que ha tenido el planteamiento de las pedagogías críticas, las acercan a los temas relacionados con los estudios culturales, que responden a la crisis de las ciencias. Este acercamiento es posible en la medida en que se comprende que la pedagogía ni es una sola, ni hay una única vía verdadera hacia el aprendizaje, ni pertenece exclusivamente al campo escolarizado.

En la medida en que la educación popular se presentaba como una construcción alternativa del ser humano desde los procesos de luchas populares, esta logró visiones holísticas de la sociedad que integraron lo que el establecimiento separaba. Dentro de numerosas tensiones, la educación popular fue una opción de la pluralidad, a pesar de las visiones esencialistas que la permearon en algunos casos. Uno de los alcances de la educación popular fue la vinculación de la lúdica y la creación estética dentro de los procesos educativos, permitir a los sectores marginados y excluidos construirse como colectivos creativos, capaces de crear belleza, constructores de una estética dentro de una filosofía desarrollada en las relaciones de solidaridad.

Esta nueva educación comprende el vínculo entre arte y ciencia, desde las prácticas educativas populares, que ha sido un elemento clave en el reconocimiento actual de la diversidad. Consideramos que en parte los procesos de educación popular contribuyeron a la crisis de la ciencia. Desde la acción social y política que acompaña este tipo de procesos educativos, se ha cuestionado la verdad de la ciencia, que ha confrontado la mentalidad lineal y unívoca del conocimiento occidental.

El arte y las concepciones estéticas han ofrecido a la educación popular miradas más comprensivas de la realidad. Consideramos arte tanto a la creación del artista individual, como a la construcción estética colectiva de carácter histórico propia de las comunidades campesinas, barriales, indígenas, obreras. El papel que ha jugado el arte en la educación popular va más allá de los procesos de instrumentalización, dados en muchos procesos de movilización comunitaria. Nos interesa indagar desde las miradas a las inquietudes estéticas de las comunidades, los espacios que abrió a la crítica del arte como mercancía, frente al arte como necesidad humana básica y por lo tanto como elemento esencial del proceso educativo.

Por parte del planteamiento de Estanislao Zuleta que esencialmente es coherente con los presupuestos de la educación popular en torno a cultura y finalidad de la educación, su presupuesto básico en materia pedagógica consistía en enseñar a pensar. Zuleta afirmaba que el proceso de enseñar a pensar no es lineal y seguro. Por el contrario se requiere de una actitud apasionada, esencialmente compleja y contradictoria en sí misma.

Los diversos planteamientos de Zuleta, expresados a lo largo de una extensa obra sobre cultura, arte y educación, son una crítica constante al sistema escolar tradicional que parecería tener como principal objetivo extirpar de docentes y estudiantes la capacidad de crear, soñar y pensar, que parecería que busca extirpar de ellos la capacidad de asombro de los sujetos de la educación ante un conocimiento frío, deshumanizado y finalmente aburrido. Zuleta nos muestra que la lúdica debe estar presente en la esencia de la educación en forma axiomática: no se puede aprender sin diversión, sin gozo, no se crea sin la posibilidad de la recreación. Pero gozo y recreación no son actividades fáciles y esquemáticas. Allí se pone en juego toda la capacidad humana de pensar y sentir.

BIBLIOGRAFÍA

- Freire,P.(1978).Pedagogía del oprimido. Montevideo: Siglo XXI.
- Giraux,H.A.(2014).PedagogiaCritica.Mexico.
- Lella,C.d. (septiembre de1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente .Recuperado el 7 de mayo de 2014, de [www.oei.es:http://www.oei.es/cayetano.htm](http://www.oei.es/http://www.oei.es/cayetano.htm)
- Mclaren, P.(1997). Pedagogía critica y cultura depredadora. Santa Perpetuade Mogoda (Barcelona): Paidó Educadors.
- Mora Forero, J. (1988). La enseñanza de la historia. Historia de la educación en Colombia. Bogotá: Ecoe.
- Ospina,W.(2012). EnW. Ospina, La lámpara maravillosa (pág.14). Bogotá Colombia: Mondadori.
- Pinzón, M.(2006). La regeneración, la constituciónde 1886 y el papel de la iglesia catolica. Civilizar, Revista Electrónica de Difusión Científica, volumen I 1.
- Zuleta, E. (2001). Educación y Democracia. En E. Zuleta, Educación y Democracia (pág.150). Medellín: Hombre nuevo editores.

EXPERIENCES FROM USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICTs) IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

By: Iván Patarroyo Ortiz ¹

¹ ICTs in education specialist, English professor and industrial designer.

Much has been written and said about the use of new information and communication technologies when it comes to learning and teaching a new language, it has always been a challenge and a dream to find innovative but effective ways to learn English but what have the real outcomes been from those people that have decided to use the internet, the cell-phones, the educational apps or any specialized software, in order to achieve better results?

We are currently on the verge of a huge educational revolution that is somehow going to make the process of learning and teaching a different and promising one, in developing countries such as Colombia the ICTs are being implemented, used and tested, not widely as everyone would like to but I can say there are a lot of teachers who are pretty much constantly updated and aware of cutting edge technologies for learning and teaching, thanks to precisely the internet, I wouldn't say ICTs are tools every Colombian English teacher uses every day, we're still afraid of implementing new strategies, activities or resources. It's also a time consuming activity to get the hang of them, sometimes it seems we're afraid of experiencing new things in our classroom, and it is in fact risky, taking into account we can't always rely on computers, internet connection, installed software, pc availability, etc, meaning we always need a plan b, c, d and so on, just in case things don't go as planned. It's all about daring to try and foresee what could go wrong and what the real purposes of using new technologies are.

Technology is a magnet to teenagers, it's a bridge that connects automatically teachers and pupils, it really takes us out of our comfort zone but allows us to do things differently.

LMS

Learning Management Systems

Some ways we can start approaching technology is by giving a try at using learning management systems for high schools or higher education institutions that allow users to create, manage and share content and resources, examples of them are schoology, chamillo, edmodo, these cloud based platforms provide tools needed to manage any classroom or blended learning environment, they offer a lot of resources such as forums, chat rooms, multimedia test makers, assignments and attendance tracking, etc.

I've used some of them for over one and a half year now and I've seen their advantages and disadvantages, especially because they've been used with blended learning classes (face to face and virtual ones). Some people don't really take full advantage of these LMS (learning management systems) they're only used passively for distributing materials or resources such as .pdf, .ppt or .doc files. You can actually do everything a teacher can think of, check and follow attendance, create quizzes or tests, upload and use resources (videos, audios, texts, links, pictures, charts, etc), communicate with students, give listening, reading, writing and even speaking assignments, grade stuff, etc. These Learning Management Systems are similar to major networking sites

such as facebook which provide ease of use and basically offer efficient tools and resources for teacher to optimize instruction.

One of the downsides or less positive aspects of using these platforms, is that students can navigate away from the main educational focus and get distracted easily.

But what if internet access is limited, or there are no enough Pcs available, which is a common scenario, can we still make good use of technology?, definitely there's more than Pcs, video beams or internet access when it comes to using technology for learning.



One of teachers' most time consuming tasks is assessing and grading, even though they're not the same, grading generally evaluate individual students learning and performance, and now it can literally be done in seconds, I recently tested a cell phone app (zipgrade) which scans with your cell-phone camera and grades your papers right away, so forget about the days you would spend long hours grading tests and quizzes, just make sure you have previously checked the answer key before letting the app do the rest. I had never graded so many tests in such a short time. The good thing is that it doesn't only give you a score but it takes a picture of the student's name and provides a way to give feedback based on the answers that were wrong, the ones they had I hard time with, and some other features that will surely make grading more

enjoyable. So you no longer have to have Pcs in your classroom in order for students to take a standardized test, you can print and perhaps laminate them, give the students the answering sheets and grade them in the blink of an eye.

Another trendy technology that is being used by some enthusiastic teachers is quick response codes (Qr codes) for educational purposes, they can be created and printed easily and then scanned off-line with a free qr reader or scanner app and then converted into text, a link to a video or web site, an audio file, or maybe take you along a scavenger hunt or treasure hunt activity, etc., all in all, there are multiple things you could do after scanning the codes with a mobile device, if the issue is that not everyone has a smart phone, they can simply work in pairs or groups and explore or develop a series of innovative and encouraging activities, so having a phone in class is not a problem anymore, they can be taken advantage of for learning and teaching.

These were just a few examples of some new inspiring technologies that can easily be adopted by teachers that will surely promote the exploration of new tools and activities in our sometimes conservative and monotonous classroom environments. It all depends on how much we'd like to make learning and teaching more enjoyable and different in a world that is increasingly more demanding and challenging.

Bibliography

- Ferdig, R. E. (2006). Assessing technologies for teaching and learning: understanding the importance of technological pedagogical content knowledge. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 749- 760.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, Teaching, and scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher*, 38(4), 246- 259.
- Coursera.org - Powerful tools for teaching and learning: Web 2.0 Tools - Online course



EDUCATION AND SECOND LANGUAGE

- 1. A LANGUAGE IMMERSION AS A STRATEGY TO CREATE SPACES
OF COMMUNICATION IN ENGLISH*
- 2. USING WORKING MEMORY AND DEVELOPING CRITICAL
THINKING IN THE REFLECTIVE LEARNING AND TEACHING PROCESSES*

A LANGUAGE IMMERSION AS A STRATEGY TO CREATE SPACES OF COMMUNICATION IN ENGLISH

By: Catherine Neita Murillo
 María Patricia Molina ¹

¹ Students of seventh semester of the Education Program with emphasis in Humanities: Spanish and English languages of Cundinamarca University

ABSTRACT

The main purpose of this work is to show how through the creation of new strategies to teaching English learners can improve their communicative competence in English, being this a determinant aspect of learning a second language. In this way, we analyzed the students of the university and emerged an idea of doing an immersion in English. The aim of this project was to create an enjoyable environment for students where they could improve their communicative competence in English through real situations of communication and didactic activities to interact among them.

KEY WORDS

English language – immersion - communicative competence - learning of a second language - interaction.

62

INTRODUCCION

Nowadays, it is really important to learn English since it is the worldwide language; it means that many fields such as technology, businesses, tourism, knowledge and communication indicate that English is the most useful language around the world. As a result, to know this language gives people better opportunities to push up their careers, that is why almost all the countries in the whole world include English in the curriculum of schools and universities.

On the other hand, teaching and learning process of English as a second language in the Colombian context present some difficulties for different reasons; most of them are related to the way how the process is seen by teachers and students. Learners feel that they don't need to make any effort to interact because all the activities in the classroom are based on grammar structures and memorization that are not linked with real situations of communication.

NEW STRATEGIES IN TEACHING ENGLISH AND LEARNING

Considering that traditional strategies of English teaching don't have good results, it has no sense to keep on working with methods that don't contribute to the main objective of learning a language, communication, this skill must be fostered through a dynamic approach as a perfect way to make it possible since interaction and needs of expression are the starting points to the improvement of the communicative competence.

According to Brown & Hanlon (1970), “Language acquisition is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language -natural communication- in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding”. In brief, it is important to present to students new ways of learning through real situations where they live the language and realize about the importance of English in their lives.

Now, it is necessary to understand that the concept of “communicative competence” exceeds the limits to know speaking, listening and reading. Hymes (1972), states that communicative competence can be defined as the ability that the speaker acquires to know how to use properly a language, distinguishing the possible different social situations; in other words, know how to use a language on different contexts.

DIAGNOSTIC AND POPULATION

Previously we had talked about the need to try new strategies out in order to make learning processes meaningful for students. Because of this, it emerged the idea of English immersion with students of the University. The purpose was to live a certain period of time using the target language students are learning, doing our best to make ourselves understood. It would make students practice all those topics and knowledge they have received in their classes.

In this way, a language immersion is a way to make learning of a language more interesting to students; it also includes the improvement of abilities such as interaction, which helps to make more confident and solid a group of students, as well as the knowledge gained in English culture with activities native people do in their free time.

Definitely, what we were looking for with this activity was to provide a friendly, fun and enjoyable environment to communicate in English, trying to remove the barrier of fear by talking or being teased. In this context, we organized an unusual learning environment compared with what is experienced by students at the university.

The Immersion was planned and aimed by the Cundinamarca University, Girardot. The participants were 76 students of the different programs with ages between 17 and 25. The English levels that had been stipulated for the development of activities were A2 and B1. The immersion took place in Piscilago Park in Melgar for two days (May 28th and 29th, 2015). It was supported by American people, English teachers and a team of facilitators from seventh semester of the Education program.

OBJECTIVES

- To create an enjoyable environment for students where they can improve their communicative competence in English through real situations of communication.
- To design an English curriculum based on communication that can be adapted and used in other contexts.

METHODOLOGY

For the development of the immersion, the leaders planned the activities and strategies to make this project something significant to participants, the logistic was proposed since the beginning of the semester.

During the two immersion days people were divided in three teams: green, blue and orange and they competed to defend their colors. Different playful and didactic activities were developed, such as volleyball, water polo, soccer with three legs, capture the flag, water wars, karaoke and campfire where people could practice English all the time. Additionally, there were activities of interaction with native speakers. This strategy of English immersion presented the language in a different way to encourage students to interact with the leaders, the native people and among them. The instructors spoke in English because it was important that the participants caught English in a natural way.

RESULTS

This immersion was an excellent opportunity to make students practice their knowledge of English in real situations and meet native people with a different culture. We achieved the exposure of students with English the two days.

Despite we realized that students had a lower level of English than we expected, they were eager to participate in the immersion, even though we identified some problems to understand the activities and keep a conversation. However, they started to catch the meaning of what we said when we gave them more specific explanation and examples.

The activities we planned had good receptivity, but the most important aspect to stand out is the excellent interaction of students with Americans. They participated without fear and talked for about an hour.

CONCLUSIONS

To learn a second language is a process where communication is the essential aspect. In this way, an immersion in English as a pedagogical strategy is a perfect way to incorporate students in a different context outside the school or university and let them socialize and remove the pressure felt in a regular classroom. Moreover, the organizers of the process created the appropriate spaces to develop communicative competence of students in real situations where they had to use the language as a response to the need to interact with others. The most relevant aspect was to generate that necessity to use English in a comfortable way through interesting and enjoyable activities to overcome the fear to speak this language.

REFERENCES

- Brown, R.&Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. In: Hayes J. R, editor. *Cognition and the development of language*. NewYork:Wiley.
- Hymes,D.(1972).Models of the interaction of language and social life. InJ .Gumperz&D.Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.

USING WORKING MEMORY AND DEVELOPING CRITICAL THINKING IN THE REFLECTIVE LEARNING AND TEACHING PROCESSES

By: Jhon Jairo Martínez Gómez¹

¹ Program Director at School of Teachers UdeC, Girardot.

“Research does not (cannot) identify the right or best way to teach, nor does it suggest that certain instructional practices should always or never be used. But research can illuminate which instructional practices are more likely to achieve desired results, with which kind of learners, and under what conditions.”
Myriam Met.

ABSTRACT

This paper attempts to provide reflection upon day to day teaching exercise and proposes a methodological procedure to engage students thru working memory and critical thinking development in the target language during the learning process. It suggests a procedural method consisting on Programming Units, Physical Responses, and Transition to Behavior (PURF, TPR & T2B) to meet Bloom’s taxonomy accordingly. It also refers to the role of the EFL teacher as a facilitator who uses a wide variety of resources including technology; similarly the active role of the learner framed within experiential learning theory is mentioned.

KEY WORDS

Learning process, working memory, critical thinking, experiential learning, peer observation, programming units, physical response, transition to behavior.

Professional development, understood as the skills and knowledge a professional gains to optimize performance at work, traditionally includes learning opportunities, such as college degrees and coursework, or attending conferences or training sessions. However, its meaning needs to be spread to a more extensive and reflective process. The school of teachers at University of Cundinamarca in Girardot, and more precisely the English Faculty has been implementing professional development as an opportunity to reflect upon our own practices, but taking into account, shaping and putting into action successful experiences from our own practices and from other contexts. One of the processes being implemented is peer observation, which consist on an heterogeneous group (a field teacher, an invited teacher, a pre-service teacher and the Program Director) observing a class using a rubric with specific descriptors and performance indicators.

Product of reflection and professional development exercise, there are several aspects we have improved as a Team, such as the unification of the micro-curriculum, evaluation practices, performance indicators and the inclusion of experiential learning activities (based on Experiential Learning Theory) to most of the grammar topics. However there are still many aspects to improve and start working on such as the role of both: in service and preservice teachers. This paper attempts to provide reflection upon day to day teaching exercise and pro-

pose a methodological procedure to engage students thru working memory and developing critical thinking in the target language. The method used was direct observation in at least two opportunities during each academic term, and it implies an announced observation and an unannounced one. Data was collected by means of a structured rubric for observations, the teacher's journal, interviews and formal questionnaires for teacher evaluation.

On the instructional field, and product of peer observation in the school of teachers at UdeC, it was found that one of the most prominent aspects to reflect upon is the role of the teacher as a mediator rather than an irradiator. To better understand the scope of this concept, as early as 1998 during the Bologna conference when discussing on the role of teachers in a digital era, it was stated that the role of the teacher at university was not to inform, but it would vary and depend on historical and cultural traditions, institutional characteristics, conceptions of teaching and learning, individual experience, type of learners' personality and learning styles. The role of the teacher therefore must be the product of a reflective exercise, which necessarily requires of the means and ends of research in order to change the title of merely being a teacher and rather become a professor.

In order to go in that direction, teachers need to stop thinking that learning is to pick up pieces and bulks of information, and that the teachers' job is to irradiate knowledge or give pieces of their subject knowledge to students. To break down with this bad habit, it is of paramount importance to understand knowledge no longer as a possession, but as a cooperative construction. Such a construction necessarily starts by articulating teaching practices to particular needs, passing thru reflection on the contextual experience in an ultimate attempt to construct more general concepts, views of the world and problem-solving situations that change learning methods, modify and impact on the learners' life and the conditions of their local context. Such an exercise requires from the professor self-awareness, time to read, to plan and to plot their interactive sessions using relevant technology mediation.

We are currently living in the so called information and technology society, in which amounts, variety and rich sources of information are available at any time anywhere and by anyone; therefore the possibility of using technology to present, edit, organize and manipulate information is increasingly getting more common, easier, faster and more didactic than ever before. The teacher cannot continue insisting that his or her own method is the only one or even the best one for instruction. Neither, the lecture and the textbook are sufficient references any more. The teachers and learners need to produce their own instructional materials according to the needs of the context, but simultaneously built instructional tools from a wider range of sources, as part of their articulation to the rest of the world. In the learning process, there is no longer such a secret formula or unique proven effective and efficient method; rather, learning takes place in public as product of cooperatively constructed experiences as first suggested by Karl Weick (1993)

The core aspect being discussed is not about "discovering hot water" about how to teach or mentioning something new none has said before; it is already there and teachers know it better. However, for some teachers and preservice teachers, all the previous considerations are not facts but statements on the paper; classes are still dead boring, lecturers take the word and sit on it, and when not done by the teacher, classes are assigned to students and reduced to recite what a famous scholar wrote on a twenty pages document, with a poor or not at all enrolment of the audience and a total absence of the context. Power point is still the preferred tech tool to support presentations, follow by a "prezi" and five to ten minutes long you-tube

videos. But the constant questions that arises are: how much do those practices impact the learners?, are those practices worth attending?, is that media the most effective to impact, hook them up and get students involved?, and does it make them think and come out with problem-solving solutions relevant to their context and appealing to their day to day life?

To answer the previous questions we need to focus on the “how” rather than the “what” of the nowadays learning process: on the one hand, we need to review how to hook up students and gain their attention; for such purpose we will review what working memory implies, and how it operates. On the other hand, we will approach the experiential learning process by means of using different ways to trigger working memory in order to foster and develop critical thinking.

Working memory is the cognitive ability to hold a discrete amount of information in mind, in an accessible state for utilization in mental tasks (Hill, 2010). Working memory refers to the whole theoretical framework of structures and processes used for the temporary storage and manipulation of information, of which short-term memory is just one component. It is also necessary to distinguish working from long-term memory, which is a system for permanently storing, managing, and retrieving items of useful information for later use. Working Memory, according to Peter Doolittle (2013), is what makes us live in a non-coma state, and it has the mighty and ephemeral power to multitask up to four simultaneous activities for a period that lasts no less than ten and no longer than twenty seconds.

Memorization is the attempt to store information in a procedural way, and although it is not learning itself, it plays such a relevant role in the learning process. To approach memory it is necessary to highlight the fact it could be either kind or three of them at the very same time: Episodic, Semantic, and Procedural. Episodic is memory we use for keeping track of sequences of events; Semantic memory is used for facts and rules’ storage, it is the product of episodic memory; and Procedural is memory we utilize for processes or to retrieve the immediate process: how to do things (Doolittle).

Despite the fact that learning begins with confusion or when a new experience contradicts semantic memory, learning takes place only when the person is able to alter semantic memory structure to accommodate the new experience (Doolittle). When seen as a problem solving opportunity, confusion triggers critical thinking and leads into new knowledge. The challenge for the teachers therefore consists on finding ways to help students have experiences that foster the development of semantic memory structures.

From an experiential learning perspective, stimuli comes from inner as well as from outer individual’s worlds, and it takes shapes, forms, colors, sensations, memories, music, sounds, voices, smells, tastes, etc. Individuals are exposed to multiple stimuli in fractions of seconds. Ideas fly back and forth, the same way the come they go by if not catch, stored and pulled from working memory.

Humans are image processor machines; just to exemplify it better let us think of grandma’s photo albums: there are thousands of stories and memories those pictures evoke with just a blink of the eye; or without going back that far, think of your facebook, why do you have one? how often you check it? Do you first read comments or rather check for pictures? A traditional saying states that an image is worth a thousand words, and to judge by the previous examples it is true. The fact is we do not think in words but images; we evoke the contextua-

lized signified source rather than the signifier (Saussure 1959). Even in the bible, it states that God made man in his image and according to his likeness (Gen 1:26–28). But, along with images we enjoy music, sounds, and multiple effects; those are in fact the aspects film makers know well, they have mastered and therefore they produce movies that make us feel fear, cry, laugh, etc. So images combined with any other effect is one of the best triggers to impact individual’s working memory and get them hooked up into the first teaching step.

The second step is to take immediate action once the teacher has gained the audience. As learner, the individual needs to be conscious that learning is about him or her, that it takes place now, and that it is right here so he or she is necessarily involved. Based on the initial exposure or gain we, teachers, need to get them, learners, to take immediate action and do something; first that makes sense to them, and second that is appealing to their day-to-day reality and context so it becomes something relevant. According to Doolittle, we are meaning making machines, therefore if we process we learn and if we are not processing life, we are not really living; thus, the teacher needs to make students live their real life while learning, that short and sweet.

Humans, as a species, have succeeded because have learnt from nature based on day-to-day experiences and relationship among them and the environment. Humans build generalization by observing instances, and as children do, we learn by imitation and repetition. The learning we do naturally is not memorization, but the process of building semantic structures from experiences. Learning styles is secondary, because it deals with the ability to directly access semantic memory rather than use it. According to Weick, Learning is sense-making, a process in which new information is integrated into a grand network of understanding, and the more the three kind of memory are involved, the more effective it is.

Experiential learning is not a new concept either; however, and as it is linked to individual’s inner and outer worlds, it is a relative and dynamic process which encompasses different aspects that necessarily differs from one to another learner and context. Experiential learning is flexible as a spider web and it can be funny, painful, individual, social, sad, happy, etc. those are just possibilities product of the different combinations that the following illustration depicts better.

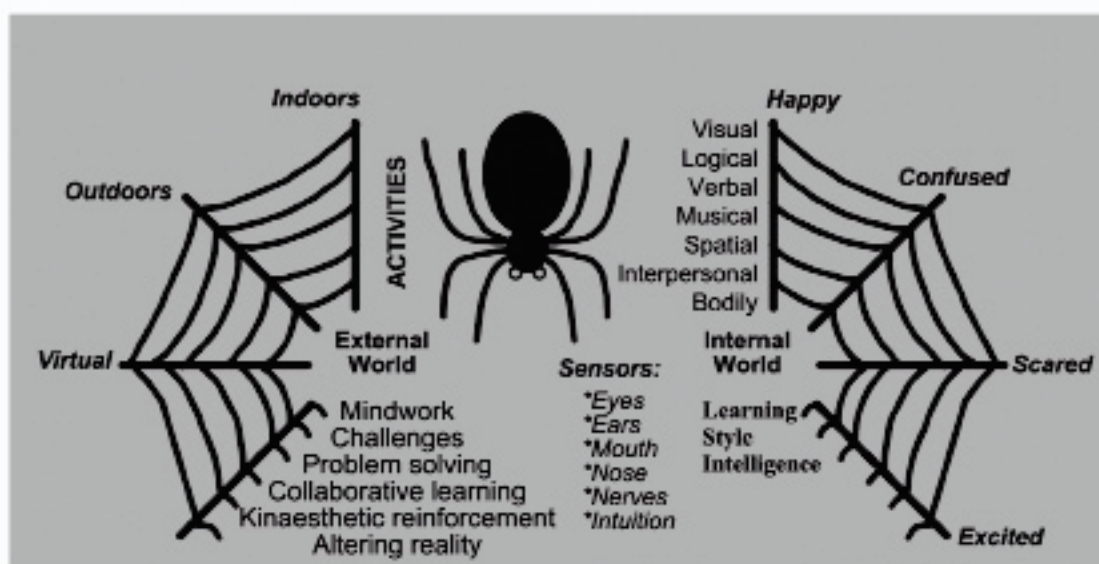


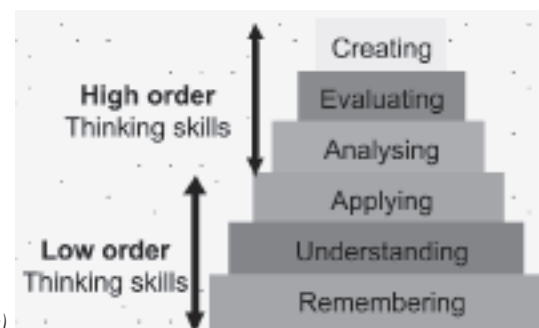
Fig 1. Experiential Learning Web

Wilson (2003) defined learning as a relatively permanent change of knowledge, attitude or behavior occurring as a result of formal education or training, or as a result of informal experiences. Similarly, Kolb (1984) explained that learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Experience and learning would thus appear to be closely intertwined and almost inseparable, like a DNA chain, in many respects, experience and learning mean the same thing. In the experiential learning web (Fig 1) learning as an experience is a flexible sense-making process of active engagement between the inner world of the person and the outer world of the environment. Rogers (1996) took this concept further and stated that experience forms the basis of all learning.

Traditional teachers think that by going straight to the rule and avoiding the student mistaking by means of experiencing first, they help the learner; what is false and misleads to rote memorization rather than learning. That is also traditionally termed as “rule transfer learning” a process aimed to produce lambs (professionals) but not leaders (transformers). Current world teachers are to find ways to help students have experiences that help them develop semantic memory structures that leads into critical thinking and knowledge transformation. Making mistakes is the product of a creative thinking process and it proves that the student’s brain stablishes other connections and attempts non-conventional ways of solving problems.

Developing critical thinking skills is a process of paramount importance for learners at the time of facing real problems and coming out with academic products or solutions; especially when those problems are the ones they struggle the most with. Critical thinking is taking nothing for granted (Cottrell 2011). To be critical does not mean to be negative, but to critically establish connections, analyze and evaluate ideas in the light of evidence. Critical arguments are used to help students approach solutions to problematic situations by identifying and judging the strengths and weaknesses of possible solutions. Critical thinking essentially consist on developing a detective-like mind as in the novels by Arthur Conan Doyle (1859 – 1930) to link cues and hints and come up with possible hypothesis. When using critical thinking University students, preservice teachers, and learners are expected to examine, question, investigate, find support, as well as uncover academic counter arguments with ideas, concepts, questions and theories that they will encounter in each subject, and not just accept them as presented by the teacher in a rather passive un-enquiring manner, but rather suspect and doubt from them.

When learning a foreign language and along with it the development of critical thinking, progress is gradual and the learner takes time to develop skills and move from one to another stage. Following Bloom’s taxonomy (1956) for increasing difficulty in the learner process, we have six stages grouped into two main categories: low and high order thinking, which are briefly depicted here.



F2: Bloom’s Taxonomy. (Source: google images)

LOW ORDER THINKING

1. Remembering

Verbs associated with activities at this thinking level include: recognize, list, describe, identify, retrieve, name, locate, find.

2. Understanding

Verbs associated with activities at this thinking level include: interpret, exemplify, summarize, interfere, paraphrase, classify, compare, and explain.

3. Applying

Verbs associated with activities at this thinking level include: implement, carry out, use, execute.

HIGH ORDER THINKING

4. Analyzing

Verbs associated with activities at this thinking level include: compare, organize, deconstruct, attribute, outline, structure, and integrate.

5. Evaluating

Verbs associated with activities at this thinking level include: check, hypothesize, critique, experiment, judge, test, detect, monitor.

6. Creating

Verbs associated with activities at this thinking level include: design, construct, plan, produce, invent, devise, make.

70

The challenge for the teacher consists on designing a micro-curriculum aligned with the school institutional educative project (PEI, in Spanish), the municipality's development plan, and consequently according to the guidelines stated by Ministry of Education. In short the challenge for the teacher lies on curricular implementation of a model suitable to a specific context and foreign language proficiency level.

To help teachers combine the four different aspects discussed in this document: innovation, experiential learning, working memory and critical thinking, I bring here a bundle framed within the natural approach and termed as: Programming Units, Physical Responses and Transition to Behavior PURE, TPR & T2B by Richard Fowler (2012).

Fowler quoted the natural method to explain the order in which skills are developed when learning a language. First it is the listening skill which takes place, followed by the speaking, next it is the writing and finally the reading ability. Fowler suggests that learners need to be exposed and enrolled, without grammar explanations, in the natural development of oral skills (listening and speaking) prior to writing and reading. In this sense, low-order thinking activities would directly correspond to the developing of listening and speaking, whereas high-order activities would logically correspond to the development of writing and reading skills. It does not mean that a single skill is developed in isolation and total absence of the others, but rather that one is emphasized at a time.

Following I briefly depict the five strategies suggested by PURF for learning oral skills without writing or grammatically explaining and their relationship with direct experience and working memory.

- **Osmosis:** this means there should be a constant and consistent use of the target language, not the native language; except for basic instructions or the stating of goals and expectations. Colin (2010) states that life is unpredictable and therefore it presents many opportunities for learning from experience: either painful or enjoyable, experiences remain for us for the rest of our lives and become referential points we would consider before acting again in a similar manner or under a similar situation.

- **Modeling:** using puppets or human models as strategy to provide examples of exchange in the first and second person (I-You-We), first it should be modeled, then the learner will be led to duplicate the model. For instance (TPR) uses modeling to elicit actions. In this step students get actively and physically involved, which favors learning by means of multiple styles and intelligences. Baddeley & Hitch (1974), who originated current view of working memory, proposed two supportive systems that serve the creative thinking process by being able to either passively hold or actively rehearse information. These two systems are termed the phonological loop and visuospatial sketchpad, they hold verbal information and visuospatial information respectively. More recently, Baddeley (2001) amended the model by including an interface, the episodic buffer, which allows the working memory system to communicate with long-term memory. It means that once an episode is mastered it is store in the long term memory.

- **Use of Gestures:** parts of the body like your hands should be used to illustrate something better, or a facial expression or a pointer to show a word or an action in a visual. Ong (1982) asserts that human beings communicate thru countless ways making use of all their senses: touch, smell, taste and specially sight. He highlights that some non-oral communication is exceedingly rich such in the case of gestures which express emotions and sensations sometimes impossible to be put into words.

- **Teacher Involvement:** the teacher should adopt an attitude of searching for a response so that the learners are encouraged to assist in the learning process. The teacher does not know everything but facilitate the process for students to access knowledge successfully.

- **Use of Cues or Choices:** this can be used to learn vocabulary, adjectives of description, actions, verb tenses, sentence construction, and more. Unsworth and Engle (2007) have recently conceptualized working memory as an interaction between two modules: 1) a primary memory storage buffer that maintains up to four chunks of information for a limited amount of time, though it can focus on fewer chunks; and 2) a cue-dependent search system that retrieves data from longer-term memory, which they term secondary memory. They have postulated that all information is initially stored in primary memory, but whenever this system reaches capacity, information is automatically moved to secondary memory.

According to this model, individual differences in working memory ability are directly related to the efficiency with which a person can search the secondary memory system via cues, the most prominent of which are temporal and contextual cues.

PURF is a suitable model to any communicative situation that programs basic conversational responses to questions like “who, what, where, when, why, whose”. It uses a choice strategy to elicit responses to questions but always should be given in complete sentences. This activity allows progressive programming of the basic variables of the language like gender, syntax, and semantics: (masculine-feminine, singular-plural, placement of the adjective, correct word order, etc.). It also provides the basis for a simple conversation in response to questions, in which the learner is able to recite a true set of sentences as in the following example.

This is Mary. That is a book. That is Mary’s book. Her book is new. Mary closes her book. The book is on Mary’s desk. The book is not under Mary’s desk.

- **PURF in a Nutshell**

1. The teacher gives a learner a question, then provides two OPTIONS as the response. These must be stated in complete sentences, and the response must be in a complete sentence.

2. The teacher then repeats the same question to the same learner but instead of two choices, teacher gives the WRONG response, plus the word NO for negatives and the student must remember the correct response.

Note: incorrect grammar such as wrong gender wrong pronoun etc. should never be used as choices.

3. The teacher then repeats the same question to the same learner with NO CHOICE at all, and the learner must be able to answer in a complete sentence, not a fragment though.

4. The teacher then repeats the correct response and tells the entire class to repeat it together. This cements the learning process for that example.

- **TPR**, originally termed by Asher (1969), is particularly relevant for low-order thinking skills in remembering, recognizing, listing, describing, identifying, retrieving, naming, locating, finding, exemplifying, summarizing, paraphrasing, classifying, comparing, explaining, carrying out, using, and executing. TPR activities lead learners to acquire, use and master common daily words. The development of TPR should take place in an increasing difficulty progression and only one grammar category should be worked out at a time: verb only, verb + object, verb + adverbial, verb + preposition, etc.

- **T2 in a Nutshell**

1. Give a command to a student and MODEL the response.

2. Give the same command to second student and MODEL the response.

3. Then give the same command to a third student without the model. He can do it. Skip around the class.

- Transition to behavior (T2B) is an activity that helps learners develop conversational skill through elaborated responses to questions with prompted choices at a higher order thinking level. Verbs usage associated with T2B includes: analyze, compare, organize, deconstruct, attribute, outline, structure, integrate, evaluate, check, hypothesize, critique, experiment, judge, test, detect, monitor, create, design, construct, plan, produce, invent, devise, make. T2B should takes place when the learner already has an oral competence and is able to communicate in the foreign language. Advanced vocabulary, semantics, syntax, word order, collocations, phrasal verbs, correct verb tenses are all strengthened during T2B.

- **T2BinaNutshell**

1. The teacher uses a very short video or a visual (projector or smart board) and asks questions using elaborated choice responses that demand from students concentration and high-order thinking, students need to respond in complete elaborated sentences.

2. The teacher directs 3-4 students to provide 2-3 true elaborated statements about the story on the visual.

3. The teacher gives a writing task as a quiz that tests the ability of learners to deconstruct, outline, evaluate and reconstruct in writing. Reading tasks are also subject to T2B tasks.

**Note: the procedure used for T2B is the same one used in PURE.*

CONCLUDING REMARKS

Quoted by Sebeok (2001) Saussure defined the sign as a form made up of something physical, which he termed the signifier; and of the image or concept to which the signifier refers to, which he called the signified. He then called the relation that holds between the two significations. Saussure considered the connection between the signifier and the signified an arbitrary one that human beings and or societies have established at will. This quote proves language as abstraction of reality; and provided reality is so diverse and considerably varies from one to another context and subjects, language should therefore encompass as many possibilities as subjects and contexts might exist. In this direction, the process of learning a language is a complex one and demands from the teacher to facilitate situational cultural agreed context or atmospheres in which experience takes place; likewise it requires from the learner to use as many strategies as he or she possible can. Far from suggesting a unique effective method, what this paper does is to combine four different aspects, which are relevant to this moment and context: innovation, experiential learning, working memory and critical thinking.

From a teacher's training perspective it has been depicted that peer observation is not a process for stating how good or competent the teacher might be, but rather to contribute to the day to day reflective facilitation process in an attempt to bring formative evaluation into practice in a cooperative manner in which all the actors are involved. Reflection is also the source of questioning and therefore research start there.

REFERENCES

- EDEN Conference, Bologna,(1998). The role of university teachers in digital era. Online at: <http://www.eurodl.org/materials/contrib/1998/eden98/Ljosa.html>
- Karl E. Weick, (1993). Collective Mind in Organizations: Heed full Interrelating on Flight Decks. University of Michigan. Online at: <http://www.lse.ac.uk/study/executiveEducation/customisedExecutiveEducation/INAP/Collectivemionnd.pdf> 1.1.1
- B.D. Hill, (et.al). (2010). Can we improve the clinical assessment of working memory? An evaluation of the Wechsler Adult Intelligence Scale-Third Edition using a working memory criterion construct. Volume32,Issue3,2010.Onlineat:<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13803390903032529#abstract>
- 1.1.2 Doolittle, Peter.(2013)Howyour"workingmemory"makesenseoftheworldatTED Talks, available at: www.ted.com/talks/peter_doolittle_how_your_working_memory_makes_sense_of_the_world
- Saussure,Ferdinandde.(1857-1913).CourseingeneralLinguistics(1959).Onlineat:<https://archive.org/details/courseingeneral00saus>
- Wilson,K.(et.al). (2003).Teachers'UseofTechnology:LessonsLearnedfromtheTeacherEducationProgramtotheClassroom.UniversityofAlabama.Onlineat:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ959529.pdf>

- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. NJ Prentice-Hall. Online at: <http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- Rogers, A. (1996). *Teaching Adults* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press. Online at: https://books.google.co.za/books/about/Teaching_adults.html?id=GQJPAAAAAYAAJ
- Cottrell, S. 2011, *Critical thinking skills: developing effective analysis and argument*, 2nd edn, Palgrave MacMillan, Hampshire, UK. Online at: [http://ebookall.biz/pdf/title/Stella-Cottrell-Critical Tinking-Skills-.html](http://ebookall.biz/pdf/title/Stella-Cottrell-Critical-Tinking-Skills-.html)
- Bloom, Benjamin (1956): *Taxonomy of Educational Objectives* (1956). Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Online at: http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3http://www.utar.edu.my/fegt/file/Revised_Blooms_Info.pdf
- Fowler, Richard (2012):
- Colin, Beard. (2010). *The Experiential Learning Toolkit. Blending Practices with Concepts*. Library of Congress. Online at: [http://es.scribd.com/doc/55041027/The-Experiential-Learning-Toolkit-Blending -Practice-With-Concepts-0749450789](http://es.scribd.com/doc/55041027/The-Experiential-Learning-Toolkit-Blending-Practice-With-Concepts-0749450789)
- Baddeley, A.D. & Hitch, G.J. (1974). *Working memory*. In G.A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, Vol. 8 (pp. 47–89). New York: Academic Press. Online at: http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/42874_Henry.pdf
- Baddeley, A.D. (2001). *The episodic buffer: a new component of working memory?* Online at: http://old.nbu.bg/cogs/events/2002/materials/Markus/ep_bufer.pdf
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy*. Methuen and Company. Online at: https://en.wikibooks.org/wiki/Communication_Theory/Orality_and_Literacy
- Unsworth, N. (et.al) (2007). *Examining the relations among working memory capacity, attention control, and fluid intelligence from a dual-component framework*. In *Psychology Science Quarterly*, Volume 51, 2009 (4), pp. 388-402. Online at: [http://maidlab.uoregon.edu/PDFs/UnsworthSpillers&Brewer\(2009\)PSQ.pdf](http://maidlab.uoregon.edu/PDFs/UnsworthSpillers&Brewer(2009)PSQ.pdf)
- Asher, J. (1969). *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning* in *The Modern Language Journal*, Vol. 53, No. 1. Online at: <http://www.tpr-world.com/http://www.tprsource.com/asher.htm>
- Sebeok, Thomas (2001) *Sign: an introduction to semiotics*, University of Toronto, 2nd edition. Online at: http://monoskop.org/images/0/07/Sebeok_Thomas_Signs_An_Introduction_to_Semiocs_2nd_ed_2001.pdf



SECCIÓN ESPECIAL

ARTÍCULOS DE LINGÜÍSTICA y LITERATURA

- 1. Importancia de las políticas lingüísticas y su repercusión al interior de las lenguas indígenas.*
- 2. Casa-Grande y Senzala (1933), ensayo magno de la literatura brasileña*

IMPORTANCIA DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y SU REPERCUSIÓN AL INTERIOR DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

ROLE OF LINGUISTIC POLICIES AND THEIR REPERCUSSION INSIDE INDIGENOUS LANGUAGES

Por: John Breitner García Másmela¹

“Language policy must demonstrate economic advantages if it is to stick without the bottom – up advantage, without an identity in which social categories can share, language policy will remain empty, symbolic gesture, a plaything for the intellectuals”
Théophile Ambadiang (2003).

¹ Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad de Cundinamarca, Seccional Girardot. Realizó estudios de Especialización en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés en la Universidad La Gran Colombia, Bogotá; de Maestría en Filosofía en la Universidad Inccade Colombia, en Bogotá. Actualmente es Candidato a Magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Es docente de Tiempo Completo del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés, de la Universidad de Cundinamarca, Seccional Girardot.

16

RESUMEN

En el presente texto se hace una reflexión sobre lo que son y la importancia que tienen, las Políticas Lingüísticas dentro del contexto escolar colombiano, en los procesos de alfabetización cuando estos son llevados a cabo en una segunda lengua como el español y cuando los que reciben dichos procesos de alfabetización son hablantes pertenecientes a comunidades indígenas, cuya lengua materna una lengua indígena.

PALABRAS CLAVE

Políticas lingüísticas, Lenguas indígenas, Comunidades indígenas, Lengua Materna, Segunda Lengua, Alfabetización escolar, Contexto escolar colombiana.

ABSTRACT

In this text the author reflects about the concept and role of Linguistic Policies into the Colombian school context in the literacy process, when it takes place in a language such as Spanish and when those who are taught are speakers of an indigenous community whose mother language is an indigenous language

KEY WORDS

Linguistic Policies, Indigenous Languages, Indigenous communities, Mother Language, Second Language, School literacy, Colombian school context.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Cuando se habla de la lengua, entendida como una institución social, empleada por un grupo de individuos que la hacen suya de distintas maneras, resulta interesante ver que a pesar de la funcionalidad e importancia que ésta conlleva como instrumento de interacción y fortalecimiento social y cultural, a veces, quizá inconscientemente, se crean situaciones de conflicto que hacen necesaria la creación de mecanismos que permitan la convivencia de sus hablantes, así como el uso que se le da al interior de la comunidad. Dichos mecanismos, que tienen un carácter político, deben facilitar el uso y mantenimiento dentro y fuera de la comunidad, de la lengua hablada por cada uno de sus miembros puesto que de perderse, se les estaría quitando un componente importante, si no el más importante, de su esencia como grupo.

En este sentido, y partiendo del hecho que la educación que se recibe por parte de los estudiantes de las diferentes comunidades indígenas, se orienta en lo que para ellos es una segunda lengua (español), una tarea a realizar consistiría en hacer que este aprendizaje no termine por generar actitudes de indiferencia hacia su propia lengua que conlleven a que se vea su conocimiento como secundario o nada importante para la vida.

Tomando como punto de partida un hecho tangible dado al interior del contexto colombiano, la preocupación de las diferentes comunidades indígenas que habitan el territorio, porque se les reconozca como miembros integrantes y habitantes del territorio nacional, así como porque se les brinden los espacios de desarrollo social, económico y cultural, surge la necesidad de crear y establecer unas políticas lingüísticas que se conviertan en parte de la solución a dichas problemáticas, resultado de las diferentes tensiones originadas, en relación también con algo no menos importante: el reconocimiento de sus lenguas. Lo que se pretende con la creación y ejecución de lo que se denomina Políticas Lingüísticas, es que socialmente se generen diferentes espacios de participación y opinión por parte de las comunidades indígenas, alrededor de su situación como comunidades minoritarias. Igualmente, la implementación de políticas lingüísticas evidencian una preocupación por otorgar y reafirmar el estatus de cooficialidad a cada una de las lenguas que habitan el territorio nacional en tanto se les reconoce su naturaleza de código lingüístico con el que se manifiestan realidades sociales y culturales particulares, propias de unos contextos históricamente diferentes.

Ahora bien, si partimos del hecho que “la situación de cada lengua [...] es el resultado de la confluencia y de la interacción de multiplicidad de factores diferentes: políticos, ideológicos e históricos; demográficos y territoriales; económicos y sociales; culturales; lingüísticos y sociolingüísticos; interlingüísticos y subjetivos”¹, debe reconocerse que es precisamente por dichos factores que la situación actual de cada una de las diferentes comunidades indígenas que habitan el país no resulta esperanzadora, pues han llevado a tensiones no sólo en relación con el Estado como directo responsable, sino en relación con los miembros con los que conviven. En este sentido, la primera violación que se comete contra un grupo minoritario, es el de la ocupación y en muchos casos, usurpación de su territorio, entendido y definido no sólo como “un área geográfica [...] sino como espacio social y funcional imprescindible [...]”²

1 Derechos lingüísticos y política lingüística págs. 29 - 56 Documento electrónico. Barcelona, junio de 1996.

2 Derechos lingüísticos y política lingüística págs. 29 - 56 Documento electrónico. Barcelona, junio de 1996.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y ALFABETIZACIÓN O CUANDO A LOS INDÍGENAS SE LES IMPONE SU EDUCACIÓN EN SEGUNDA LENGUA

En relación con la situación actual de las comunidades indígenas en el contexto nacional, alrededor de un hecho tan vital como la educación, las políticas lingüísticas, deben ser pensadas en función, no sólo de facilitar el proceso de alfabetización inicial del individuo, sino también como algo que puede contribuir a la preservación o revitalización de una lengua. Así, unas políticas lingüísticas que realmente busquen convertirse en parte de la solución a una problemática tan sensible como la educación de los individuos que conforman una comunidad, está llamada a brindar elementos que orienten la toma de decisiones en cualquiera de las dimensiones de este hecho.

Las políticas lingüísticas son hechos que se originan en el plano estrictamente político, pues son resultado de un tipo de reflexión, producto de una toma de conciencia acerca de una situación problema particular que rodea a una lengua y con ella a los miembros de la comunidad que la hablan. En este sentido, una aplicación acertada de cualquier política lingüística debería estar enfocada en el hecho de hacer de la lengua un acontecimiento merecedor de la atención requerida, para que sus hablantes no se vean sometidos a adquirir otro código, que además de nuevo, es en muchas ocasiones impuesto; piénsese en todo lo que implica para un estudiante de una comunidad indígena formar parte de un sistema académico a nivel escolar y universitario, en el que se les obliga a dominar una lengua que sólo ven como segunda. Aunque es cierto que las comunidades indígenas que habitan el territorio nacional “están asentadas históricamente en un espacio geográfico reducido, rodeados por los miembros de otras comunidades”¹ esta condición de hábitat no puede tornarse en un obstáculo para promover la creación, diseño y aplicación de acciones políticas a nivel educativo, por ejemplo, que en verdad ofrezcan alternativas para hacer de la educación un fenómeno significativo y no otro hecho que oprima su condición de miembros de comunidades minoritarias.

78

Preservar y proteger lo cultural manifestado en cada una de las lenguas que habitan un territorio, debe ser una de las tareas fundamentales de aquellos que tienen en sus manos una responsabilidad de esas dimensiones. Por lo tanto, cualquier esfuerzo que se haga entre los estamentos encargados de velar que esto se cumpla, y los diferentes individuos que mantienen un estrecha relación con las diferentes comunidades, redundará significativamente en la medida que el grado de conciencia alrededor de la lengua, y su papel en la educación permitirá no solamente una mayor aceptación sino un mayor interés por comprender la realidad lingüística propia de las lenguas como a sus usuarios.

Las políticas lingüísticas, entendidas como un hecho político, deben ser en la actualidad, más que una herramienta de preservación o revitalización, la puerta que abra los canales de integración, no de asimilación, entre el grueso de la sociedad y aquellos grupos que por no ser parte de la mayoría son denominados, vistos y tratados como minoritarios.

Un aspecto que vale la pena mencionar en esta parte de la discusión es que el asunto de las políticas lingüísticas está siendo cada vez más tenido presente por organizaciones de carácter no sólo nacional sino internacional. Un ejemplo de esto es la UNESCO, entidad para la que hasta hace algunos años este tema resultaba un tanto alejado de su agenda de preocupaciones, y que sin embargo pareciera que a partir de la promulgación del documento “Derechos

1 Derechos lingüísticos y política lingüística págs. 29 - 56 Documento electrónico. Barcelona, junio de 1996.

Lingüísticos”² – en el que se plantean directrices relacionadas con el mantenimiento y preservación de las lenguas – asume su papel de organización preocupada, por todo aquello que implique al hombre, empezando por su lengua.

Si como lo sugiere Germán Villate Santander (2002), “un atributo de nacionalidad es la lengua”, las políticas lingüísticas que se diseñen alrededor de este tema deben – casi que a manera de imperativo categórico – tener un carácter inclusivo y participativo. En éstas, el grado de opinión y expresión por parte de los miembros a quienes irían dirigidas debe asegurarse y evidenciarse, no sólo en el papel sino en la realidad. No obstante, resulta un tanto paradójico que, a pesar de reconocerse abiertamente el papel y protagonismo, a nivel político y cultural de las comunidades indígenas, muchas de las decisiones que se toman por parte de las entidades responsables se hacen sin tener en cuenta ni el contexto, ni la situación ni mucho menos a los directos implicados. Asumir la lengua como un atributo de nacional, como lo propone Villate exige que se tomen en cuenta las opiniones de aquellos quienes las hablan y las emplean en la vida diaria.

Si realmente se asume que “todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera de percibir y describir la realidad”³, entonces, lo que se haga en relación con este tema tiene que apuntar a favorecer las condiciones de vida y empleo de la lengua por parte de sus usuarios. No debe perderse nunca de vista que las lenguas indígenas, en sus territorios “tienen que poder gozar de las condiciones necesarias para su desarrollo en todas sus funciones” (Siguan, 2001). Reflexionar alrededor de las políticas lingüísticas como un asunto de necesidad en las que están involucradas unas comunidades y unas personas, implica que todo lo que se haga redunde en beneficio de éstas. No sería consecuente concebir políticas lingüísticas sin abrir los espacios de participación suficiente a aquellos que sientan que pueden aportar algo para mejorar las condiciones de convivencia entre las comunidades y sus miembros.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS COMO MODERNIZACIÓN Y VISIBILIZACIÓN DE LAS LENGUAS:

Otro hecho sobre el que resulta fundamental reflexionar tiene que ver con lo que Miquel Siguan plantea. Para él, “las lenguas no sólo requieren unas normas comunes de significación; necesitan también responder a nuevas necesidades comunicativas y para ello modernizarse” (2001). Modernizar la lengua no significa aquí que sus hablantes tenga que renunciar a lo esencial de ésta, significa, por el contrario, que aquello que resulta esencial se enriquezca a través de los nuevos usos según los requerimientos a los que se tiene la posibilidad de estar expuestos. Modernizar no implica aquí cambiar ni mejorar, simplemente implica resaltar la importancia de la lengua como sistema de comunicación, como herramienta de interacción e interrelación con el otro, que aunque diferente también puede aportar al crecimiento y desarrollo del ser.

Aunque difícil de asumir, algo como la modernización de la lengua, especialmente de una lengua indígena, podría tornarse en una estrategia adecuada de preservación y de fortalecimiento tanto al interior de la comunidad por parte de sus hablantes, como al exterior de ésta por parte de quienes sienten algún tipo de interés, bien sea de aprenderla, de enseñarla o

2 Derechos lingüísticos y política lingüística págs. 29 - 56 Documento electrónico. Barcelona, junio de 1996.

3 Derechos lingüísticos y política lingüística págs. 29 - 56 Documento electrónico. Barcelona, junio de 1996.

de estudiarla. Por ejemplo, en términos de modernización, un hecho tan significativo como darle escritura a una lengua ágrafa, hace que se dé por parte de sus hablantes la necesidad de aprenderla en este plano, lo que sin lugar a dudas conllevaría a que la percepción que se tiene de ella como poco importantes, cambie y se genere algún cambio de percepción que a su vez motive a aprenderla y a asumirla como un sistema de signos dotado de todos los elementos requeridos para hacer de ella una herramienta de categorización, designación y re – significación del mundo del que son parte sus hablantes. Cuando una lengua se circunscribe al plano únicamente oral corre el riesgo de que muera, porque al no haber más que el registro hablado, las posibilidades de supervivencia son menores, algo que hasta cierto punto puede evitarse cuando se puede conservar parte de su memoria a través de la escritura.

Con lo anterior no quiere decirse que se deje de lado la importancia de la lengua hablada, porque independiente de este factor, una lengua debe facilitar la convivencia de sus usuarios en las distintas dimensiones en las que acontece su existencia dentro del grupo. La lengua hablada, vista como la herramienta más inmediata de interacción e interrelación ha gozado de privilegios que la convierten en el medio más eficaz de comunicación. No hay que olvidar que como lo plantea Steven Pinker, “el verdadero motor de la comunicación verbal es el lenguaje hablado que adquirimos cuando niños” (2012). El habla, enmarcada dentro de la oralidad no puede dejarse de lado por ningún motivo cuando de políticas lingüísticas de preservación se hable. Desde esta perspectiva, uno de los derechos lingüísticos que debe garantizarse a cualquier comunidad, sobre todo si es hablada, es el hecho de poder usar su lengua en cualquier situación de la vida que se requiera, y que la condición de no poseer escritura no sea un motivo que menoscabe la integridad e integralidad de los miembros involucrados. En situaciones en las que se habla de lenguas que solamente poseen oralidad debe prestarse especial atención al papel que juega la educación como medio de transmisión: “La educación debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartida”⁴

80

Finalmente, la necesidad de formular o aplicar unas lingüísticas que propendan por el cuidado y mantenimiento de las lenguas, se ha tornado cada vez más relevante, en tanto que su formulación no puede ser vista solamente como un compendio cuestiones de orden estrictamente legal sin tener en cuenta las problemáticas que a nivel social, cultural, individual y colectivo subyacen a las distintas comunidades en las que usualmente se aplican.

BIBLIOGRAFÍA

- Ambadiang, Théophile(2003),LenguasvivasenAméricaLatina,enIVjornadasobreindigenismoamericano,Madrid.
- Derechos lingüísticosypolíticalingüística(1996).Págs.29-56.Documentoelectrónico.Barcelona,juniodede1996.
- PINKER, STEVEN(2012),Elinstintodellenguaje.Cómolamenteconstruyeellenguaje.EditorialAlianza:España.
- SIGUAN,Miquel(2001).Bilingüismoylenguasencontacto.EditorialAlianza:Madrid.
- VILLATE, SantanderGermán(2002),LenguasIndígenasyLegalidad,enInstitutoCaroyCuervo:Seminario–Taller:EnseñanzadeLenguasenContextosMulticulturales.Memorias,Bogotá.

⁴ Derechos lingüísticos y política lingüística págs. 29 - 56 Documento electrónico. Barcelona, junio de 1996.

CASA-GRANDE Y SENZALA (1933)

ENSAYO MAGNO DE LA LITERATURA BRASILEÑA

Por: María del Cielo Burbano Pedraza¹

¹ Licenciada en Español e Inglés, Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Literatura Hispanoamericana, Instituto Caro y Cuervo; Docente, áreas comunes e investigadora, Universidad Piloto de Colombia. mcielobp@gmail.com

RESUMEN

La literatura brasileña constituye un baluarte poco conocido en la América hispanohablante, debido justamente a la aparente frontera del idioma portugués. Escritores como Euclides da Cunha, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Machado de Assis y, de hecho, Gilberto Freyre, entre otros, ofrecen novela, poesía, cuento y ensayo de grandes calidades para el lector asiduo. Este artículo invita a leer, en su lengua original, *Casa-Grande y Senzala*, obra de gran riqueza antropológica, sociológica y literaria que manifiesta en su tesis una posición de avanzada ante el ineludible hecho de la conquista de América en nuestra historia.

PALABRAS CLAVE

Literatura brasileña, colonización, mestizaje, Gilberto Freyre.

ABSTRACT

Brazilian literature is a little known bulwark in Spanish-speaking America, precisely because of the apparent border of the Portuguese language. Writers such as Euclides da Cunha, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Machado de Assis and, in fact, Gilberto Freyre, among others, offer novel, poetry, short stories and essays of great qualities to the regular reader. This article invites to read, in the original language, *Casa-Grande and Senzala*, work of great anthropological, sociological and literary wealth which manifests in its thesis a front-runner to the inescapable fact of the conquest of America in our history.

KEYWORDS

Brazilian literature, colonization, miscegenation, Gilberto Freyre.

DOS CRONOTOPOS DEVIENEN UN MUNDO

Ya a partir del sentido cultural del paratexto que constituye *Casa Grande y Senzala* se intuye una lectura de intensidad conmemorativa: el monumento de una forma de vida surgida en el Brasil del siglo XVI, ya abnegado a abandonar, al parecer dócilmente, su color primitivo de pau tinta, el rojo de los brasiles, teñido su cuerpo por la flor de ibirapiranga, por el colorido no menos candente de la conquista y del régimen impuesto por el invasor. Traducido al español como *Los maestros y los esclavos*, pierde la fuerza de los dos cronotopos como mundos en dinámica, enfrentamiento e hibridación.

En la Casa Grande un único amo, el poseedor de la plantación azucarera; en la Senzala los sirvientes, en principio esclavos; candente e íntima unión entre culturas: lusitana, indígena y negra, que Gilberto Freyre ilustra en sus concordancias, en los enlaces de su totalidad y sus tendencias vitales por encima de divergencias y contrastes de raza y origen.

No de otro modo se explica el que un régimen político, socio-económico prácticamente naciente, fundamentado en el dominio único de una casta sobre vastas extensiones de tierra y numerosa mano de obra esclava, se mantuviera estable durante siglos, conformando simultáneamente una gran familia de muchas madres indígenas, negras y mulatas; de descendencia creciente en modos de trabajo, transporte, cultura religiosa y sexual que instituyeron tradición.

MISCIGENAÇÃO NO BRASIL¹

Casa Grande y Senzala es antítesis y mezcla: vivienda de patriarcalismo y esclavitud, expresión de la monocultura que reinó al norte de Brasil con la caña de azúcar, y no de modo diferente, en el sur, con el café. Su construcción fusionó el imperialismo advenedizo con las exigencias del clima tropical.

Es en torno a este sistema que Gilberto Freyre desarrolla su estudio sociológico e histórico, obra maestra ensayística y ejemplo del ejercicio argumentativo, que un poco desde la perspectiva del materialismo historicista, debate la posición –para entonces imperante– según la cual hay una raza superior pura (generalmente europea, germana) en contraste con una sub-raza inevitablemente degenerada por el mestizaje y en cuyas gentes predominarían, ya de por sí, condiciones físicas e intelectuales deficientes.

De acuerdo con Freyre la influencia del medio social –en este caso la forma de vida que se desarrolló con la monocultura esclavista del ingenio– pesa sobre las particularidades de la constitución biológica. Esta es su tesis: hay preponderancia de la cultura sobre lo puramente racial.

82

Figura 1. Vista do Recife antigo. Fuente: J. Moritz Rugendas (O Brasil de Freyre), citado por Milbomens (2010)



Freyre acepta la superioridad e inferioridad entendida en un sentido de mayor o menor evolución histórica, así como explica, la degeneración ocasionada por el mestizaje, no en virtud de la mezcla de sangre, sino, primero, por los efectos del patriarcalismo polígamo: la promiscuidad que propagó la sífilis, y segundo, por el régimen económico bajo el que subsistió la sociedad naciente: el monocultivo de la caña de azúcar, tan fuertemente instituida que anuló la posibilidad de procurar otros productos agrícolas y ganaderos condenando a la población a la alimentación sub-normal y a la desnutrición.

1. “Mestizaje en Brasil”.

Figura 2. Baba Epifania, transportada ilegalmente, a Brasil desde Bakongo en 1847, tras la abolición de la esclavitud.
Fuente: Lincoln Errol (S.f.)



83

Sin embargo observa los aspectos favorables del proceso particular de colonización y mestizaje en Brasil, enmarcada diferencia con la manera en que tuvo lugar la conquista por parte de los españoles en el resto de América. El encuentro del portugués, el indígena y el afrodescendiente, se orienta, por diversas circunstancias, a una convivencia cultural que pronto disuelve la disparidad racial y religiosa.

Así, el sistema esclavista que fundamentó la unidad familiar de la Casa Grande y la Senzala se desintegraría por la movilidad de mezclas raciales internas. Por otra parte el notable fenómeno de hibridación de las tres culturas crearía tempranamente consciencia social de nación y permanencia.

Pero, ¿cuáles son las condiciones esenciales de esa hibridación? Se trata de aquellas tendencias concordantes derivadas de los aspectos genésicos de las tres razas. El caso del portugués es elocuente: exhibe una predisposición religiosa y sexual orientada ya a la mixtura (de hecho racial: africana y europea). La flexibilidad de su cristianismo –de reminiscencias fálicas- y su naturaleza lujuriosa, combinada ésta por su gusto por la mujer mora, de tipo voluptuoso, tan semejante al de la indígena brasileña y la negra esclava (que reemplazaban con creces la ausencia de la blanca), son factores que según Freyre, casaron armoniosamente con el dócil sometimiento indígena, la desbocada sensualidad y erotismo femenino de ambos tipos de mujer y el carácter acomodaticio y juguetón con el que los negros enmascararon su religión africana, relajando la cristiana y vistiéndola de rituales misteriosos, de la prodigiosa plasticidad de la raza negra.

CONCLUSIÓN

Estas características hacen de Casa-grande y Senzala una historia íntima de la vida familiar brasileña y un testimonio de tradiciones perdurables. Con el encanto que envuelve la prosa de cada capítulo de este ensayo, Freyre rememora una de esas tradiciones: la del azúcar, pero no ya el del trabajo en las vastas plantaciones de caña, sino el de los regalos: bollos, dulces y frutillas de una cocina amorosa, tan propia de la calidez, la holganza y el festejo de la cultura brasileña:

O luxo da mesa brasileira –da mesa das casa grandes em dia de festa, pois Sigaud acentua que “ce luxe [...] ne se déploie qu’à l’ocassion des fêtes nationales ou de famille” –impressionou-o agradavelment. Pricipalmente o luxo da sobremes, dos doces e das guloseimas de açúcar – estas de criação mais pernambucana do que baiana. Berthelemot, diz Sigaud, ficaria pasmo “de tout ce que le gente peut extraire du coco, des amandes de menduby, de sapotille, et des palmiers...” E este gênio fois mais da escrava africana do que da senhora branca. Referse ainda Sigaud à fruta-pão cozida, a certos cactos de gosto doce, também cozidos, como outras delicias da sobremesa brasileira. (Freyre, 2003, pág. 546)

BIBLIOGRAFÍA

- Freyre, G. (2003). Casa-grande & Senzala. Sao Paulo: Global Editora.
- Lincoln, E. (S.f.). BRAZIL – The Illustrated Guide to the Novel. Obtenido de <http://erroluys.com/kindle/KindleIllustratedGuide.htm>
- Milhomens, P. (2010). Casa-grande & Senzala para o Brasil de Gilberto Freyre. Obtenido de História e História: <http://www.historyhistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=113>



NOTAS

! . No más silencio. Bienvenido el dialogo!!!

NO MÁS SILENCIO. BIENVENIDO EL DIALOGO!!!

Por: Abdías Vargas Arias
Julián Abdías Vargas Vargas

*La Carreta Biblioteca.
Un sueño que camina sembrando palabras.
Jorge Velosa*

*Hoy tenemos un convite,
pa' construir biblioteca,
que la minga nos enseña,
cómo empujar la carreta.*

Soy una biblioteca itinerante que busca favorecer el respeto por el otro. Sobre mí, cargo historias, cuentos, leyendas, coplas, cantas, colores, sabores, saberes y ganas de seguir creciendo mediante el trueque de conocimientos que tiene sumercé, junto con amigos y familiares. Estoy pa' propiciar el intercambio y diálogo de saberes, por medio de encuentros y talleres literarios y musicales, proyecciones de video, acceso a internet, presentaciones teatrales, funciones de títeres y lo que a sumercé se le ocurra que pueda contribuir a la recuperación de nuestra memoria y a la construcción de sociedades más igualitarias, más justas, más autónomas y más felices. Me encuentro ubicada en el municipio de Ramiriquí (Boyacá) en medio de sus ricas arepas, en sus jeroglíficos, en sus veredas, en sus fiestas, en sus habitantes; compartiendo la diferencia y la enseñanza de nuestros antepasados que van tejiendo mantas de sabiduría y dignidad. Ya hace 4 años que venimos recorriendo pueblos, barrios y veredas con diferentes actividades lúdico-pedagógicas, donde nos hemos centrado en el juego como propiciador del diálogo intercultural.

86

*Este libro es como el viento,
que hay que dejarlo correr,
para que lleve sus alas
a donde sea menester.
Jorge Velosa.*

Frente al silencio impuesto en las bibliotecas, La Carreta busca que los libros salgan de los sitios cerrados a la discusión para educar y hacer que los niños y adolescentes lean, canten, dibujen, bailen, jueguen y conversen. Desde 2011 existe este juguete grande cargado de alegrías, de felicidades, de coplas, de sueños, de cantas y de ganas de aportar al encuentro con la sabiduría y el juego. Una biblioteca itinerante cargada de libros, películas, obras de teatro, funciones de títeres, material audiovisual e internet para que los saberes lleguen a los niños y adolescentes que viven en las veredas, pero también para recoger aquellos que se dan en la vida del campo y que no son enseñados en la educación tradicional.

Inspirados por las cantas del maestro Jorge Velosa y otras coplas populares, quienes hemos estado “empujando” La Carreta desde su misma construcción, nos preguntamos por los niños, ¿por qué no están jugando?, ¿por qué no están aprendiendo?, ¿porque no se están divirtiendo?.

Sus coplas y cantas, en medio del labrado de la tierra, cuentan el sentir social y político de los campesinos, como una expresión artística de sus historias y de su memoria. Lo que ha popularizado el maestro “Velosa y los Carrangueros” no sólo es el sentir y el canto del campo, sino el de la vida. Carranga y Carreta son apuestas por el lenguaje propio, por la liberación de las normas del silencio y por alentar el encuentro y la palabra, la lectura transformadora para el hacer entre todos.

La apuesta principal de La Carreta es la de visibilizar los saberes que quedan escondidos por el predominio de la enseñanza europea y tradicional, mirando hacia nuestra propia realidad, hacia lo que tienen que decir los indígenas, los campesinos, niños y adolescentes, para saber y resaltar lo que piensan, sienten y hablan. La propuesta educativa de La Carreta es desde lo propio, desde lo campesino, para que quienes viven en el campo se sientan orgullosos de ser campesinos y para que aprendamos a respetar y a valorar la identidad y el saber de los que están trabajando la tierra.

*En la vida campesina,
se goza de libertad,
por eso no nos vamos
a vivir a la ciudad. Eduardo Villareal*

La Carreta llega a los lugares donde están los niños de las veredas, lleva talleres y libros para encontrar posibilidades de conocer y disfrutar el arte, el conocimiento, y para que dejen salir la verdad que está adentro de ellos y que no está solamente en los libros, para que recuperen la memoria de sus antepasados y se encuentren con la sabiduría de los mayores, con el convencimiento que la niñez del campo tiene derecho a vivir cosas bonitas, tranquilas, que generen alegría y que les hagan generar y exigir igualdad. La Carreta Biblioteca es un espacio para la palabra, para el canto, para la escucha, para el juego, para la discusión alegre y para soñar juntos con la construcción de un mundo propio y un territorio para el buen vivir.

La experiencia, que empezó en las veredas, buscando diálogo, intercambios de saber y de alegrías, ya ha demostrado que no sólo son los niños del campo quienes tienen derecho a esta educación desde lo propio, sino que también lo tienen los niños de la ciudad y los que viven en el campo que están tan cerca de los centros urbanos.

Esta biblioteca itinerante tiene como objetivo llegar con su «otra carreta», una diferente de la guerra y la pobreza, a los contextos rurales de Boyacá sobre todo, no solamente porque viven en medio de condiciones de inequidad y desigualdad, sino con la conciencia de que entre sus comunidades, entre sus gentes, hay un conocimiento, un saber y una visión de la vida que debe ser compartida, exaltada y que puede constituir un escenario para la construcción colectiva de nuevas realidades.

La Carreta Biblioteca también llega a contextos urbanos, pues la idea de esta iniciativa en la ruralidad de la ciudad es sensibilizar a las personas que puedan tener contacto con La Carreta sobre la necesidad de fomentar espacios para la cultura campesina y para el disfrute del arte y de la reflexión por medio del encuentro, por medio del aprendizaje desde lo propio, sabiendo de la urgencia de que niños y jóvenes puedan convertirse en los principales impulsores de la reflexión y el cambio social, por medio de una educación basada en la alegría y en el reconocimiento del inmenso valor del saber campesino.

*¿Dónde estarán tan tan?
Jorge Velosa, Álbum: Lero Lero Candelero. 2003 (Fragmento)*

*¿Dónde está Carolina
que no la veo?
Reclamando unas
cartas en el correo.*

*¿Dónde estarán Juanchito
y niña María?
Buscando quién les compre
la lotería.*

*¿Dónde están los niños
de 'ña Marina?
Endulzando la vida
por las esquinas.*

*¿Dónde está José Antonio,
el de Pedregales?
Se quedó haciendo adobes
en los chircales.*

*Hace días que no viene
la Rosa Helena,
ya no tiene zapatos
y le da pena...*

88

Y es que han sido justamente los niños quienes han empujado verdaderamente La Carreta, y por eso son sus verdaderos dueños: fueron ellos quienes pintaron los dibujos en el tráiler, han sido ellos quienes han llegado a jugar, leer y dibujar, quienes también han llevado a sus padres hasta La Carreta, para que les acompañen en los talleres y en la lectura, en lugar de quedarse en las tiendas del pueblo . La Carreta es un sueño que sirve para crear una nueva educación: los niños enseñándoles a los adultos.

*La Carreta no es carreta,
es puritica verdad,
los libros y la carranga,
ya tienen su buena amistad. Eduardo Villareal*

Así, La Carreta Biblioteca va por pueblos y veredas recogiendo, visibilizando y exaltando las historias de los campesinos y dando a conocer las historias que están en otros lugares del planeta y del país. Como se ve, el saber campesino es el sustento de La Carreta, no sólo como influencia sino también como fuente de lenguaje y de educación, de saber ancestral, con una excusa cultural: la carranga, el medio para que las personas campesinas sean protagonistas, se reconozcan y declaren su lugar y su territorio; de hecho, la carranga es en sí misma un saber popular.

*Soy hijo de campesinos,
y lo canto con orgullo,
campesinos son los míos,
como lo han sido los tuyos.
Jorge Velosa.*

Julián Abdías Vargas Vargas
Director LA CARRETA BIBLIOTECA

Y SEGUIMOS CARRETEANDO

Ramiriquí, Rumirraqui o tierra de mantas en lenguaje muisca; era apenas un pueblo pequeño lleno de ruanas de colores, minifaldas de prenses, hebillas de nácar, flores y mariposas, alpargatas de capellada y en sus tres calles: vacas, gallinas, burros y estancias pastando como en pueblo de nadie y de todos; allí nací en el 57 en la vereda Faravita donde cursé canto, porque me crié en el regazo de mi madre y sala cuna en la ruana de mi papá. Recuerdo que mi hermana Carmelita lloraba porque estaba muy chiquita para primero y la devolvieron al jardín de infantes de mi mamá, que fue donde todos aprendimos lateralidad, porque arriba estaba la fumigadora y abajo el azadón; los colores de las flores, el respeto a la naturaleza, a jugar sin agredir al otro a dibujar vacas rojas y gallinas embarazadas de cuatro patas. Que pesar que hoy esos jardines ya no existen, ahora comenzamos con salas cunas, pre-jardines y antejardines donde todos duermen a la misma hora, se juega a lo mismo, comen duraznos y manzanas de cartón, dibujan y pintan bolas muy sentaditos y en silencio para no mugrentar los uniformes igualitos, hacer filas perfectas y no protestan porque dejan de ser niños lindos y princesas hermosas. Crecí escuchando a mi papá que leía los periódicos del domingo en voz alta y escuchaba la radio Sutatenza con lecciones de agropecuarias, convivencia respetuosa y superación académica; después a crecer con amigos, a estudiar con la profesora Vicenta y el profesor Miguel; que paseo al río los miércoles, huerta escolar los jueves, hacer canastos y perchas los viernes, juegos todos los días y escapada al mercado a robar frutas... en fin la felicidad. Así debe ser la escuela, altar de felicidad, aprender con alegría y en libertad.

89

Después a la escuela normal en Tunja a estudiar pedagogía y a trabajar desde 1981 con niños y niñas aprendiendo la ternura, el afecto, la reconciliación, la equidad y nace la necesidad de escribir para ellos, aparece la inspiración al contarles cómo fueron mis primeros años escuchando “el calabacito alumbrador”, una historia que admiro por su ingenuidad y fantasía pura y criolla como es la vida en el campo. Con esfuerzo se edita y aparece *El Eterno Lápiz, Currupeto Currupeto, La Entrevista, Los Dolores De Dolores, El Conejo Jeremías, Entre Todos* y hay vamos empujando *LA CARRETA BIBLIOTECA* con ayuda de ustedes.

En los primeros años de trabajo en el barrio San Blas de Bogotá La Carreta fue un folleto de historias escritas y dibujadas por mis estudiantes, reproducidas en fotocopias amarradas con ganchos de cosedora, cinco ejemplares cada edición que rodaban de mano en mano emulando un juguete boyaco que rodamos con una horqueta en nuestra querida infancia.

Treinta y tantos años después en una conversa de cumpleaños, nació una sociedad afectuosa y coincidente de quererles, con mi hijo Julián, acordamos acunar esfuerzos para llevar al pueblo libros, colores, sueños, esperanzas y entonces, nació ese juguete grande que ustedes conocen como *LA CARRETA BIBLIOTECA*.

Gracias por ayudarnos a empujarla, por su abrazo y cariño, los niños de todas partes les agradecen su bondad.

Abdías Vargas Arias

Convocatoria

Caminos Educativos es la revista del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca. Publicada anualmente, se reflexiona sobre el quehacer educativo desde diferentes disciplinas y campos de acción. De otro lado, se invita a que la reflexión también alcance las esferas artísticas y literarias.

Este año la temática será Pedagogía y América Latina. Se desea reflexionar sobre la conformación histórica de los diversos pensamientos pedagógicos latinoamericanos, sobre las problemáticas cruciales de la pedagogía en la región, sobre las diferentes manifestaciones artísticas (artesanales, artísticas, literarias) que se están llevando a cabo en América Latina para la construcción de nuevos modelos y quehaceres pedagógicos.

Se invita a todos los investigadores, estudiantes y docentes a participar en la realización del cuarto número.

Se recibirán textos inéditos escritos en español, portugués, lenguas amerindias, inglés, francés (y toda otra lengua), reseñas de libros, sinopsis de trabajos de grado, traducciones de textos destacados en el campo de la pedagogía y la educación, registros fotográficos de obras de arte y escritos literarios. Estos trabajos deben ser enviados antes del 15 de septiembre de 2015 a la dirección digital:

caminoseducativos@mail.unicundi.edu.co

El registro fotográfico de sus obras artísticas (pinturas, fotos, teatro, danza, artesanía):

- **Formato JPEG color o blanco y negro**

Los trabajos escritos deben cumplir los siguientes requisitos:

1. **La extensión máxima del trabajo debe ser de 20 cuartillas, formato Word, letra 12 Times New Roman, interlineado doble (excluyendo cuadros, ilustraciones y esquemas). Se reciben artículos de investigación, reflexión y revisión; reportes de caso; traducciones y reseñas críticas.**
2. **El trabajo debe tener las siguientes secciones: datos personales del autor (nombre y apellidos, seudónimo si lo considera necesario, filiación institucional, dirección de correo electrónico, teléfono), título en inglés y español, resumen en inglés y español no mayor de 150 palabras, palabras clave en los dos idiomas (se sugiere consultar para su selección, el Thesaurus de la Unesco o de la MLA), texto del artículo, agradecimientos si los hay, bibliografía e ilustraciones si las hay.**
3. **Las notas deben ponerse al final del escrito, sin olvidar su respectiva numeración en el cuerpo del texto. La revista Caminos Educativos para las referencias bibliográficas utiliza los manuales de la American Psychological Association (APA), por lo cual se sugiere adoptar este estilo.**

Los artículos serán leídos y revisados por el comité editorial de la revista y también serán sometidos para su evaluación a lectores con nivel en formación en maestría y doctorado. En su momento se informará a los autores acerca de los conceptos del comité, publicación y realización de ajustes si es necesario.

• **Política de revisión:**

El proceso comienza en el Comité editorial con la revisión de la pertinencia temática. Si el documento se adecúa a los lineamientos de la revista, se envía a evaluación por pares. Este proceso tiene tres momentos:

1. Los documentos seleccionados se enviarán a dos evaluadores para su revisión doblemente ciega.
2. Si existe conflicto en la evaluación, se designará un tercer evaluador.
3. Los evaluadores cuentan con veinte días hábiles para emitir su concepto: aceptado, aceptado con modificaciones y rechazado.
4. El comité editorial se encarga de informar al autor (es) el concepto de los evaluadores, realización de ajustes si es necesario y publicación.

• **Directrices de revisión:**

Los artículos presentados deben presentar coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento de un problema epistemológico, estar escritos en un estilo claro, preciso y estructurado según el tipo de texto. Los artículos presentados deben ser originales y /o estar asociados a investigaciones en curso o terminadas.

Se sugiere que los artículos presentados utilicen el modelo IMRC (introducción, metodología, resultados, conclusión) para su presentación, seguido de reconocimientos, bibliografía y anexos si los considera necesario. La redacción del documento debe seguir las normas APA.

MAYOR INFORMACIYN

*Revista pedagógica Caminos Educativos.
caminoseducativos@mail.unicundi.edu.co
Secretaría programa de Licenciatura en educación básica
con énfasis en Humanidades: lengua castellana e inglés
Tel 8360666-8312561 Ext. 18-29
Cra 19 No. 24-209 Barrio Gaitán
Universidad de Cundinamarca
Facultad de Educación
Seccional Girardot (Colombia)*