



LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN CULTURAL TIC Y EDUCACIÓN - EDUCACIÓN Y ESTÉTICAS



Editoras
Olga Lucía Bedoya
Luz Ángela Cardona Arce

Autores

Jonathan Taborda Carvajal. Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de Jornadas complementarias Comfamiliar.

jtaborda@utp.edu.co

José Hember Solórzano Pardo. Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de la Universidad Unipanamericana Compensar.

jose.solorzano611@gmail.com

Sandra Milena Díaz Olaya. Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente Universidad Tecnológica de Pereira.

sandiaz.olaya@gmail.com

Ana Lorena Diossa. Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de la Institución Educativa La Bella, Pereira

aldiossa@utp.edu.co

Leidy Johanna Mesa. Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de la Institución Educativa La Bella, Pereira

ljmesa@utp.edu.co

Enrique Xavier Aguirre Belgrano. Magister en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira.

enrique.aguirre@utp.edu.co

Raúl Alberto Vélez. Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Catedrático de la Facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid – Medellín.

rhaovelez@gmail.com

**LA EDUCACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN EN PROCESOS DE
TRANSFORMACIÓN CULTURAL
TIC Y EDUCACIÓN - EDUCACIÓN Y ESTÉTICAS**

Editoras
Olga Lucía Bedoya
Luz Ángela Cardona Arce



Colección Textos Académicos
Facultad de Ciencias de la Educación
2020

Bedoya, Olga Lucía

La educación y la comunicación en procesos de transformación cultural / Olga Lucía Bedoya y Luz Ángela Cardona Arce. – Pereira Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2020.
174 páginas. – (Colección Textos académicos).

ISBN: 978-958-722-455-9

1. Medios de comunicación en la educación 2. Tecnología de la información – Aspectos educativos 3. Lenguaje y educación 4. Pensamiento narrativo 5. Comprensión textual 6. Aprendizaje colaborativo

CDD. 370.1523

LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN PROCESOS DE
TRANSFORMACIÓN CULTURAL
TIC Y EDUCACIÓN - EDUCACIÓN Y ESTÉTICAS

© Olga Lucía Bedoya

© Luz Ángela Cardona Arce

© Jonathan Taborda Carvajal

© José Hember Solórzano Pardo

© Universidad Tecnológica de Pereira

© Sandra Milena Díaz Olaya

© Ana Lorena Diossa

© Leidy Johanna Mesa

© Enrique Xavier Aguirre Belgrano

© Raúl Alberto Vélez

Primera edición

ISBN: 978-958-722-455-9

Fotografía de Cubierta

https://www.freepik.es/foto-gratis/multitud-movimiento_803432.htm#page=2&query=Personas+multitud&position=29

Universidad Tecnológica de Pereira

Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión

Editorial Universidad Tecnológica de Pereira

Pereira, Colombia

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia

luismvargas@utp.edu.co

Teléfono 313 7381

Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”

Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia

www.utp.edu.co

Montaje y producción:

María Alejandra Henao Jiménez

Universidad Tecnológica de Pereira

Reservados todos los derechos

CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| INDICE DE AUTORES | 5 |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO 1 | 11 |
| PRIMERA PARTE | 13 |
| TIC Y EDUCACIÓN | 13 |
| FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN LENGUAJE: CASO ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HUGO ÁNGEL JARAMILLO, PEREIRA | 21 |
| TIC-HUMA: LAS TIC Y LAS HUMANIDADES EN PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR | 59 |
| NARRATIVAS MEDIADAS POR RECURSOS TECNOLÓGICOS: CASO PROCESOS DE REFLEXIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL CONTEXTO ESCOLAR JAIME SALAZAR ROBLEDO, PEREIRA | 87 |
| CAPÍTULO DOS | 119 |
| SEGUNDA PARTE | 121 |
| EDUCACIÓN Y ESTÉTICAS | 121 |
| EL ACTO FOTOGRÁFICO: LECTURA DEL MUNDO Y TRANSFORMACIÓN DEL SUJETO. CASO ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DEL PREGRADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL DEL POLITÉCNICO JAIME ISAZA CADAVID | 124 |
| ESTÉTICA UNIVERSITARIA: EL PLACER POR APRENDER ES EL PLACER POR VIVIR | 151 |
| LISTA DE FIGURAS | |
| FIGURA 1 | 19 |
| FIGURA 2 | 25 |
| FIGURA 3 | 28 |
| FIGURA 4 | 31 |
| FIGURA 5 | 33 |
| FIGURA 6 | 64 |
| FIGURA 7 | 67 |
| FIGURA 8 | 68 |
| FIGURA 9 | 76 |
| FIGURA 10 | 102 |
| FIGURA 11 | 104 |
| FIGURA 12 | 136 |
| FIGURA 13 | 137 |
| FIGURA 14 | 138 |

| | |
|----------------|-----|
| FIGURA 15..... | 140 |
| FIGURA 16..... | 142 |
| FIGURA 17..... | 144 |
| FIGURA 18..... | 145 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|--|----|
| TABLA 1. RELACIÓN DE CATEGORÍAS | 39 |
| TABLA 2. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | 46 |

ÍNDICE DE AUTORES

Jonathan Taborda Carvajal (jtaborda@utp.edu.co) Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de Jornadas complementarias Comfamiliar.

José Hember Solórzano Pardo (jose.solorzano611@gmail.com) Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de la Universidad Unipanamericana Compensar.

Sandra Milena Díaz Olaya (sandiaz.olaya@gmail.com) Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente Universidad Tecnológica de Pereira.

Ana Lorena Diossa (aldiossa@utp.edu.co) Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de la Institución Educativa La Bella, Pereira

Leidy Johanna Mesa (ljmesa@utp.edu.co) Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de la Institución Educativa La Bella, Pereira

Enrique Xavier Aguirre Belgrano. Magister en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Raúl Alberto Vélez (rhenaovelez@gmail.com) Magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Catedrático de la Facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid – Medellín.

Introducción

*Doctora Olga Lucía Bedoya
Directora Maestría Comunicación Educativa
Profesora, Universidad Tecnológica de Pereira*

El presente texto recoge una serie de artículos producto de las tesis de grado de la Maestría en Comunicación Educativa (2017-2019), de la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia. Todos los textos comparten la filosofía que sostiene la línea de investigación del programa “la Educación y la Comunicación en procesos de transformación cultural”, la cual tiene como objetivo lograr procesos de cambio en los aprendizajes no solo escolares sino ciudadanos. Por tal motivo, los estudiantes, emulados por los seminarios de la maestría, identifican temas de interés que les sirven de pretexto para comprender el fenómeno que desean intervenir y, en ese proceso, perciben sus propias percepciones, lo que los lleva a distinguir sus representaciones y las de los Otros. Y en este ir y venir, entienden que las transformaciones se construyen en un YO-Otro, des focalizando su protagonismo y pensándose más como un mediador como las tecnologías mismas.

En este sentido, el texto está dividido en dos partes, la primera agrupa los fenómenos relacionadas con el uso de las TIC como mediadoras en el proceso de aprendizaje tanto escolar como fuera de este escenario, como, por ejemplo, la ciudadanía. La segunda expone apuestas por el uso de lo audiovisual o el arte, procurando estéticas creativas en los estudiantes o ciudadanos, transformando la mirada que se tiene frente al mundo a través de volver conscientes visiones sobre lo que se incorpora como realidad.

Las investigaciones que toman las TIC como mediadoras en el aprendizaje, abordan las TIC para el fortalecimiento de las competencias en el área del lenguaje, a partir de procesos de comprensión y producción textual a partir de la implementación del modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (2005) en experiencias educativas mediadas por TIC, como lo plantean los investigadores. Así mismo, tenemos el estudio alrededor de una reflexión desde el enfoque de investigación basada en diseño, sobre el papel de las Humanidades Digitales en procesos de aprendizaje en educación superior mediante el diseño y validación de la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear” perteneciente al ambiente virtual de aprendizaje TIC-Huma, propuesto por la investigadora, que se basa teóricamente en Lévy, (2007) y Baraibar (2014).

En otro de los estudios, se hizo uso de los recursos tecnológicos para la construcción de narrativas, enfocadas a generar procesos de reflexión y reconocimiento del contexto escolar, por la importancia que tiene el entorno en la construcción de sujetos y percepciones. Autores como Noguera, (2004) y Cobo Romaní y Kuklinski (2007) sirvieron como guía teórica en la investigación.

La otra vertiente de estudio, que usa lo audiovisual o el arte, para las transformaciones subjetivas que afectan el aprendizaje, tenemos la experiencia de las “lecturas del Mundo y Transformación del Sujeto por medio del Acto Fotográfico:

una reflexión sobre la experiencia de aprendizaje de estudiantes”, donde la fotografía cobra sentido en el reconocimiento del sujeto a través de esta. Viajando por mundos internos desconocidos reflejados en el Otro, o sea, me reconozco a través de ellos, donde la medicación de la fotografía es el elemento diferenciador en esta experiencia. Autores como Dubois, (2015), Berger (2015) y Barthes (2011) guían la reflexión del autor.

En la investigación “Estética universitaria” se interroga por el placer que produce o no el entorno estético del mundo universitario en el proceso de aprendizaje. Allí se enfatiza que lo estético no se limita sólo a lo sensorial, sino que abarca la admiración por los “buenos actos”, y la novedad presente en la creación intelectual. Aspectos que son esenciales en el aprendizaje universitario. Kant (1977), Augustowsk (2010) y Baugmgarten (1999) acompañan el desarrollo del trabajo.

El texto sobre la caracterización de las prácticas, saberes y apropiación que del audiovisual agencian los colectivos de comunicación comunitaria en Medellín: Pasolini y Mancha Negra. Trata de mostrar cómo las comunidades se apropian de una herramienta para comprender, radiografiar, y encontrar soluciones a su cotidianidad a través de entender la misma, apropiando lo audiovisual como mediación para lograr tal objetivo. Entre los autores citados por el investigador, se tienen a Niño and Jiménez (2015), Sierra and Gravante (2012) y Rincón (2009).

Estas investigaciones reafirman la convicción sobre la realidad como una construcción social y el papel de la mediación en el reconocimiento de dicha construcción, al mismo, que dicho conocimiento lleva a pensar que se pueden realizar transformaciones de esta por la condición de temporalidad de la realidad. Esta concepción, sitúa al investigador en una posición de partícipe de los cambios que puede ayudar a lograr al divisar situaciones problemáticas en la consecución de un determinado aprendizaje, y al mismo tiempo relativizar su papel en la medida

que si el Otro no se involucra en sus propios cambios, el objetivo no se logrará. . Esta postura, riñe con la idea que somos salvadores del mundo y que poseemos la verdad sobre el camino que debe seguir el Otro. Esa no es la ruta que se sigue, sino aquella que se compromete a reconstruir con el Otro la vía que ha construido y por lo tanto la responsabilidad que tiene frente a su propio destino. Así, entonces, tanto las TIC, como lo audiovisual, la fotografía, el arte, son mediaciones que conllevan a este objetivo.

La maestría en Comunicación Educativa, mediante su línea la Educación y la Comunicación en procesos de transformación cultural, considera esa relación indisoluble porque ambos campos reconocen la existencia del Otro en sus propuestas. La educación se interroga por las subjetividades y su formación, en tanto que la comunicación construye contenidos para el Otro. Ahora bien, ambos están envueltos en un contexto sociocultural, de cosmovisión que atraviesa las formas de ver el mundo, y, por lo tanto, cualquier apuesta estará mediada por aquella. La pregunta entonces es ¿qué sentido tiene creer que el Otro está en las propuestas sino lo está?, es decir, tradicionalmente se construyen contenidos educativos o audiovisuales o con TIC, pensando que es para el Otro, pero paradójicamente no está el Otro en ellos. La línea propuesta, aboga por la comprensión de esta paradoja antes de comprometer una intervención donde está el Otro. Pensamos que muchos fracasos escolares y de políticas públicas es fruto de la concepción de la comunicación como un ente inmóvil, donde la idea de emisor unidireccional prima a la ultranza de la tradición canónica de entenderla de esa manera, y, por lo tanto, se ignora que comunicar es un proceso, verbo, de enlazamientos de pensamientos, experiencias, seres, mensajes, formas, estéticas, interacciones, y por ende, construcciones de realidad entre yo-tu-tu-yo el otro, por eso, comunicar es un acto educativo, en esta dirección tiene sentido cualquier contenido o acción que emprendamos hacia el otro- con el otro.

1

CAPÍTULO
UNO

PRIMERA PARTE

TIC Y EDUCACIÓN

VALAPETIC: Validación de Aprendizajes Prácticas Educativas TIC

*Doctora Luz Angela Cardona Arce (valapetic@gmail.com)
Directora Línea de Investigación TIC – Maestría Comunicación
Educativa, Universidad Tecnológica de Pereira.*

Las experiencias de investigación que se evocan en esta primera parte reconocen un proceso importante en tiempo y transformaciones llevado a cabo durante el seminario de formación TIC de la Maestría en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira. En este proceso se buscó responder a las situaciones problema planteadas desde el momento de formulación del seminario, con propuestas de solución que superaran el determinismo tecnológico y la vinculación de

herramientas tecnológicas, no solo por el presupuesto de las exigencias nacionales y la competencia en el ámbito laboral, carente de sentidos y motivaciones, sino permeando de significados a los sujetos para que sean activos y conscientes sobre el para qué incluir una mediación en alguna de sus prácticas cotidianas.

De esta manera, se hace cada vez más relevante el no asumir una visión lineal en este campo de estudio, en el cual la incorporación de las TIC a prácticas educativas se conciba por sí sola como una mejora de la calidad en los procesos educativos. Por el contrario, aún se detecta una necesidad más arraigada frente a la conexión directa entre la formación en TIC y procesos de formación humana en relación a competencias que promuevan una integración social para asumir los retos de la vida cotidiana.

En este orden de ideas, se encuentra carencia de contribuciones teóricas y metodológicas de las investigaciones en esta línea de investigación aún en construcción, en relación con el desarrollo de competencias como las enunciadas anteriormente, a partir de prácticas educativas mediadas por TIC. De manera recurrente, las discusiones sobre incorporación de las TIC a procesos de aprendizaje centran su interés en los aspectos tecnológicos más que en los propiamente educativos; la invitación sería otorgar mayor importancia al contexto, al diseño de situaciones o experiencias de aprendizaje, que a los contenidos lineales, estáticos, descontextualizados y sin significados, donde la autonomía es limitada por la instrucción en los procesos de aprendizaje mediados por TIC.

Por lo anterior, desde el año 2010, se avanza en una propuesta de formación continua, que promueva habilidades del pensamiento, a partir de experiencias colaborativas basadas en los intereses y contextos de los participantes, donde se espera que la mediación favorezca encuentros, e intercambios, así como el alcance de metas comunes, aunado a esto el interés por fortalecer la metacognición en cada una de las experiencias formativas; para

la comprensión del cómo alcanzan ciertos resultados, es decir, la forma única en la que cada persona aprehende el mundo que le rodea y aprende a actuar en contexto.

Una de las experiencias más importantes vinculadas consistió en la construcción continua de los PLE (Personal Learnig Environment), lo cual favoreció el pensamiento en red, para reconocer la importancia de las conexiones en la misma y el cómo ampliar esas redes personales en colectivos con intereses comunes. Castells (2014), complementa lo anterior con la afirmación de que “los individuos crean redes para estar con otros y lo hacen sobre la base de los criterios que agrupan a las personas que ya conocen” (p. 17). Para el caso del grupo de estudiantes del seminario TIC, la intención consistió en ampliar el espectro de posibilidades para sus investigaciones y el ámbito profesional, donde se movilizan con habilidades promotoras de conciencia y comprensión del flujo de información en las diversas redes y bases de datos a las que acceden a diario en búsqueda de información relevante para sus estudios.¹

Por tanto, es en la vinculación de redes externas al contexto institucional, a partir de la extensión de los PLE con la mediación de la tecnología, que se ofrecen oportunidades en el proceso de formación, mapeando las conexiones importantes en el nivel de sentidos, reflexiones, aprendizaje y comprensión. Al respecto, Castells (2014), afirma que “no se trata únicamente de amistad o comunicación interpersonal, sino de hacer cosas con otras personas, de compartir, de actuar en colaboración, lo mismo que en una sociedad, solo que aquí la dimensión personal siempre está presente” (p. 17), lo que indica que los procesos de aprendizaje se desarrollan a partir de redes dinámicas y fluidas que permiten la movilización de información en dirección de ida y vuelta, lo cual enriquece la experiencia de aprendizaje de los individuos.

¹ Tesis Doctoral “Mentes Emergentes en la Era Digital: Metacognición y Prácticas Colaborativas, en redes de aprendizaje mediadas por TIC”. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad Tecnológica de Pereira

En el proceso de investigación, las experiencias acercaron a los participantes a un proceso de autoobservación en la experiencia educativa de su formación en el seminario, donde construyeron representaciones interesantes del concepto de usabilidad TIC en las prácticas educativas. Allí, se encontró un grupo importante de estudiantes que interpretan la utilización de las TIC con intenciones educativas, acercándose a la propuesta teórica revisada en el marco del seminario; otro grupo de participantes, relacionan el concepto usabilidad TIC, con la vinculación de diversos ambientes de aprendizaje en el contexto escolar, es decir, además del presencial, contar con plataformas, aplicaciones y dispositivos para reforzar el proceso de aprendizaje.

De igual manera, los estudiantes logran en el proceso de formación vincular el concepto usabilidad TIC, con la utilización de aplicaciones tecnológicas en el desarrollo de las clases, es decir contenidos digitales, un proyector, medios de comunicación, entre otros medios y recursos que permiten el desarrollo de experiencias de aprendizaje en contexto. Por otro lado, ningún participante encontró relación entre el concepto revisado con la inclusión de dispositivos tecnológicos en el ambiente presencial de aprendizaje, una visión lineal y común en el ámbito educativo, con sorpresa se evidencia comprensión de la usabilidad para las prácticas de los sujetos, lo que resulta como una configuración de sentido de la usabilidad TIC.

Por consiguiente, el uso de la tecnología en las actividades naturales de los sujetos, tal como lo propone Castells (2014), “se produce en el curso de un proceso social, dentro de un entorno institucional particular y sobre la base de las ideas, los valores, los intereses y el conocimiento de sus creadores originales y sus continuadores.” (p. 11). Así mismo, en las interacciones de colaboración, la tecnología no sólo aparece en los escenarios para aceptarla tal como está, sino que los usuarios de la misma la apropian, adaptan y personalizan en función del para qué y

cual proceso se quiere potenciar o cambiar. Castells (2014), añade acerca de los usuarios, la manera en que “modifican y producen en un proceso infinito de interacción entre producción tecnológica y uso social” (p. 11).

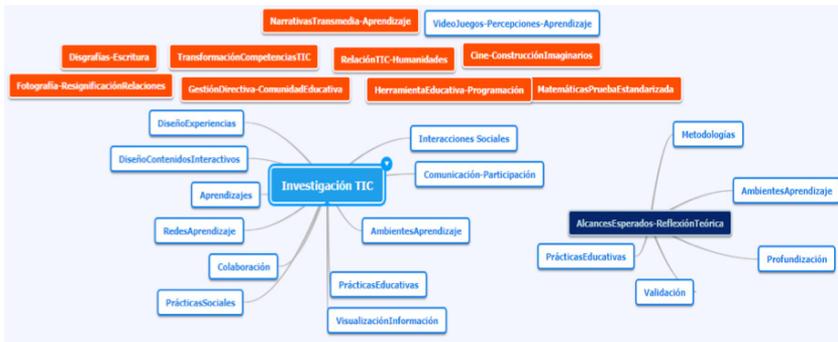
Ahora, la tecnología en sus oportunidades de interacción, más allá del condicionamiento espacio tiempo, se podría situar en el contexto de una transformación importante de la estructura social y relacionarla con las características culturales de dicha estructura social, en el colectivo en el que se dinamizan las diversas experiencias de colaboración. Castells, (2014), explica que dicha transformación se presenta porque, “efectivamente vivimos en una nueva estructura social, la sociedad de las redes globales, caracterizada por la aparición de una nueva cultura, la cultura de la autonomía” (p. 12).

De modo similar, el concepto de aprendizaje colaborativo mediado, se vincula al escenario de manera protagonista, pues a partir de él se generan y diseñan experiencias de aprendizaje, que promueven prácticas de colaboración a través de procesos metacognitivos en las redes de aprendizaje mediada por TIC, Gros (2004), expone dos ideas que sirven de referencia para la revisión del concepto de aprendizaje colaborativo mediado, la primera apunta a la “idea de aprender de forma colaborativa, con otros, en grupo” (p. 3). En este sentido, Gros (2004), agrega que no se contempla al aprendiz como persona aislada sino en interacción con los demás, para “compartir objetivos y distribuir responsabilidades como formas deseables de aprendizaje” (p.3). La segunda idea, enfatiza el papel del dispositivo o herramienta tecnológica como elemento mediador que apoya este proceso, el cual tiene que favorecer los procesos de interacción y de solución conjunta de los problemas, de allí la importancia de la usabilidad para hacer el proceso de selección de manera acertada, que posibilite en la red las conexiones importantes para el alcance de objetivos de nuevas habilidades metacognitivas a

nivel personal y colectivo; esto permitiría a los sujetos navegar en las dimensiones de las múltiples redes que establece en su vida; Gros (2004), complementa este apartado afirmando que “se trata pues de aprender a colaborar y colaborar para aprender”, agrega también la claridad sobre la dificultad de lograrlo, pues son múltiples las variables que rodean e influyen las interacciones, haciendo que las conexiones siempre se movilen, desde las reflexiones, sentidos, comprensión y aprendizajes de los sujetos en la red. “Una conclusión relevante en la mayoría de los casos apunta hacia la dificultad por llegar a estos procesos conjuntos de intercambio y construcción del conocimiento” (Gros, 2004, p. 3). Finalmente, esta dificultad expresada en experiencias negativas, en el aprendizaje colaborativo mediado, se debe más a “los problemas de comunicación entre los participantes que a los aspectos técnicos de los programas o plataformas utilizadas” (Gunawardena, 1995, p. 148).

En suma, la propuesta de formación del seminario mencionado en este aparte, es la evidencia de una práctica de formación dinámica, que se ha transformado durante 10 años, con cada población participante del mismo, con intenciones desde la investigación, es decir, no es un ejercicio improvisado, lleva en tiempo y en rigor teórico una construcción que aporta al contexto de investigación y formación en esta línea de TIC y educación, ahora en este documento de investigación de manera específica se validan todos los movimientos del proceso, así como de la construcción de los elementos constitutivos y representaciones de los sujetos con respecto a la red colaborativa de aprendizaje, desde la comprensión y significados de las dimensiones donde navegan las interacciones en la red, con la consolidación de investigaciones aportantes a las disciplinas de los estudiantes, así como también trascender el ámbito educativo, a contextos naturales donde puedan validar y reflexionar a partir del contraste de hallazgos y teorías revisadas, con la dinámica que posibilita la metodología de investigación basada en diseño.

Figura 1. Proyección Resultados Investigación TIC



Fuente: Seminarios TIC Maestría en Comunicación Educativa

FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS
EN LENGUAJE: CASO ESTUDIANTES DE
GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA HUGO ÁNGEL JARAMILLO,
PEREIRA²

STRENGTHENING OF COMPETENCES
IN LANGUAGE: CASE STUDENTS OF
THE FIFTH GRADE OF THE HUGO
ÁNGEL JARAMILLO EDUCATIONAL
INSTITUTION, PEREIRA

*Jonathan Taborda Carvajal (jtaborda@utp.edu.co) Docente
de Jornadas complementarias Comfamiliar y José Hember
Solórzano Pardo (jhsolorzano@utp.edu.co) Docente Universidad
Unipanamericana Compensar.*

² Este artículo, es producto de la tesis de Maestría en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, titulada: Experiencia educativa desarrollada bajo los fundamentos del modelo de aprendizaje experiencial propuesto por David Kolb (2015), integrando el uso de las TIC para el fortalecimiento de competencias en lenguaje, en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo.

RESUMEN

El presente artículo es el producto de un proceso de investigación donde se hizo diseño y aplicación de experiencias educativas mediadas por TIC, fundamentadas en el modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (2015), para el fortalecimiento de las competencias en el área de lenguaje desde los procesos de comprensión y producción textual en los estudiantes de grado 5-2 de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira. Para su elaboración, se partió de un enfoque cualitativo y se adoptó un tipo de investigación basada en diseño, que dejó como resultado la identificación de una problemática, el diseño de una propuesta para su tratamiento y una serie de reflexiones teóricas que posibilitaron evidenciar la importancia de la metodología construida y aplicada durante el proceso de intervención para el direccionamiento en el uso de las herramientas tecnológicas y las transformaciones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje Experiencial, comprensión textual, investigación basada en diseño, producción textual, pensamiento narrativo, Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

ABSTRACT

The paper it's the result of a research process about a design and application of learning experiences using ICT, base by the learning experience model proposed by Kolb (2015), that improve competences in the area of language, through the understanding and the textual production processes in the students from the Grade 5-2, and the school Hugo Angel Jaramillo,Pereira. During the development of this project, it was used a qualitative focus, besides in this work used the Research Based in Design the results were the recognize of problematic points, and the design of a proposal to used and a group of theoretical reflections that showed,

the importance of the methodological propounded and applied during the intervention process to guide the use of technological tools, and the transformations in the learning process in the students.

Keywords: Experiential learning, textual comprehension, Research Based in Design, text production, narrative thinking, Information and Communication Technologies.

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Comunicación Educativa, de la Universidad Tecnológica de Pereira, trabajo de grado dirigido y asesorado por la docente investigadora Luz Ángela Cardona, acerca de la relación de las TIC y el modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (2015) con el fortalecimiento de competencias en el área lenguaje, a partir de procesos de comprensión y producción textual en los estudiantes de grado 5-2 de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo. En este sentido, se trata de un ejercicio académico que nace de la pregunta: A partir de la implementación del modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (2005) en experiencias educativas mediadas por TIC, ¿Es posible evidenciar un fortalecimiento de competencias en el área lenguaje, desde los procesos de comprensión y producción textual en los estudiantes de grado 5-2 de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira?, con la cual se buscó convalidar el diseño de una serie de experiencias de aprendizaje que fueron elaboradas teniendo en cuenta las necesidades de la población educativa y un marco teórico de referencia conformado principalmente por los autores David Kolb (2015), Carlos Scolari (2013), Celdrán y Zamorano Buitrago (1998), que permitió identificar la necesidad de elaborar estrategias educativas donde se articulan los procesos de comprensión y producción textual con la teoría y la práctica del conocimiento, utilizando la tecnología como recurso potencializador de los procesos de comunicación humana.

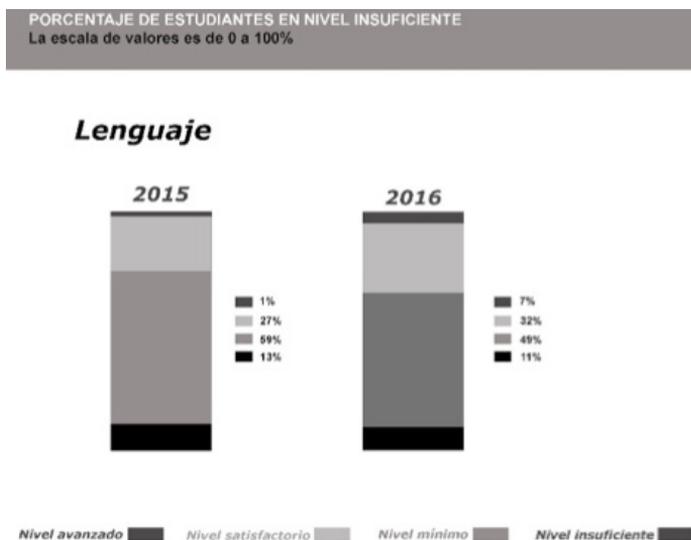
El análisis que se presenta en este artículo muestra, en la parte final, los resultados obtenidos que muestran con claridad las relaciones del modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (2015) con el fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual en los estudiantes de grado 5-2 de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira, a partir de su aplicación en experiencias educativas mediadas por TIC.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde el Ministerio de Educación Nacional, se ha posicionado el área de lenguaje como una parte fundamental en la vida de los sujetos en formación. Institucionalmente, se ha reconocido la gran importancia que tiene su desarrollo en la conformación de personas conscientes del sinnúmero de signos y significados que conforman todo a su alrededor.

Por esta razón, este organismo gubernamental se ha dado a la tarea de justificar su importancia mediante la reflexión teórica que brinda sentido a los estándares propuestos para esta área del conocimiento, partiendo de entender el lenguaje como una herramienta cognitiva que permite a los sujetos tener acceso al conocimiento de la realidad natural y sociocultural a la que pertenecen (MEN, 2006).

En este aspecto, es que las pruebas SABER como un instrumento de medición, ayuda precisamente a reconocer fortalezas y necesidades en los distintos contextos educativos con relación a áreas fundamentales como el lenguaje. En el caso particular de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo, esta prueba sirvió para identificar mediante el índice sintético de calidad que acompaña sus resultados, un nivel mínimo en el área de lenguaje en los estudiantes de grado quinto, según el rendimiento obtenido en los años 2015 y 2016.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente

Fuente: Gráfica extraída del reporte de la excelencia de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo.
Código DANE: 166001007136. ETC: Pereira.

Es a partir de esta evaluación que se logra identificar con la comunidad educativa la necesidad de intervenir la población para identificar los factores que incidían en la problemática, con el propósito de proponer acciones de mejora entre las que se encuentra la realización de convenios con otras instituciones de la región.

En el marco de estos convenios se encuentra el programa de Jornadas Escolares Complementarias de Comfamiliar Risaralda, el cual ha puesto a disposición el taller de sistemas “Pequeños Navegantes” a la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo para el desarrollo de competencias en ciencia y tecnología y el fortalecimiento transversal del área de lenguaje.

En este sentido, se encontró en este escenario de acción la oportunidad para llevar a cabo la presente investigación, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de competencias básicas en el área de lenguaje, a partir de la implementación del modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (2015) y el uso de las TIC para el desarrollo de experiencias de aprendizaje con los estudiantes del grado 5-2.

MARCO CONCEPTUAL

Modelo de aprendizaje experiencial

La investigación que se muestra en el presente artículo se fundamentó, principalmente, en la teoría del aprendizaje experiencial y modelo de intervención educativa propuesto por Kolb (2015), el cual permitió comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la Institución Hugo Ángel Jaramillo desde un enfoque educativo, primeramente desarrollado a finales del siglo XIX por Jhon Dewey, a través la formulación de su teoría, la cual parte de entender el proceso educativo como un acto constante de reorganización o reconstrucción de la experiencia, mediante la relación que hace el estudiante entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción, estando en contraposición con la educación tradicional.

Esto posibilita reconocer el aprendizaje como “el proceso por el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (Kolb, 2015, p. 28) Sirviendo a la presente investigación, para entender el acto educativo como una acción en donde se posibilita aprender del acierto y el error o cualquier otra experiencia que pueda presentarse o citarse en el aula de clase como fuente de conocimiento. Así mismo, se menciona que es un proceso continuo, el cual no busca un resultado definitivo. Se trata más bien, de un proceso en forma de espiral, similar a un ciclo donde se parte de la experiencia y se vuelve a ella. Llevando al sujeto a un acto constante de autoevaluación, en donde ocurre un proceso de transacción entre él y el mundo que lo rodea.

De esta forma, se consideran las ideas elementos mutables que se forman y reforman del proceso de significar las experiencias, partiendo de una práctica pedagógica en donde se busca que dos pensamientos no sean nunca iguales y se puedan siempre transformar; a través de un modelo que surge de la combinación de dos métodos dialécticamente relacionados de aprehender la experiencia: experiencia concreta (EC)-conceptualización abstracta (CA) y dos métodos relacionados dialécticamente de transformar la experiencia: Observación reflexiva (OR) y experimentación activa (EA) (Kolb, 2015, p. 51).

Según Kolb (2015), se trata de cuatro procesos que tienen relación con el método científico y son implementados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que el estudiante haga construcción del conocimiento. Sin embargo, son utilizados de manera desequilibrada en la medida en que no se encuentran bien relacionados y, en algunos casos, predomina uno sobre otro, lo cual ocasiona dificultades en los procesos de aprendizaje.

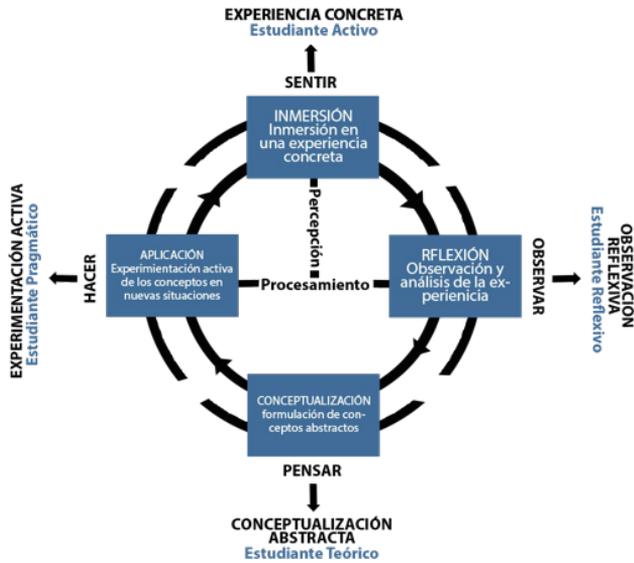
Por esta razón, se propone desarrollar desde el aprendizaje experiencial un ciclo de aprendizaje o espiral del conocimiento donde el aprendiz pase por todas las fases -experimentando (EC), reflexionando (OR), pensando (CA) y actuando (EA)- siendo un proceso recursivo y sensible a la situación de aprendizaje y lo que se esté aprendiendo.

De esta manera, se asegura el desarrollo integral del sujeto mediante una visión dinámica del aprendizaje que es impulsado por la resolución de la dialéctica dual entre acción/reflexión y experiencia/abstracción. Lo cual permite pensar en el diseño de experiencias de aprendizaje en donde se ponga en juego dos procesos fundamentales.

En primer lugar, “la percepción” se refiere a los modos en que es captada nueva información mediante la Experiencia Concreta y la Conceptualización Abstracta de las ideas. Por otro

lado, el “procesamiento”, el cual representa los modos en que se procesa y transforma dicha información en algo significativo y utilizable, a partir de la Observación y Reflexión en donde se llega a la interpretación por conexión de sentido, concluyendo con el momento de Experimentación Activa donde el proceso de comprensión sucede por aplicación (Kolb, 2015, p. 51-54).

Figura 3. Modelo Aprendizaje Experiencial



Fuente: Elaboración propia, adaptación Kolb (2015)

Tecnologías de la información y la comunicación

Ahora, para abordar el fenómeno de las TIC se parte de los estudios realizados por Manovich (2005), quien menciona al respecto que estas tecnologías giran en torno a dos medios básicos: la informática y los medios de comunicación; en cuanto se identifica una relación entre el ordenador y los procesos comunicativos que se dan en la actualidad. Al respecto, Manovich (2005), en su libro El lenguaje de los nuevos medios de

comunicación, argumenta la existencia de una relación simbiótica entre los medios de comunicación masiva y el desarrollo de la informática en la conformación de la sociedad moderna.

De esta manera, el autor se refiere a la importancia de la imprenta, la fotografía, la radio y el cine en la conformación de la cultura y la sociedad, que en la actualidad presencia constantemente una nueva revolución mediática, la cual surge del desplazamiento de toda la cultura hacia formas de producción, distribución y comunicación mediatizadas por el ordenador, permitiendo el tránsito de lo analógico a lo digital y en sentido contrario; eliminando fronteras entre ambas dimensiones.

En este sentido, se concibió el ordenador como algo más que una simple calculadora o almacenador de información, para convertirse en un procesador de medios o Meta Medium; “término que proviene de la posibilidad de hacer converger todos los medios tradicionales de comunicación con los medios informáticos para la creación de nuevas interfaces, a partir del proceso de digitalización” (Manovich, 2005, p. 64).

Se trata de un fenómeno tecnológico y cultural que Manovich (2005) nombra transcodificación cultural, refiriéndose a la manera como sucede una dependencia entre los nuevos medios y la informática, la cual se ve representada en las formas en que interactúa la cultura con el uso de las nuevas tecnologías, demandando una convergencia entre la diversidad de interfaces que caracterizan el mundo físico y el digital.

Al respecto, Jenkins (2008) menciona que este tipo de prácticas hacen parte del mundo de la convergencia, que no se trata solo de la distribución de un contenido por diversas plataformas, sino de un cambio cultural, toda vez que se anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos, involucrando el rol de los sujetos en el nuevo sistema mediático.

El autor ejemplifica este fenómeno, refiriéndose a las narrativas transmedia no solo como una estrategia de marketing, sino un producto del mundo de la convergencia en donde la industria cinematográfica, televisiva, editorial, etc. Participan en la construcción de experiencias multiplataforma, que se vislumbran bajo la construcción de universos narrativos, escrito por diversos autores.

En otras palabras, se entiende como una experiencia de tan amplia participación que hasta los consumidores están habilitados para contribuir en su expansión. Siendo necesario, elaborar una historia que sirva para ser citada, “por estar conformada de citas, arquetipos, alusiones y referencias tomadas de una panoplia de obras anteriores” (Eco, citado en Jenkins 2008, p. 103). De ahí, la intención de capturar esta esencia que caracteriza las narrativas transmedia para trabajar desde el texto narrativo procesos de interpretación y producción textual, haciendo usos de distintos medios para la construcción y expansión de experiencias a partir del relato y la aplicación del modelo de aprendizaje experiencial. Con el fin, de que el docente sea un facilitador del conocimiento y el estudiante un agente activo que se apropia de los contenidos, reflexionando, conceptualizando, interpretando y creando a partir de ellos.

Así, el relato transmedia se incluye como punto de referencia para el diseño de experiencias de aprendizaje en el desarrollo de la presente investigación. Partiendo de los elementos conceptuales extraídos de la teoría de Jenkins trabajada por Scolari (2013), en su libro *Narrativas Transmedia “Cuando todos los medios cuentan”*, los cuales se muestran en la Figura 4.

Figura 4. Elementos de la narrativa Transmedia



Fuente: Elaboración propia

Es de tener en cuenta que las narrativas transmedia están conformadas por un sistema complejo de acciones orientadas a ofrecer una experiencia inmersiva. Sin embargo, la presente investigación solo hace uso de algunos de estos elementos, en cuanto su propósito principal es generar un proceso de carácter educativo orientado por objetivos e indicadores previamente establecidos.

Por consiguiente, es de gran importancia resaltar la relación de las Narrativas Transmedia, con el fortalecimiento de competencias en lenguaje, en cuanto para las dos partes representa una manera en que el hombre puede reconocer el mundo y desarrollar la capacidad de ficcionalizar e imaginar escenas futuras, prever situaciones críticas, construir hipótesis y prepararse de antemano. Al abordar la categoría Narrativa, se expondrán los elementos del texto narrativo que se tuvieron en cuenta para abordar los procesos de comprensión y producción, de este tipo de textos.

Narrativa

Para abordar la narrativa se partió en primer lugar del planteamiento que hace Bruner (2003) el cual se refiere al pensamiento narrativo y el pensamiento científico, como dos modalidades diferentes del funcionamiento cognitivo, dos formas de pensar y entender lo que pasa a nuestro alrededor. En este sentido, según este mismo autor, menciona que un buen relato y un argumento convincente son diferentes, pero ambos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Sin embargo, en el caso de la narrativa no importa tanto que sea verdad, sino que sea verosímil.

De esta manera, a diferencia de las estructuras que enmarcan la construcción formal del conocimiento científico, las narrativas son expresiones más espontáneas y no tan sistematizadas que se ocupan de relatar los hechos cotidianos. Van Dijk (1992) menciona al respecto que los textos narrativos son "Formas básicas" dentro de la comunicación textual, que se dan dentro de la cotidianidad del individuo, donde se realiza el ejercicio de la narración de experiencias.

En este sentido, se entiende la narrativa como una forma de expresión personal que combina distintos elementos de la cultura popular, que hace del relato un texto que puede ser entendido por los demás, al enriquecerse de una realidad que, si bien es interpretada de manera subjetiva, es también vivida y contada de manera intersubjetiva. Por esta razón, se presenta como una manera de fortalecer las competencias en el área de lenguaje, mediante la construcción de textos narrativos que involucran la participación colectiva e individual de los estudiantes en la construcción diversas soluciones a situaciones problemáticas que integran elementos comunes a su realidad.

De ahí que fuera necesario para la presente investigación hacer una distinción de los principales elementos que conforman este tipo de texto, para fundamentar el diseño de experiencias de aprendizaje que involucren la narrativa en el proceso de aprehensión, significación y aplicación del conocimiento por parte del estudiante. Razón por la cual, se aborda su estructura y principales elementos desde Van Dijk, Jerome Bruner y Gérard Genette (1983).

Figura 5. La narrativa



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con MEN (2006), el proceso de producción es concebido como la manera en que el sujeto genera significado, ya sea con el propósito de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros haciendo uso del lenguaje. Entre tanto, la comprensión como el medio por el cual hace búsqueda y reconstrucción del significado que implica cualquier manifestación lingüística, ya sea verbal o no verbal.

En este sentido, los estándares en competencias para el área de lenguaje se formulan sobre la base del desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas en los estudiantes, mediante el uso de cuatro habilidades básicas para la comunicación (leer, escribir, hablar y escuchar).

De esta manera, leer es entendido como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Mientras tanto, escribir se trata de un proceso que a la vez es social e individual, en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, que paralelamente está determinado por un contexto sociocultural y pragmático.

Desde esta perspectiva, los procesos de comprensión y producción textual no consisten en el simple uso mecánico de las letras, sino en un proceso de proyección integral, más profundo y significativo, que exige un acto en que se comparte, captura e interpreta una información, atribuyéndole un significado dentro de los conocimientos y experiencias previas del sujeto.

Al respecto, Niño (2011) se refiere al proceso de lectura como una actividad íntimamente ligada al proceso de escritura, la cual representa un acto de inteligencia en el que, a partir de la identificación de la cadena de signos, el lector interpreta, recupera, valora y comprende la información subyacente en el texto, de acuerdo con un propósito establecido y un contexto determinado.

Es de esta manera, que dicha información puede aparecer de acuerdo con la complejidad del texto más o menos manifiesta (explícita) u oculta (implícita). Por esta razón, se ve la necesidad de desarrollar cinco operaciones mencionadas por este mismo autor, tenidas en cuenta en la investigación, para evaluar y fortalecer los niveles de comprensión y producción textual en los estudiantes, en busca de convalidar el diseño de experiencias de aprendizaje fundamentadas en el modelo de Kolb (2015) y los demás elementos teóricos expuestos.

Reconocimiento de la situación contextual de la lectura: Antes y durante el proceso de lectura, el sujeto identifica ante el texto su rol de lector, recurriendo al acto de cuestionarse sobre las

motivaciones y propósitos propios y del autor frente a lo que está leyendo, para identificar de manera general las características del texto, objeto y propósito del proceso de lectura.

Reconocimiento de la señal escrita y decodificación primaria: Para dar explicación a este punto, Niño (2011) recurre a Condemarín y Zubiría para referirse a un proceso de descodificación e interpretación del contenido, donde se hace identificación de las letras y demás signos de la escritura de manera significativa, dando sentido a las palabras, oraciones y párrafos que conforman la estructura.

Captura, reducción y organización de la información: Captura es lo mismo que aprehender o describir y asimilar los contenidos del texto, sobre la base previa de una decodificación (primaria y secundaria) de las palabras, frases, oraciones, títulos, dibujos, fotogramas, gráficas y demás signos pertenecientes al escrito. Según el nivel de profundidad y el tipo de lectura, dicha labor exige un trabajo de selección y síntesis de información y una acción de ordenamiento, en busca de la estructura textual en donde se halla su intención comunicativa.

Recuperación y producción: Algo fundamental en el proceso de lectura es sacar en claro qué queda, qué tiene sentido guardar en la memoria a largo plazo o en medios tecnológicos como analógicos, y a qué conclusión se llega, según el propósito y los intereses del lector. De esta manera, esta última operación involucra como el lector consigue distinguir y seleccionar lo que vale la pena intentar volver a escribir, es decir, reproducir con sus propias palabras y estilo.

Con el aporte teórico que hace Niño (2011), se concluye demostrar los principales elementos teóricos que fundamentaron esta investigación, la cual desde Kolb (2015) buscó articular el modelo de aprendizaje experiencial a las posibilidades que brindan las TIC para potenciar su aplicación, a través de las

Narrativas Transmedias entendidas por Henry Jenkins y Carlos A. Scolari (2013), como una particular forma de narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación y medios de comunicación, donde se participa mediante procesos de significación de la experiencia para la producción de nuevo contenido. Teniendo en cuenta, los aportes teóricos realizados por Van Dijk, Jerome Bruner, Gérard Genette, Niño Victor y MEN en la construcción un marco de referencia para abordar las temáticas tenidas en cuenta para trabajar la narrativa con los estudiantes y los procesos de comprensión y producción textual que se buscaron fortalecer a través del diseño de experiencias de aprendizaje.

Marco Metodológico

Esta investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo, el cual hace uso de técnicas y métodos para hacer recolección, análisis e interpretación de los datos con el propósito de crear una relación entre los conceptos y la información, y de esta manera crear un esquema explicativo teórico.

A continuación, se describirán algunos aspectos relacionados con la población estudiantil y la muestra que se seleccionó para el desarrollo de esta investigación

Caracterización de la población

La investigación contó con la participación de nueve hombres y tres mujeres. Estos estudiantes, se encontraban cursando el grado 5, y sus edades oscilaban entre los 10 y 12 años. Adicionalmente la institución educativa, ubicada en la Calle 22 #4-40 del municipio de Pereira, en el año 2017 registraba 1.107 estudiantes, divididos en 481 estudiantes de básica primaria, 477 de secundaria y 169 de media, los cuales viven en una zona residencial e industrial, caracterizada por albergar familias de estrato bajo, con un núcleo familiar que presenta ciertas disfuncionalidades, en donde principalmente se reconoce la presencia predominante de madres

cabezas de familia, violencia intrafamiliar, y algunas problemáticas sociales relacionadas con el pandillerismo, drogadicción, alcoholismo, y contaminación por residuos sólidos, entre otras problemáticas.

Tipo de investigación

Para la elaboración de las fases metodológicas que direccionaron el proceso investigativo, se partió de la investigación basada en diseño, la cual según Rinaudo y Donolo (2010), se trata de un tipo de investigación en donde se hace intervención en un contexto de aprendizaje particular a partir del diseño de experiencias educativas, orientadas al logro de una meta pedagógica explícitamente definida.

En este sentido, la investigación se desarrolló a través de tres etapas que según Gibelli (2014) conforman la investigación basada en diseño, las cuales se muestran a continuación con el propósito de que el lector se haga una idea de los pasos que se llevaron a cabo para lograr los resultados que se muestran en el presente al final del presente artículo.

Fases metodológicas.

Fase 1: Exploración del contexto y diseño de experiencias.

En esta fase se hizo un reconocimiento del contexto a partir de la aplicación de instrumentos de recolección de información, tales como: cuestionario de saberes previos aplicado a 12 estudiantes de grado 5-2 de la Institución Educativa Hugo Ángel Jaramillo y entrevista semiestructurada realizada a la docente encargada del grupo. Esto con el propósito de indagar acerca de los conocimientos previos que tenían los estudiantes con respecto al texto narrativo y aspectos relacionados a los procesos de comprensión y producción textual en el área de lenguaje. Así mismo, conocer las estrategias

utilizadas por la docente para trabajar esta área del conocimiento e identificar desde su percepción, las dificultades y fortalezas más relevantes que presentan los aprendices.

Para esto, se hizo una distinción de los tópicos sobre los cuales se realizó el diseño de los instrumentos de recolección de información y el proceso de sistematización, a partir de la construcción de una serie de categorías y subcategorías que sirvieron como herramientas conceptuales para orientar el proceso investigativo, mediante un conjunto de variables a ser observadas durante el reconocimiento de la población.

En este sentido, se partió de la distinción que hace Cisterna (2015) entre dos tipos variables, refiriéndose a las construidas antes del proceso de recolección de información, denominadas apriorísticas y las de carácter emergente que surgen a través de la propia indagación. En la Tabla 1 se presenta un esquema con las categorías y subcategorías, elaboradas a partir del marco teórico que dieron origen a las variables apriorísticas y emergentes que fueron evaluadas mediante el proceso de sistematización y análisis de la información que se dio en las fases metodológicas.

Tabla 1. Relación de categorías

| RELACIÓN DE CATEGORÍAS | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| FASE 1: Exploración del contexto y preparación de experiencias | | | FASE 2: Implementación del diseño y validación | | |
| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | VARIABLES | CATEGORÍAS. | SUBCATEGORÍAS | VARIABLE |
| *Texto narrativo | *Conocimientos previos acerca del texto narrativo | *Conoce la superestructura del texto narrativo. *Hace construcción del concepto de texto narrativo. *Reconoce la Intención comunicativa del texto narrativo. *Distingue los tipos de narrador. *Diferencia el texto narrativo de otros tipos de textos. *Distingue los tiempos en que es contado un relato. | Texto narrativo | *Apropiación de la narrativa. | *Conoce la superestructura del texto narrativo. *Hace construcción del concepto de texto narrativo. *Reconoce la Intención comunicativa del texto narrativo. *Distingue los tipos de narrador. *Diferencia el texto narrativo de otros tipos de textos. *Distingue los tiempos en que es contado un relato. *Identifica los espacios donde transcurre la historia. |
| *Comprensión Textual. | *Lectura reflexiva. | *Relaciona las emociones y situaciones de los personajes con diferentes sucesos. *Relaciona el contenido del texto con su título. *Reconoce ideas principales dentro de un texto. | Comprensión Textual. | *Lectura reflexiva. | *Relaciona las emociones y las acciones de los personajes con diferentes sucesos. *Relaciona el contenido del texto con su título. *Reconoce ideas principales dentro de un texto. *Hace síntesis de un texto extrayendo información e ideas relevantes. |
| *Producción textual | *Producción textual en la elaboración de un texto narrativo. | *Tiene en cuenta la superestructura del texto narrativo. *Construye un texto a partir del uso de ideas coherentes para crear un argumento. | *Producción textual | *Producción textual en la elaboración de un texto narrativo. | *Tiene en cuenta la superestructura del texto narrativo. *Construye un texto a partir del uso de ideas coherentes para crear un argumento. *Elabora un texto narrativo teniendo en cuenta los elementos que lo conforman. |

Fuente: Elaboración propia

Después de recolectar la información a través de la aplicación de los instrumentos antes mencionados, se pasó a la etapa de sistematización de la información haciendo uso del programa Atlas Ti., que sirvió para el proceso de codificación de las variables

reconocidas en el corpus, arrojando un consolidado en Excel que posibilitó evidenciar la frecuencia de cada una de estas y sobre el cual se realizó el análisis cualitativo de los datos construidos

De acuerdo con los resultados del análisis inicial, donde se hizo un reconocimiento de las necesidades de la población, se pudo identificar la importancia de fortalecer los procesos de comprensión y producción textual en los estudiantes, a partir de la construcción de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitieran articular los procesos de conceptualización con la aplicación del conocimiento, entre otros aspectos relevantes.

En este sentido, se hizo diseño de una serie de experiencias de aprendizaje fundamentadas en los aportes teóricos que caracterizan la educación experiencial y su modelo de aprendizaje, articulado al uso pedagógico de las TIC. Con el fin, de fortalecer los procesos de comprensión y producción textual haciendo uso del texto narrativo, para contribuir de manera significativa al fortalecimiento de competencias en los estudiantes.

Diseño de experiencias de aprendizaje.

Partiendo de las necesidades de la población, se identificó la importancia de fortalecer los procesos de comprensión y producción textual en los estudiantes, a partir de la construcción de estrategias de aprendizaje que permitieran articular los procesos de conceptualización con la aplicación del conocimiento. En este sentido, se hizo diseño de una serie de experiencias de aprendizaje que estuvieron sujetas a objetivos de aprendizaje, los cuales dan cuenta de la intención que guarda la presente investigación con el fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual.

Objetivo general:

- Proponer diferentes soluciones a problemáticas ambientales haciendo uso de diversas herramientas tecnológicas para la construcción y reproducción de guiones narrativos con el fin de fortalecer habilidades para la comprensión y producción textual.

Objetivos específicos:

- Identificar la idea principal de un texto narrativo con el propósito de participar en la expansión de un relato.

- Participar en la expansión de un texto narrativo a partir de la construcción de personajes haciendo uso de distintos recursos tecnológicos.

- Comprender los elementos y la estructura del texto narrativo a partir del establecimiento de relaciones y diferencias con otros tipos de texto y la intención comunicativa de cada uno de ellos.

- Producir textos narrativos mediante la utilización de recursos tecnológicos para crear soluciones colectivas e individuales a diferentes problemáticas.

- Acceder y seleccionar diferente información haciendo uso de la web con el propósito de complementar, ampliar conceptos y proponer soluciones algunas problemáticas ambientales.

Para el diseño de las experiencias de aprendizaje se empleó una sección de la plataforma virtual del taller de sistemas “Pequeños Navegantes”, construida a través del gestor de contenidos WIX, utilizada en el desarrollo de competencias en Ciencia y Tecnología, a partir del programa Jornadas Escolares Complementarias de Comfamiliar Risaralda. Esto permitió hacer una intervención con

la comunidad educativa, mediante el espacio extracurricular que suministra este taller de sistemas, donde los aprendices asisten dos veces a la semana como parte de una actividad complementaria a sus procesos de formación, la cual se lleva a cabo en un entorno físico distinto a su Institución Educativa.

De esta manera, el diseño de esta experiencia de aprendizaje se agrupó con las demás ofrecidas por la plataforma virtual, a la cual se puede acceder fácilmente a partir de la dirección electrónica: ticmedia.wixsite.com/navegantes5, eligiendo la opción “experiencias” ubicada en el menú principal y seleccionando posteriormente la experiencia con el nombre “superhéroes”.

Esta primera interfaz, se diseñó teniendo en cuenta la aplicación del modelo de aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (2015) donde se menciona que, para lograr un proceso de articulación entre los saberes previos del estudiante y la construcción de nuevos significados, es necesario partir de una experiencia o situación concreta que sirva de punto de referencia, para iniciar con un proceso de resignificación de la misma. Por consiguiente, se hizo uso de la estética del Comic para la construcción de la plantilla inicial, donde se consignó mediante el uso de bocadillos o globos de texto la información con la presentación de la experiencia educativa, como se puede evidenciar accediendo a la siguiente dirección : <http://ticmedia.wixsite.com/navegantes5/superheroes>

En este contenido, se expone el propósito de la experiencia de aprendizaje y los elementos necesarios para su cumplimiento. Así mismo, se hace introducción a la narrativa construida a partir del uso de diversos recursos tecnológicos, la cual se diseñó teniendo en cuenta las reflexiones teóricas que hace Manovich (2015) donde se refiere al ordenador como algo más que una simple calculadora o almacenador de información, para entenderlo como un procesador de medios. Permitiendo hacer de esta herramienta tecnológica, un recurso que posibilitó al estudiante interactuar

con distintos lenguajes y medios de comunicación, mediante un entorno de aprendizaje interactivo, donde se partió de un contenido audiovisual, encontrado en YouTube, que se muestra en la siguiente dirección: “<https://youtu.be/PfrHlB1jZr0>”.

Este contenido hace parte de una película animada donde la liga de la Justicia del universo narrativo de DC comic (https://es.wikipedia.org/wiki/Universo_DC), es destruida por sus antagonistas y debido a esta situación, el planeta tierra queda desprotegido ante una invasión extraterrestre. Por lo tanto, el personaje Lex Luthor (<http://www.dccomics.com/characters/lex-luthor>) viaja en el tiempo para evitar la desaparición de este e grupo de superhéroes, con el propósito que pueda combatir contra esta amenaza alienígena.

No obstante, se modifica de la trama original que conforma este relato y se crea un final alternativo, donde el grupo de superhéroes es destruido de manera permanente, siendo necesario que los usuarios de la plataforma participen en la construcción de nuevos personajes, mediante el cumplimiento tres misiones que permiten dar solución a esta situación problema.

De esta manera, se introduce al estudiante en una experiencia de aprendizaje que tiene en cuenta las Narrativas Transmedia, entendidas por Jenkins (2008) como una particular forma de narrar donde la experiencia está construida a partir del uso de distintos medios de comunicación y sistemas de representación, permitiéndoles a los consumidores contribuir a la expansión del relato. Por consiguiente, se parte de los arquetipos y referencias a las que hace alusión el universo narrativo de los superhéroes, para motivar e involucrar a los aprendices en la expansión colectiva de un texto narrativo, el cual se convierte en la base para estimular los procesos de comprensión y producción textual a partir del modelo de aprendizaje experiencial.

Así, se elaboran tres actividades principales que se le presentaron a los estudiantes como misiones que debían ser resueltas para culminar con éxito la experiencia de aprendizaje mencionada, estas son: (Misión #1: Una nueva esperanza, Misión #2: Refuerza tus conocimientos y cuenta tu origen, Misión #3). Cada una de estas actividades estuvo fundamentada en las fases del modelo de aprendizaje experiencial. De igual forma, se tuvo en cuenta las cinco operaciones mencionadas por Niño (2012) que ayudaron a dirección el proceso de lectura y escritura, no solo la identificación de la cadena de signos, sino la capacidad del lector para poder interpretar, recuperar, valorar y comprender la información subyacente en el texto, de acuerdo con un propósito establecido y un contexto determinado.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la primera experiencia de aprendizaje se establecieron dos retos que el estudiante debía afrontar, haciendo uso del procesador de texto (Google Docs) para la creación del perfil de un nuevo superhéroe y el editor de imagen (Paint) para la elaboración de su apariencia. En este sentido, se partió de un proceso de comprensión textual, que tuvo su origen en el planteamiento de la problemática inicial que conformó la narrativa de los superhéroes y se expandió por cada una de las actividades planteadas en el diseño.

En la segunda misión, se desarrolló un ejercicio de refuerzo donde se trabajaron los distintos contenidos mencionados acerca del texto narrativo, a través de distintos procesos de comprensión y producción textual, los cuales dieron lugar a ejercicio de observación y reflexión de las experiencias de los estudiantes que llevaron a la conceptualización o creación de conceptos que fueron tenidos en cuenta para la elaboración de textos narrativos, donde se contará el origen de cada superhéroe creado por los estudiantes.

La última misión, se trató de una actividad semejante donde se le presentó a los estudiantes una problemática ambiental, sobre la cual debían realizar un proceso de interpretación para elaborar un texto narrativo que le diera solución, teniendo en cuenta las experiencias antes mencionadas. Por lo tanto, debían partir del texto descriptivo que habían creado previamente donde mencionaba las características de los personajes contruados. Así, mismo del segundo texto en el que había contado su origen, para elaborar un relato donde dieran solución a una problemática ambiental generada por un grupo de villanos. Fue de esta manera, que cada proceso de producción textual partió de un proceso de interpretación textual y el modelo de aprendizaje experiencial se desarrolló a través de cada actividad, que buscó articular la combinación de dos métodos dialécticamente relacionados de aprehender la experiencia: experiencia concreta (EC) - conceptualización abstracta (CA) y dos métodos relacionados dialécticamente de transformar la experiencia: Observación reflexiva (OR) y experimentación activa (EA). (Kolb, 2015, p. 51).

Fase 2: Implementación del diseño.

Terminado el proceso de diseño de experiencias de aprendizaje, se dio paso a la aplicación de las mismas, mediante un ejercicio de intervención que tuvo una duración aproximadamente de dos meses correspondientes a agosto y septiembre del 2017. Como se muestra en la Tabla 2, se desarrolló un cronograma de actividades en donde se programaron siete sesiones de trabajo, cada sesión con una duración de tres horas, a partir de las cuales los estudiantes participaron de las experiencias de aprendizaje.

Tabla 2. Cronograma de actividades

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | |
|---------------------------|---|
| Experiencia: | Introducción a la narrativa y Misión #1: Una nueva esperanza. |
| Sesiones | Actividades |
| 24/08/2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la problemática inicial. - Elaboración del perfil de un superhéroe. - Elaboración física del personaje. |
| Experiencia: | Misión #2: El origen de un nuevo superhéroe. |
| Sesiones | Actividades |
| 28/08/2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de saberes previos. - Texto narrativo y superestructura. |
| 31/08/2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Narrador, espacio y tiempo en la narrativa. - Evaluación de contenidos. |
| 04/09/2017 07/09/2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de textos narrativos para la elaboración de historietas. |
| Experiencia | Misión #3: "Confrontando a los villanos" |
| Sesiones | Actividades |
| 11/09/2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la situación problemática. - Evaluación del proceso de interpretación textual. |
| 21/09/2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de textos narrativos para la elaboración de historietas. |
| 25/09/2017 | <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de textos narrativos para la elaboración de historietas. - Evaluación final del proceso. |

Fuente: Elaboración propia

Durante la aplicación del diseño no se presentaron modificaciones al cronograma de trabajo, respetándose los tiempos que se pactaron con la población educativa para desarrollar el proceso de intervención. Por otro lado, fue indispensable hacer algunos ajustes al diseño, cuando las necesidades del contexto lo demandaron. Razón por la cual, se establecieron microciclos de análisis que posibilitaron retroalimentar la investigación, frente a las situaciones emergentes.

De esta forma, se hizo el diseño y la aplicación de un nuevo conjunto de instrumentos de recolección de información, tales como; la observación participante que permitió a través del diario de campo consignar la información sobre los sucesos y los hallazgos encontrados durante el proceso de aplicación de cada experiencia de aprendizaje. Cuestionarios de seguimiento al proceso de aplicación del diseño, que sirvieron para valorar el proceso de fortalecimiento de competencias, y análisis de contenido utilizado para hacer análisis de los procesos de producción textual, a partir de las producciones textuales de los estudiantes.

Los datos construidos a partir de la información recolectada a través de los instrumentos antes mencionados, permitió no solo hacer un seguimiento a la aplicación del diseño, sino también poder evidenciar el progreso de los estudiantes al compararse con los datos construidos en la primera fase metodológica, durante el proceso de exploración del contexto. En este sentido, se da paso a la siguiente fase metodológica que tiene como propósito la elaboración de un análisis comparativo entre los resultados de estos dos momentos de la investigación.

Fase 3: Análisis Retrospectivo

Esta fase metodológica tuvo como propósito convalidar el diseño de las experiencias de aprendizaje aplicadas a lo largo de la investigación. Para esto, se sirvió de un análisis comparativo donde se expusieron los datos que permitieron evidenciar en los estudiantes el fortalecimiento de las competencias en el área de lenguaje, partiendo de tres subcategorías de análisis (Apropiación de la narrativa, Lectura reflexiva y Producción Textual), las cuales representaron los componentes que se tuvieron en cuenta, para trabajar el fortalecimiento de competencias en los estudiantes.

Partiendo de lo anterior, se logró llegar a los resultados de la presente investigación, los cuales permitieron evidenciar un fortalecimiento de competencias en el área de lenguaje a través

de los procesos de comprensión y producción textual mediante la aplicación del modelo de aprendizaje experiencial en experiencias educativas mediadas por TIC, donde se trabajó la narrativa como eje temático para direccionar el proceso a los objetivos de aprendizaje establecidos.

Resultados de la investigación

El presente apartado retoma los datos obtenidos durante el proceso investigativo, con el fin de realizar un acercamiento teórico que permita dar cuenta de los alcances del estudio y su pertinencia en cuanto al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje.

Durante la primera fase de la investigación, se evidenciaron dos elementos importantes que permitieron identificar los factores principales que incidían en las dificultades presentadas por los estudiantes en el área de lenguaje. El primer elemento, es la desarticulación entre la acción y la reflexión y el segundo es la separación entre los procesos de comprensión y producción textual. A continuación, se muestran los resultados que se obtuvieron en torno a estos dos factores identificados.

El primero, la desarticulación entre la acción y la reflexión implica la separación de dos dimensiones del conocimiento que, según Kolb (2015), deben ser desarrolladas de manera equilibrada para favorecer los distintos estilos de aprendizaje y fortalecer de manera integral las distintas capacidades del sujeto. Dicho de otra manera, estas dos dimensiones son utilizadas para hacer aprehensión y transformación de la experiencia o el conocimiento.

La articulación que se propone implica el uso de las cuatro habilidades que componen el modelo de aprendizaje experiencial: “habilidades de experiencia concreta (EC), habilidades de observación reflexiva (OR), habilidades de conceptualización abstracta (CA) y habilidades de experimentación activa (EA)”

(Kolb, 2015 p. 42). De acuerdo con lo anterior, el trabajo simultáneo de las cuatro habilidades mencionadas permite que, durante el proceso de aprendizaje, el estudiante pueda escoger continuamente el conjunto de habilidades que puede utilizar en escenarios específicos de estudio.

De esta manera, a partir de su evaluación se pudo identificar que, si bien los estudiantes lograban diferenciar un texto narrativo de otro tipo de texto, no demostraban tener claridad de su intención comunicativa. Se encontró que cuando se les preguntaba sobre el tema en cuestión respondían que la finalidad de este tipo de texto era, principalmente, aprender o enseñar a escribir y leer mejor. Además, se puede observar una clara dificultad en la construcción de conceptos, relacionados con términos que aparentemente podían conocer.

Por otro lado, también se pudo observar una brecha entre algunos conceptos que conocían los estudiantes y su aplicación, en la medida en que lograron reconocer y explicar los principales elementos que conforman la superestructura del texto narrativo (inicio, nudo y desenlace), pero demostraron dificultades para hacer uso de ellos en la elaboración de un escrito.

A partir de lo anterior, se pudo inferir que las estrategias de enseñanza utilizadas por la docente no permitían el desarrollo de procesos de conceptualización y aplicación del conocimiento. Este hecho incidía en el aprendizaje de los estudiantes, quienes demostraron tener dificultades en el desarrollo de sus habilidades de conceptualización abstracta y experimentación activa, dado que no lograban dar cuenta de su conocimiento al momento de construir un concepto o ponerlo en práctica.

El segundo factor identificado, fue la falta de articulación entre los procesos de comprensión y producción textual desarrollados en el aula de clase. Desde la perspectiva de Niño (2011), estos dos procesos deben ser complementarios. Así, se

puede entender el ejercicio de producción como una operación que involucra construir un significado sobre lo leído mediante un acto de escritura. Este proceso implica seleccionar, de manera consciente, los elementos que se pueden utilizar para consolidar una idea, lo cual lleva el ejercicio de interpretación textual de la reflexión hacia la aplicación del conocimiento.

Por lo tanto, se evidenció la necesidad de trabajar de manera articulada los procesos de comprensión y producción textual a partir del desarrollo de las cuatro fases que conforman el modelo de aprendizaje experiencial.

De acuerdo con esta propuesta, se considera poco pertinente el uso de estrategias como el dictado y la transcripción, dado que no permiten el fortalecimiento de la comprensión y producción textual, ya que están enfocados simplemente en el desarrollo de una decodificación primaria. En ese sentido, según Clares y Buitrago (1998), este tipo de técnicas principalmente pueden ser utilizadas para fortalecer y evaluar los procesos de escritura en los estudiantes, donde enfocan su actividad en la representación adecuada de palabras, más no en un proceso de escritura espontánea, resultado de una composición narrativa sin modelo.

Por consiguiente, el hecho de que la docente utilizara estas técnicas como estrategias principales para abordar los procesos de producción textual con los estudiantes constituye un factor relacionado con las dificultades de los aprendices en el área de lenguaje. De esta manera, es fundamental el diseño e implementación de las experiencias de aprendizaje como las propuestas durante esta investigación, con el fin de fortalecer los procesos de comprensión y producción textual. Encontrando en este tipo de estrategias la posibilidad de generar transformaciones positivas en el aprendizaje de los estudiantes.

Se puede decir que la aplicación del modelo de aprendizaje experiencial posibilitó, a partir de cada experiencia diseñada, que el estudiante se involucrara en el desarrollo de cada actividad, mediante un proceso de experimentación de situaciones problema. Estas actividades, involucraron la observación y la reflexión sobre situaciones concretas, lo cual permitió crear hipótesis y significados para la elaboración de conceptos que orientaron un ejercicio de creación o respuesta a la problemática mencionada. Dicho de otra manera, se trató de una actividad educativa fundamentada en dos procesos fundamentales. Sobre esta temática, Kolb (2015) afirma:

En primer lugar, “la percepción”; refiriéndose a los modos en que es captada nueva información mediante la Experiencia Concreta y la Conceptualización Abstracta de las ideas. Por otro lado, el “procesamiento”; representando los modos en que se procesa y transforma dicha información en algo significativo y utilizable, a partir de la Observación y Reflexión en donde se llega a la interpretación por conexión de sentido, concluyendo con el momento de Experimentación Activa donde el proceso de comprensión sucede por aplicación. (p. 51-54).

A partir de este planteamiento, se logra una relación entre la reflexión y abstracción del conocimiento, con su aplicación y evaluación, lo cual posibilitó trabajar de manera articulada la comprensión y la producción textual. Así, se tiene en cuenta la postura de Niño (2011), quien afirma que el proceso de comprensión textual requiere un trabajo de reflexión y abstracción del que el estudiante puede dar cuenta, principalmente, a partir de un ejercicio de producción textual, donde tenga que distinguir y seleccionar lo que vale la pena intentar volver a escribir, haciendo uso de sus propias palabras.

En ese sentido, todos los procesos de comprensión están mediados por cinco operaciones fundamentales que permiten desarrollar un proceso de proyección integral, más profundo y significativo (Niño, 2011). La primera operación se refiere a un reconocimiento contextual de la lectura, donde el estudiante

tiene que recurrir a un ejercicio constante de cuestionamiento acerca de los propósitos que tiene frente al contenido que se le presenta. En segundo y tercer lugar se da paso a una actividad de decodificación primaria y secundaria, donde el estudiante busca identificar los signos utilizados para la construcción del mensaje, con el propósito de interpretar y construir un significado particular de lo que lee. Seguidamente, y de manera colaborativa, se llega a una cuarta operación, donde se discute acerca de lo que se había comprendido, en busca de capturar, reducir y organizar la información interpretada, lo cual permite despejar dudas e interrogantes para que el estudiante pueda desarrollar un ejercicio de producción textual, donde dé cuenta de su interpretación.

Este tipo de procesos en el aprendizaje posibilitaron evidenciar el progreso constante de los estudiantes, quienes se mostraron comprometidos al identificar y reconocer el objetivo de aprendizaje detrás de las actividades propuestas. Así mismo, la articulación entre los procesos de comprensión y producción textual, a través de un ejercicio de reflexión constante que se sirve de la conceptualización y aplicación del conocimiento, para tener sustento, sentido y un significado para el estudiante (Kolb, 2015).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el uso de la narrativa como elementos dinamizadores del conocimiento fueron fundamentales en la medida en que posibilitaron la simulación de experiencias concretas; las cuales son entendidas por Kolb (2015) como la construcción de situaciones retadoras que involucran la resolución de problemas para estimular un proceso de inmersión, en donde el aprendiz pueda comprometer sus deseos y coordinar sus acciones a un objetivo concreto.

Por consiguiente, los estudiantes hicieron recopilación e interpretación de información sobre la narrativa de los superhéroes participando de su expansión, a partir de los contenidos desarrollados y los recursos tecnológicos a su disposición. De

esta manera, se partió de las reflexiones teóricas propuestas por Jenkins y Scolari con respecto a las Narrativas Transmedia (2013), para articular el uso de la narrativa a las actividades propuestas.

En este sentido, cada estudiante construyó una línea lógica de eventos relacionados entre sí, de la cual partió para darle continuidad a la narrativa que se le había planteado, dejando como resultado una articulación entre el pensamiento narrativo y el pensamiento científico que, según Bruner (2003), se refiere a dos formas de dar sentido al mundo que nos rodea: la primera basada en la construcción lógica de argumentos y la segunda en un pensamiento narrativo fundado en los relatos.

Además, la articulación entre las TIC y el modelo de aprendizaje experiencial permitió llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje que le facilitó al estudiante hacer una praxis del conocimiento. Esta actividad es entendida por Kolb (2015) como la manera en que se articula la reflexión de la acción en la transformación de la realidad, en la medida en que hay una aplicación del conocimiento. En otras palabras, el estudiante hizo las veces de prosumidor al ser, no sólo consumidor de los contenidos desarrollados, ya que, como menciona Jenkins (2008), se trató de un usuario activo que participó de la expansión de su experiencia multiplataforma y multimedia, a partir de la elaboración de un nuevo contenido, haciendo uso de este mismo sistema mediático.

Así, a través del uso de la tecnología, el estudiante pudo desarrollar un trabajo más autónomo, en donde el procesador de textos y las demás herramientas informáticas, le facilitaron el reconocimiento de errores específicos en la escritura y la solución de inconvenientes relacionados con la estructura del relato, los tiempos gramaticales y el uso del narrador. Cabe resaltar, que si bien, el uso de la tecnología facilitó el proceso de comprensión y producción textual en los estudiantes, fue la metodología

construida y aplicada durante el proceso de intervención la que le dio sentido a la utilización de este tipo de herramientas y la que permitió generar las transformaciones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, se espera que el presente trabajo sirva de base teórica y metodológica para la elaboración de nuevas investigaciones en el campo del uso de las tecnologías y la construcción de estrategias de enseñanza y aprendizaje contextualizadas a las necesidades de la población intervenida, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de habilidades y competencias en los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento.

Bibliografía

- Bruner, J. (2002). *La Fábrica de Historias derecho, literatura y vida*. Argentina: Agencia Literaria Enlama.
- Carneiro, R. Toscano, J. y Díaz, T. (2012). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI & Fundación Santillana.
- Carrillo D. (2015). *Infancia y socialización mediática: el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia, Colombia].
- Clares, M. y Buitrago, F. (1998). Dificultades En La Adquisición De La Lecto-Escritura Y Otros Aprendizajes. Recuperado de <https://drive.google.com/open?id=1QadEo0mOjGRgLd7Q5Wj1hTcYZc6cotX1>
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.

- Collado, C., Hernández R. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill/ Interamericana editores S.A
- Crosseti, B., y Ibañez, J. (2016). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *Revista interuniversitaria de investigación en tecnología educativa*, 0, 44-59. Extraído desde: <http://revistas.um.es/riite/article/view/260631/212671>
- Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación. En: *La Educación encierra un tesoro*, 91-103. México: El Correo de la UNESCO. Extraído desde: <https://drive.google.com/file/d/0B27LxcaPlaRdRGExdVBSZThUZ0E/view>
- Díaz, F. (2009). Metas Educativas 2021 – Las TIC en la educación y los retos que enfrentan los docentes, Madrid Blogs. Extraído desde: <http://www.madrimasd.org/blogs/CTSiberoamerica/2009/03/11/114285>
- Díaz, J., y Londoño, L. (2016). Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en quinto de primaria. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia].
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *ELSEVIER*, 2 (7), 162-167. Extraído desde: <https://drive.google.com/file/d/102seIWGJ4bYiKpRybDtkGo4it2612hhz/view>
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. España. Edición Sígueme.
- Bernal, M. (2007). La Juventud vivida en y desde lo cotidiano como forma de acción y creación. [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia].

- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/ evaluación*. Extremadura: Centro Universitario Santa Ana. Extraído desde: http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Garrido A. (1996). *Teoría de la literatura y literatura comparada. El texto narrativo*. España: Síntesis S. A.
- Gibelli. T. (2014). La investigación basada en diseño para el estudio de una innovación en educación superior que promueve la autorregulación del aprendizaje utilizando TIC. Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Innovación. Extraído desde: <https://drive.google.com/open?id=0B6O984PNCKFzVVBHJzFVVRTV4b0E>
- Goldberg, A., Russell, M., y Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A metaanalysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2 (1), 3-51.
- Herrera, D. (2010). El proceso de enseñanza - aprendizaje de la comprensión lectora con el uso de las TIC como apoyo pedagógico. [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia]
- Jenkins, H. (2006). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. España: Paidós Ibérica.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Estados Unidos: Pearson Education,
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Guía N°5 Planes de Mejoramiento. Y ahora ¿Cómo mejoramos? Extraído desde: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81032_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Extraído desde: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Pruebas Saber - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá: ICFES. Extraído desde: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Índice sintético de calidad. Bogotá: Colombia aprende la red de conocimiento. Extraído desde: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreDiaE/86402>
- Niño, V. (2015). *Competencias en la comunicación hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe ediciones
- Santoveña, S. (2002). *Las TIC en la educación: resultados que se ha obtenido cuando se ha aplicado y evaluado*. Barcelona: Editorial A.I.C.A.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia cuando todos los medios cuentan*. Madrid: Deusto.
- Sule Fernández, T., Camacho, L., Gracida, M., Megchún, M., Ruiz, M. y Amozurrutia, K. (2009). *Conocimientos Fundamentales de español*. Ciudad de México: McGraw Hill
- Van Dijk, T. (1983). *La Ciencia del Texto*. Madrid: Paidós

TIC-HUMA: LAS TIC Y LAS HUMANIDADES EN PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TIC-HUMA: ICT AND HUMANITIES IN LEARNING PROCESSES IN HIGHER EDUCATION

Sandra Milena Díaz Olaya
(*sandiaz.olaya@gmail.com*) *Docente Universidad*
Tecnológica de Pereira.

RESUMEN

El presente artículo aborda una reflexión desde el enfoque de investigación basada en diseño, sobre el papel de las Humanidades Digitales en procesos de aprendizaje en educación superior mediante el diseño y validación de la experiencia de aprendizaje

“Sentir para crear” perteneciente al ambiente virtual de aprendizaje TIC-Huma. Se presentan los momentos más significativos de una investigación que se preocupa por el rol del profesional como agente facilitador de transformaciones sociales y culturales mediante el fortalecimiento de competencias ciudadanas en los estudiantes del curso de Diseño Gráfico de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa (primer semestre 2017) de la Universidad Tecnológica de Pereira, que les permitan aportar en sus entornos inmediatos y posibiliten la construcción de ciudadanía.

Palabras claves: Ambiente Virtual de Aprendizaje, Aprendizaje colaborativo mediado, Conectivismo, Diseño y validación de experiencias, Inteligencias Múltiples, Humanidades Digitales, Pedagogía crítica.

ABSTRACT

This article addresses a reflection, from the design-based research approach, on the role of the Digital Humanities in learning processes in higher education through the design and validation of the "Feel to create" learning experience belonging to the virtual environment of TIC-Huma learning. We present the most significant moments of a research that is concerned with the role of the professional as a facilitator of social and cultural transformations through the strengthening of citizenship skills in the students of the Graphic Design course of the Degree in Communication and Computer Education (first semester 2017) of the Technological University of Pereira, that allow them to contribute in their immediate surroundings and make possible the construction of citizenship.

Keywords: Virtual Learning Environment, Mediated Collaborative Learning, Connectivity, Design and Validation of Experiences, Multiple Intelligences, Digital Humanities, Critical Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Hacemos parte de la llamada “cultura de la sociedad digital” o “cibercultura” (Lévy, 2007), cuya complementariedad disciplinar presenta un nuevo panorama al estudio del comportamiento humano y reconoce dinámicas sociales emergentes tras la aparición de nuevos artefactos y nuevas formas de comunicación, no obstante, es necesario reconocer la influencia del uso de la tecnología en las dinámicas sociales que surgen día a día. Esto ha permitido que diversas disciplinas se involucren cada vez más en estudios acerca de procesos de aprendizaje y reformulen prácticas del sistema tradicional de educación.

Tal es el caso de las Humanidades Digitales (HD) que surgen como un campo de estudio que se preocupa por los estudios humanísticos en relación con el desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías que transforman diariamente el entorno social y cultural de múltiples comunidades.

Según Álvaro Baraibar, las Humanidades Digitales HD constituyen “un amplio campo de trabajo abierto a múltiples enfoques y líneas de abordaje diferentes” (2014, p. 13), dado que son fundamentales en aquellas sociedades interconectadas y en el desarrollo competitivo de los diferentes procesos formativos.

En este sentido, se asume al profesional como un agente determinante en la búsqueda y aplicación de estrategias que proporcionan soluciones prácticas a problemáticas sociales, económicas, políticas culturales e ideológicas que aquejan al mundo. Por tal razón, la formación humanística asume un rol de gran envergadura y reclama espacios significativos en discusiones como la que lidera la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2011) donde pone sobre la mesa una alerta frente a la crisis de la educación mundial. Al respecto, Nussbaum (2011) afirma que:

Aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta. (p. 17)

Lo cual es una evidencia clara de la necesidad de pensar, desde una mirada formativa, en un profesional que, además de competente y productivo, sea también un dinamizador de prácticas sociales creativas y críticas, que reconozca en el otro y en su entorno un espacio de convivencia y respeto.

Por otra parte, el tema de la salud mental entendida “como un estado de bienestar físico, mental y social” (Salud mental, 2020) según la OMS, es un elemento tan importante en esta investigación como los mismos procesos educativos ya que afectan notablemente la construcción y el desarrollo de la sana convivencia y los espacios de participación.

Los trastornos mentales en Colombia afectan especialmente a niños, adolescentes y adultos jóvenes, situación que empeora en gran medida el pronóstico, la productividad académica y económica de la población y, en últimas, el capital global, que incluye los factores personales, simbólicos, culturales y relacionales. (Posada, 2013, p. 1)

Ahora bien, con relación a los procesos de aprendizaje en educación superior en Colombia, en el 2006, el equipo del Ministerio de Educación Nacional menciona que “la clave, parece estar, entonces, en dar esa formación de manera reflexiva y deliberada, teniendo claras las características de los ciudadanos y ciudadanas que deseamos que participen en la construcción de nuestra sociedad” (p.149). Razón por la cual se fundamenta la formación en Competencias Ciudadanas como parte del proceso educativo.

También es cierto que la aparición y el uso de Internet le han permitido a la sociedad expandir su visión del mundo. En relación con esto, resulta interesante pensar en las diversas posibilidades que brinda una mirada conectivista (Siemens, 2004) frente a la educación que ofrecen las universidades en Colombia. Así, desde la perspectiva de Siemens (2004) y de las HD se plantea una educación que, además de responder a las demandas tecnológicas de la educación y las relaciones sociales, involucre elementos humanísticos para la formación de una sociedad que pide a gritos una participación activa de la ciudadanía en los procesos de construcción social.

Esta investigación se fundamenta entonces en el Conectivismo de George Siemens (2004) como teoría base. A partir de allí, se describen algunas conexiones primarias con otras fuentes teóricas como la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1995) que permite reconocer las diferentes formas de aprendizaje que tenemos como seres humanos diversos, y la Pedagogía Crítica con Paulo Freire (2005) y otros teóricos, mediante la cual, se hace énfasis en la importancia de un aprendizaje que fortalezca el pensamiento crítico y la capacidad reflexiva de la comunidad académica. Ahora bien, aquellas conexiones primarias reposan en el marco de las Competencias Ciudadanas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, las cuales contextualizan la pertinencia de la propuesta investigativa en torno a estrategias de aprendizaje en educación superior. Por otro lado, desde las Humanidades se retoma la apuesta reflexiva de Martha Nussbaum con su texto *La crisis silenciosa* (2010). Estas, a su vez, se encuentran conectadas con un campo de estudio que surge tras la necesidad de revisar las posibles relaciones entre las tecnologías y las dinámicas del conectivismo, con las humanidades en la educación superior: las Humanidades Digitales (Galina, 2011).

De igual manera, se presentan algunos términos que acompañan las bases teóricas de TIC-Huma realizando valiosos aportes al desarrollo de ciertas teorías y conceptos como el de

Inteligencia Colectiva de Pierre Lévy (2004) reconocida como un tipo de inteligencia mediante la cual es posible generar un aprendizaje recíproco y colaborativo a través de lo humano, y el Aprendizaje Colaborativo Mediado que retoma Begoña Gros (2006) en algunos de sus textos e investigaciones con relación a las diferentes posibilidades que brinda el trabajo colaborativo a través de la virtualidad. Este juego de relaciones teóricas se describe de una manera más clara en la Figura 6:

Figura 6. Esquema Marco Teórico TIC - Huma



Fuente: Elaboración propia

Los avances tecnológicos han logrado dar un vuelco al modelo tradicional de educación y de alguna manera han puesto en aprietos las diferentes teorías de aprendizaje conocidas en el campo de la pedagogía, ya que, con la aparición de nuevos dispositivos de comunicación, el sistema tradicional de aprendizaje resulta insuficiente para adaptarse y transformar los procesos educativos existentes (formales e informales). Es por esta razón, que la teoría del Conectivismo (Siemens, 2004) da luz a aquellos procesos de aprendizaje mediados por la tecnología en un contexto social; es decir, en un contexto cibercultural (Lévy, 2007).

TIC-Huma es, entonces, una propuesta investigativa de tipo cualitativa, desarrollada a partir de la metodología de investigación basada en diseño (Rinaudo y Donolo, 2010). Propuesta que

surgió de la preocupación por el verdadero rol del profesional como agente social y facilitador de transformaciones sociales y culturales desde el contexto de la educación superior colombiana, donde el pensamiento crítico tiene poca cabida. Razón por la cual, esta investigación parte de la pregunta: “Mediante la validación de la experiencia “Sentir para crear” (<https://samilyna.wixsite.com/tic-huma/sentir-para-crear>) del ambiente virtual de aprendizaje TIC-Huma (<https://samilyna.wixsite.com/tic-huma>), enmarcada en las humanidades digitales, ¿Qué transformaciones pueden surgir en las competencias ciudadanas de los estudiantes del curso de Diseño Gráfico del programa de Lic. en Comunicación e informática educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira en el primer semestre del año 2017”?.

Así mismo, se traza como objetivo: implementar y validar el diseño de la experiencia “Sentir para crear” en el ambiente virtual de aprendizaje TIC-Huma encaminado al fortalecimiento de competencias ciudadanas de los estudiantes del curso de Diseño Gráfico, de primer semestre del año 2017, del programa de Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, en el marco de las Humanidades Digitales.

Metodología

a) Población

La muestra de este estudio está compuesta por un grupo de 19 estudiantes que oscilan entre los 17 y los 28 años de edad, de los cuales, el 57.9% son mujeres y el 42.1% son hombres. Dicha población se reconoce como población (A); siendo la población (B) un grupo de pacientes del Instituto del Sistema Nervioso de Risaralda que inicialmente se compone de tres pacientes y finalmente se extiende a toda una comunidad del contexto de la psiquiatría en Pereira y sus alrededores. Dos poblaciones de contextos diferentes cuyo punto de encuentro se genera en el

intercambio de experiencias de vida que aportan a la construcción colaborativa de algunas piezas de diseño gráfico con propósito social y al crecimiento de una red de aprendizaje sobre temas de salud mental.

Cabe resaltar que dadas las normas de la institución de salud mental y al derecho de confidencialidad que tienen los pacientes no es posible publicar datos de su historia clínica.

b) Diseño

TIC-Huma se soporta en la investigación cualitativa, cuyo enfoque básicamente es “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2000). Dicho proceso, se presenta en tres fases que responden a los momentos de la metodología de investigación basada en diseño (IBD) (Rinaudo y Donolo, 2010), que a su vez permitieron identificar tanto las percepciones iniciales como las transformaciones que se lograron en las competencias ciudadanas de la población A (estudiantes Lic. en Comunicación e Informática Educativa - UTP); transformaciones expuestas gracias al análisis de datos construidos mediante la aplicación de diferentes instrumentos durante la validación de la experiencia de aprendizaje llamada “Sentir para crear”, a su vez, perteneciente al ambiente virtual de aprendizaje TIC-Huma, mediante la aplicación de instrumentos como la encuesta, el diario de campo mediante observación participante y el grupo de discusión.

Así mismo, esta investigación se desarrolla bajo la metodología de investigación basada en diseño (IBD) (Rinaudo y Donolo, 2010). Esta metodología se ha preocupado por la relación entre educación y tecnología, cuyo objetivo ha sido “generar conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias”

(2010). En ese sentido, se define la investigación basada en diseño como:

Una metodología sistemática, pero flexible, dirigida a la mejora de la práctica educativa mediante análisis, diseño, desarrollo e implementación iterativos, basados en la colaboración de investigadores y practicantes en un entorno real y que persigue principios de diseño y teoría basados en contexto. (Wang y Hannafin, 2005, p. 6, citado en De Benito y Salinas, 2016, p. 46)

En este sentido, el diseño y la validación de experiencias de aprendizaje como “Sentir para crear” a través del ambiente virtual de aprendizaje TIC-Huma, donde el uso de la tecnología y las redes buscan de una formación más humana a través de una experiencia de aprendizaje, resulta pertinente para trabajar a partir de las fases de IBD (Figura 7) debido a las múltiples posibilidades de transformación y rediseño que permite dicho enfoque.

Figura 7. Fases de la Investigación Basada en Diseño



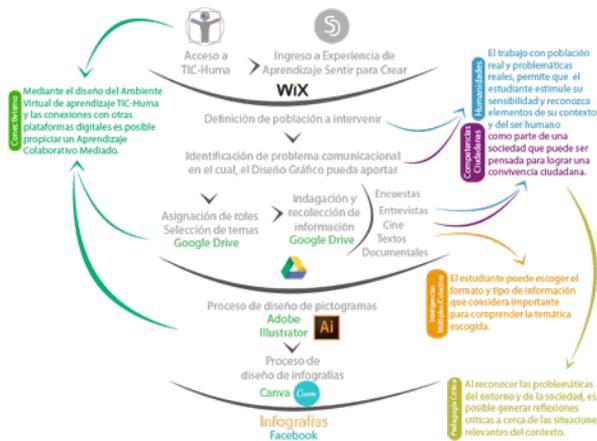
Fuente: Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010, p. 3). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. Revista de educación a distancia, 22.

Ahora bien, para lograr el objetivo planteado con relación al diseño y validación de la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear”, fue necesario establecer tres momentos que responden a las tres fases de la IBD:

Preparación del diseño de la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear”

Llevar a cabo esta etapa inicial, implicó una revisión de las condiciones iniciales del contexto y de la población (A), mediante el diseño y aplicación de diferentes instrumentos para la construcción del dato como: encuesta, diario de campo y grupo de discusión. Luego de haber aplicado dichos instrumentos, se analizaron los resultados con relación al soporte teórico de la investigación desde la categoría de análisis “percepciones”, lo cual permitió realizar un diseño inicial de la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear” en el ambiente virtual de aprendizaje TIC-Huma.

Figura 8. Mapa de procesos "Sentir para crear".
Fundamento teórico



Fuente: Elaboración propia

Validación de la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear”

El proceso de validación de la experiencia de aprendizaje inicia con una introducción el día 20 de marzo del año 2017, durante el desarrollo de la clase de Diseño Gráfico del programa de Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa, presentando la experiencia de aprendizaje colaborativo mediado “Sentir para crear, las posibles formas de participación e interacción mediante el ambiente virtual de aprendizaje TIC-Huma y el producto a realizar. Durante la etapa introductoria se realizaron algunos acuerdos y consideraciones frente a posibles situaciones a presentarse durante el desarrollo del proyecto y se dio respuesta a algunas inquietudes con respecto a la creación de la infografía como producto final del proyecto.

Luego de la introducción, se dio paso al desarrollo de la experiencia de aprendizaje donde la población A realizó un proceso de documentación, recolección de información mediante herramientas digitales con relación a seis diagnósticos psiquiátricos recurrentes en la región de Risaralda: Depresión, Trastorno de ansiedad, Trastorno Afectivo Bipolar TAB, Esquizofrenia, Trastorno de personalidad y Farmacodependencia. Durante este proceso los estudiantes realizaron algunas entrevistas de manera presencial a pacientes del Instituto del Sistema Nervioso de Risaralda, población (B); entrevistas determinantes para la estimulación de la sensibilidad y el pensamiento crítico de cada uno de los participantes de la experiencia de aprendizaje sobre una lógica colaborativa.

Ajustes al diseño de la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear”

A lo largo de la experiencia de aprendizaje, se encontró pertinente realizar ajustes al diseño insertando algunos recursos de referencia que permitieran reforzar y ampliar algunos conocimientos técnicos importantes para la realización de la infografía.

Revisión de resultados y transformaciones tras validación de la experiencia de aprendizaje

En esta última fase, se hizo una revisión de los procesos llevados a cabo durante el desarrollo de las fases 1, 2 y 3 de la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear” en el ambiente virtual de aprendizaje TIC-Huma. Al igual que en las fases anteriores, fueron aplicados los mismos instrumentos de la Fase 1: Observación participante (mediante diario de campo), encuesta y grupo de discusión con el propósito de hacer una revisión comparativa de resultados.

A partir de los datos construidos y analizados fue posible evidenciar algunas transformaciones importantes para el análisis de relaciones que se llevó a cabo en la etapa final del proceso metodológico.

Resultados

Resultados Fase 1

Mediante una observación participante a través del diario de campo fue posible evidenciar que los estudiantes pertenecientes a la población A, manifestaron gran interés en participar de la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear” por medio del ambiente virtual de aprendizaje TIC-Huma, además consideraron tener un alto dominio tecnológico, lo cual les permitió interactuar con los diferentes recursos diseñados para el desarrollo de dicha experiencia y, también, desconocían sobre temas como las Humanidades y las Competencias Ciudadanas, sin embargo, las consideraban importantes para la vida y la convivencia.

Los resultados de la encuesta mostraron que la población A (estudiantes UTP) tenía un nivel intermedio de dominio tecnológico a pesar de considerarlo importante. Así mismo,

mencionaron que conocían y consideraban importantes las humanidades en los procesos de aprendizaje, al igual que las competencias ciudadanas.

Ahora bien, con respecto al análisis de las respuestas arrojadas por la pregunta ¿Por qué? (seguido de la pregunta ¿Crees que las Humanidades son importantes en los procesos de aprendizaje?), es posible establecer que de 16 estudiantes (84.2%) que respondieron “sí”, 6 (31.5%) relacionaron la importancia de las Humanidades en los procesos de aprendizaje con el comportamiento humano, 3 (15.7%) estudiantes enfocaron dicha importancia hacia una construcción social y 5 estudiantes (26.3%) resaltaron la importancia de las humanidades para llevar a cabo un buen proceso de aprendizaje (uno de ellos hizo referencia a un aprendizaje colaborativo). Así mismo algunos relacionaron las humanidades con la expresión, con las artes tradicionales y con una formación ética en aras de un desarrollo sociocultural. Por otra parte 3 estudiantes (15.7%) que respondieron “no”, desconocían de qué se tratan las Humanidades, por ende, no encontraron relación con los procesos de aprendizaje.

En cuanto al grupo de discusión, fue posible observar que la mayoría de los estudiantes desconocían de qué se tratan las Humanidades y las competencias ciudadanas; además no encontraron relación entre el tipo de preguntas realizadas con el curso de Diseño Gráfico. Con respecto al dominio de las herramientas tecnológicas, presentaron un nivel intermedio y consideraron importante el manejo de herramientas tecnológicas y redes sociales.

Estos resultados presentan entonces un panorama inicial de identificación superficial de algunos conceptos.

Resultados Fase 2

En este análisis se encontró un alto nivel de participación por parte de los estudiantes, tanto en las actividades presenciales como en los espacios virtuales, además de mayor dominio de herramientas tecnológicas para realizar actividades de manera colaborativa a través de diferentes plataformas virtuales.

Durante las entrevistas se evidenció un mayor nivel de sensibilidad de los estudiantes frente a las situaciones vividas por las pacientes entrevistadas y lo que esto implica en la sociedad. De igual manera fue posible evidenciar un mayor nivel de conocimiento sobre algunos temas de Salud Mental y capacidad de reflexión sobre cómo este tipo de condiciones y patologías afectan relaciones sociales como la convivencia misma, encontrando a su vez mayor comprensión sobre el papel de las competencias ciudadanas en la formación humana como eje central de la educación.

Resultados Fase 3

Desde la observación participante se encontró una participación activa del grupo de estudiantes (Población A) en la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear”. Además, se identificaron algunas transformaciones emergentes durante el desarrollo de la experiencia de aprendizaje, como mayor dominio de algunas herramientas tecnológicas que consideran importantes tanto para la realización de piezas gráficas como para la inmersión a otros campos virtuales. También lograron reconocer la importancia del trabajo colaborativo dentro y fuera de entornos virtuales además de la importancia de lo humano en todas las disciplinas y profesiones como elemento fundamental para una mejor convivencia; todas estas, logrando estimular la sensibilidad de cada uno de ellos.

Por su parte, el análisis de la encuesta arrojó la aparición de nuevas categorías que permitieron contemplar transformaciones emergentes durante el proceso de validación. De igual manera, el análisis inicial revela que, a partir de las experiencias vividas por los estudiantes en ejercicios determinantes como la realización de entrevistas, se generó mayor sensibilidad en el grupo frente a las situaciones de las demás personas. Además de manifestar mayor conocimiento sobre humanidades y competencias ciudadanas, reconocieron la importancia de éstas en la sociedad e incluso lograron identificar transformaciones durante el transcurso de la experiencia “Sentir para crear” como sentido de la colaboración y mayor habilidad comunicativa; así mismo se encontró que consideran importante el nivel de dominio tecnológico durante el proceso de aprendizaje y reconocen su capacidad de transformación social.

En cuanto a conocimientos básicos sobre salud mental como eje temático de los productos gráficos, también logró un mayor nivel de conocimiento tras el desarrollo de las actividades durante el proceso de producción visual.

Adicionalmente, se encontró que de 19 estudiantes, 6 (31.6%) relacionaron la importancia de las Humanidades en los procesos de aprendizaje con el crecimiento como seres humanos, 3 (15.7%) estudiantes relacionaron dicho crecimiento con las características de cada persona en su proceso de aprendizaje (diversidad/ estilos de aprendizaje); así mismo 2 (10.5%) estudiantes hicieron referencia a la importancia de propiciar un entorno óptimo para el aprendizaje desde las Humanidades y 7 (36.8%) estudiantes relacionan la importancia de las humanidades en los procesos de aprendizaje con el respeto y la convivencia. Un estudiante (5.3%) destacó la importancia de las Humanidades y otro de ellos hizo énfasis en los cambios sociales que este puede producir a través de procesos de aprendizaje más humanos.

Por otra parte, desde el análisis del grupo de discusión, se encontró que los estudiantes lograron reconocer la importancia de dominar diferentes herramientas tecnológicas y adquirir mayores opciones al momento de crear piezas gráficas y estrategias de comunicación, además de admitir la importancia del trabajo colaborativo mediado para mejorar los procesos de aprendizaje y crear de manera colaborativa diferentes productos gráficos.

Análisis de relaciones

De acuerdo con la investigación basada en diseño, la última fase comprende un análisis retrospectivo en el cual es fundamental hacer una revisión de las relaciones que surgen mediante la aplicación de algunos instrumentos para la construcción de datos durante las diferentes fases. Por tal motivo, fue necesario construir un cuadro de relación de categorías (figura 4) mediante el cual fue posible reconocer una serie de hallazgos y transformaciones principalmente en la población A durante las tres fases de la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear”.

Si bien, cada una de las fases arrojó información determinante para el análisis de datos, el análisis de aquellos datos permitió afirmar que:

- Los estudiantes que conformaron la población A, lograron adquirir mayor nivel de conocimiento sobre conceptos como Humanidades, Competencias Ciudadanas, Aprendizaje Colaborativo Mediado, Salud Mental, (entre otros) y lograron comprender su importancia tanto en el contexto educativo como en el desarrollo de la sociedad misma tras haber participado de la experiencia “Sentir para crear” reconociendo transformaciones en su forma de pensar; transformaciones como: mayor capacidad reflexiva y crítica frente a los procesos de formación, además el reconocimiento de la importancia de estimular la sensibilidad de las personas para generar cambios en la sociedad –entre otros–.

- Aunque el dominio de herramientas tecnológicas y el uso de la virtualidad no determinan un aprendizaje exitoso, sí pueden dinamizar las relaciones sociales y las diferentes formas de aprendizaje del ser humano mediante el diseño de recursos y estrategias digitales que permiten diferentes formas de comunicación y un aprendizaje no lineal.

- El Aprendizaje Colaborativo Mediado propicia la construcción de redes de aprendizaje en las cuales se generan vínculos que trascienden la virtualidad.

- El reconocimiento de la diversidad facilita la formación humanística y el pensamiento crítico de los futuros profesionales ya que permite identificar dificultades y potencialidades del contexto en aras de implementar mejores procesos para la convivencia ciudadana.

- Al estimular la sensibilidad del ser humano, los procesos de aprendizaje generan transformaciones significativas fortaleciendo el pensamiento crítico y la noción de alteridad.

- Al adquirir mayor conocimiento sobre Salud Mental, la población A logró adquirir mayor conciencia sobre la responsabilidad social que posee todo profesional, sea cual sea su línea de formación.

- Es posible generar una formación más humana a través de experiencias de aprendizaje que involucren situaciones reales en las cuales los estudiantes puedan hacer parte de la transformación.

- En la medida en que los procesos de aprendizaje involucran una formación humanística, se fortalecen las competencias ciudadanas de los estudiantes y los procesos comunicativos de quienes participan de las experiencias de aprendizaje.

- La clave de una formación integral del ser humano está en la interdisciplinariedad pensada desde una formación humanística y crítica.

Figura 9. Relación de categorías "Sentir para crear"

| FASES | FASE 1 | | | | FASE 2 | | FASE 3 | | |
|------------------------|---|---------------------------|-----------------------|----------------------------------|---|----------------------------------|---|----------------------------------|--------------|
| | Preparación del diseño de la experiencia de aprendizaje "Sentir para crear" | | | | Validación de la experiencia de aprendizaje "Sentir para crear" | | Revisión de resultados y transformaciones tras validación de experiencias de aprendizaje. | | |
| CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | Percepciones | | Diseño de experiencia | | Transformaciones | | | | |
| SUBCATEGORÍAS | Diarro de Campo | Participación | ANHPEA | Participación | ANHPEA | Participación | ANPEA | Participación | ANPEA |
| | | Herramientas Tecnológicas | ADT | Herramientas Tecnológicas | ANICDEP | Herramientas Tecnológicas | ADT - AIDT | Herramientas Tecnológicas | ADT - AIDT |
| | | Humanidades | DH - ANIH | Humanidades | ANHDEA | Aprendizaje Colaborativo Mediado | AIACM | Aprendizaje Colaborativo Mediado | AIACM |
| | Encuesta | Competencias Ciudadanas | DCC - ANICC | Competencias Ciudadanas | ANIRSDG | Sensibilidad | MS | Humanidades | MCH - ANH |
| | | Herramientas Tecnológicas | IDT - ANIDT | Aprendizaje Colaborativo Mediado | ACM | Conocimiento sobre Salud Mental | MCSM | Competencias Ciudadanas | ANICC |
| | | Humanidades | CH - ANIH | Pensamiento crítico | PC | Competencias Ciudadanas | ANICC - MCCC | Sensibilidad | MS |
| | Grupo de discusión | Competencias Ciudadanas | CCC - ANICC | Diversidad | Div | Pensamiento crítico | MCR | Generación de transformaciones | AGT |
| | | Herramientas Tecnológicas | IDT - ANIDT | Responsabilidad Social | RS | Humanidades | ANH | Herramientas Tecnológicas | ANIDT - ACTS |
| | | Humanidades | DH - ANIH | | | Sensibilidad | MS | Aprendizaje Colaborativo Mediado | AIACM |
| | | Competencias Ciudadanas | DCC - ANICC | | | Conocimiento sobre Salud Mental | MCSM | Humanidades | CH - ANIH |
| | | | | | | Diversidad | MRD | Competencias Ciudadanas | CCC - ANICC |
| | | | | | | | | Sensibilidad | MS |
| | | | | | | Colaboración | MSC | | |
| | | | | | | Comunicación | MHC | | |
| | | | | | | Conocimiento sobre Salud Mental | MCSM | | |

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el análisis anterior, es posible establecer que esta investigación logró contribuir de manera significativa al fortalecimiento de las competencias ciudadanas, no solo de la población A, sino también de la población B; en la medida en que el desarrollo de las actividades propiciaron experiencias de vida cuyo punto de convergencia fue la sensibilidad intrínseca del ser humano, la cual se hizo presente sin importar las diferencias en los tipos de población.

Entender que antes de ser pacientes, estudiantes u otro tipo de población, somos seres humanos; es quizá la transformación más valiosa que pudo surgir de todo este proceso a pesar de que la revisión inicial se hubiera enfocado en la población A.

Reflexión Teórica

Tras validar la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear” en el ambiente virtual de aprendizaje TIC-Huma, y analizar los resultados obtenidos, se construyó una reflexión con relación a las teorías que fundamentan la investigación desde una mirada conceptual y metodológica de la siguiente manera:

Humanidades Digitales, educación crítica y competencias ciudadanas

Esta investigación presenta las Humanidades Digitales como un campo de estudio, pero aún más, como un campo de acción que remite a una lógica conectivista (Siemens, 2004). Desde esta perspectiva, se pueden aprovechar los diferentes recursos tecnológicos para diseñar y validar experiencias de aprendizaje, en las que no solo se fortalece el almacenamiento y distribución de información, sino también la reflexión, el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas de las personas involucradas. Por tal razón fue indispensable apelar al Aprendizaje Colaborativo Mediado (Gros, 2008) en Ambientes Virtuales de Aprendizaje como TIC-Huma, ya que este tipo de espacios permite establecer diversas formas de interacción propiciando el diálogo, la construcción colaborativa y el pensamiento crítico mediante el reconocimiento de la diversidad de la mano de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1995).

De acuerdo con los resultados que arrojó el análisis de datos acerca del diseño y validación de la experiencia de aprendizaje “Sentir para crear”, es posible afirmar que un ejercicio de clase puede ser aún más significativo en cuanto la presencialidad y la virtualidad se complementan. De esta manera, se pueden diseñar experiencias de aprendizaje a partir de las diferentes realidades del contexto y de problemáticas sociales del entorno próximo. Esta característica hace que el proceso de creación sea más humano y genera mayor conciencia sobre el poder de transformación que

tienen las personas, sobre todo aquello que implica el desarrollo social y la convivencia ciudadana en la construcción de ciudadanía. De hecho, aquellos resultados de investigación, que se pueden ver en el Análisis de Relaciones, responden a los principios del conectivismo en cuanto se reconoce y potencia la diversidad de opiniones, la conexión de nodos y fuentes de información especializados, la capacidad crítica para toma de decisiones, además de propiciar un aprendizaje continuo y actualizado (Siemens, 2004). Cabe resaltar que todo este proceso investigativo fue posible gracias a la flexibilidad que otorga la Investigación Basada en Diseño. Esta metodología permite trabajar con experimentos de diseños para la innovación educativa, en los cuales, a partir de la identificación de variables o categorías de análisis, es posible realizar ajustes al diseño implementado sin que la investigación esté orientada a demostrar una hipótesis (Gros, 2007); por el contrario, se trata de descubrir y relacionar hallazgos, cuyo análisis permita realizar aportes teóricos en torno a la educación y, por tanto, al desarrollo social.

Las relaciones humanas son el punto de convergencia de las HD, en este sentido, son el escenario propicio para pensar en la formación de una sociedad que reconozca al otro como parte de un conjunto, que se construye a partir de la colaboración y del reconocimiento de las habilidades e inteligencias de cada persona –por lo cual fue indispensable hacer referencia a las inteligencias múltiples de Gardner y la inteligencia colectiva de Lévy–; con profesionales que presentan nuevas alternativas de cambio en cuanto cuestionan el sistema en el que se desenvuelven gracias a una educación liberadora (Freire, 1996), dentro y fuera de la virtualidad.

Si bien, la investigación no se centra en la destreza y el dominio tecnológico, fue de gran ayuda contar con una percepción al respecto por parte de la población A, teniendo en cuenta que el diseño de la experiencia contempla aspectos técnicos y

tecnológicos mediante los cuales se pueden fortalecer algunas competencias a partir del uso de herramientas tecnológicas y redes de información.

Por su parte, la responsabilidad social, como una de las categorías de análisis emergente del marco teórico con relación a las Competencias Ciudadanas, presenta el anclaje de la investigación desde un campo académico a la realidad social de quienes participan de la experiencia de aprendizaje. Es decir, en cuanto las experiencias de aprendizaje remiten a la importancia de la responsabilidad social en cualquier área de conocimiento, es posible fortalecer las Competencias Ciudadanas de las personas que allí participan de forma directa o indirecta. Por ejemplo, en el caso de la experiencia “Sentir para crear” al lograrse el objetivo planteado (validación de la experiencia), no sólo el grupo de estudiantes (Población A) logró este tipo de transformaciones, sino que la interacción entre las dos poblaciones generó una red de aprendizaje entre la población A y B mediada y motivada por la sensibilidad que finalmente trascendió el entorno académico.

La participación ciudadana, la solidaridad, la creatividad y el trabajo colaborativo hacen parte de problemáticas sociales recurrentes en los cuales las HD hacen un aporte significativo a la formación humanística de aquellos profesionales que se enfrentan al mundo laboral. De manera que es fundamental pensar nuevos procesos de formación profesional desde la interdisciplinariedad con miras a una formación realmente humana, la cual debe estar respaldada por una pedagogía crítica, que aporte la capacidad reflexiva y la postura crítica para la generación de transformaciones sociales.

Finalmente, para sortear la crisis de la educación a la que Nussbaum se refiere como “crisis silenciosa” (2010), es importante fortalecer las competencias ciudadanas de cada persona e incluso fortalecer las competencias digitales de diferentes comunidades

para formar profesionales sensibles que puedan crear a partir del reconocimiento de su entorno tanto físico como virtual, es decir, personas que capaces de “sentir para crear” en cualquier contexto.

El papel de las Humanidades Digitales en la Educación Superior colombiana

El sistema educativo en Colombia se encuentra soportado por el diseño de los Estándares Básicos de Educación (MEN, 2006), que procuran atender las diferentes aristas de la formación del ser humano. Sin embargo, el contexto colombiano cuenta con ciertas características importantes como la diversidad étnica, la problemática de pobreza y desempleo, la violencia, el acceso limitado a la educación superior, el surgimiento constante de tribus urbanas y nuevas formas de pensar, la idiosincrasia, la ceguera política, entre otras tantas situaciones recurrentes en el territorio colombiano. Estas realidades hacen que la estructura educativa del país no esté soportada solo en contenidos temáticos, sino que presenta una necesidad latente de apropiación de la alteridad, de descubrimiento y aprovechamiento de nuevas formas de comunicación que fomenten la colaboración y el diálogo. Es allí donde las Humanidades Digitales se soportan en el conectivismo (Siemens, 2004) para aprovechar las bondades de la virtualidad y presentar nuevas posibilidades para la formación de los futuros profesionales. No se trata solo de generar recursos digitales sobre temas que tengan que ver con las humanidades sino de experiencias de aprendizajes para la vida; “los formatos digitales permiten desarrollar novedosas herramientas para aprovechar los recursos utilizados en la investigación y constituyen, por sí mismos, un nuevo y muy atractivo campo de investigación dentro de las Humanidades” (Galina, 2011, p. 8). De esta forma, se ha abierto un espacio importante para la investigación humanística en espacios de educación superior, que durante mucho tiempo ha estado opacada por investigaciones que apelan a otras áreas de conocimiento.

La investigación en Colombia –regulada por el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (Minciencias, 2020) –, evidencia mediante la relación de grupos de investigación por áreas de conocimiento cuáles áreas tienen mayor o menor presencia en el país. Así, se encuentra que las Humanidades y las Ciencias Agrícolas tienen menor presencia investigativa con respecto a otras áreas como Ciencias Médicas y de la Salud, las Ciencias Sociales, las Ingenierías y Tecnologías, entre otros (Anexo 9). Por tal razón, es fundamental iniciar redes de investigación alrededor de las Humanidades Digitales en las cuales se puedan integrar otras disciplinas en función de producir y difundir nuevas contribuciones teóricas a la educación y a las Humanidades como eje transversal de la formación profesional en cualquier área de conocimiento, es decir, asumirse como profesional implica necesariamente una responsabilidad social.

Por último, Colombia, como una nación que se encuentra constantemente en búsqueda de la paz y de una convivencia sana, debe fortalecer sus procesos formativos sobre una estructura más humanista que eduque para el diálogo y la construcción democrática. Razón suficiente para formar profesionales sensibles, dispuestos a trabajar de forma colaborativa y a cuestionar su forma de vida en aras de generar verdaderas sociedades, en otras palabras, para formar ciudadanos.

Luego de todo este proceso, fue posible concluir que el campo de las Humanidades Digitales presenta un amplio panorama para trabajar la formación humana en diferentes campos académicos en los que las TIC pueden generar diversos espacios de intervención que trasciendan el contexto académico y fortalezcan las competencias ciudadanas de aquellas personas que conforman una verdadera ciudadanía.

Conclusiones

El proceso mismo de esta investigación permite concluir

que la comunidad educativa colombiana se encuentra dispuesta a iniciar procesos de formación responsables y más humanos; que la formación humanística es un campo indispensable en la formación de todo profesional sin importar el área de conocimiento en la cual se desempeña. Así mismo es importante resaltar las diversas posibilidades que brinda el aprovechamiento de las TIC en procesos de educación en cuanto permiten generar redes de aprendizaje colaborativo mediado que reconoce la diversidad de opiniones, el diálogo y nuevas posibilidades de cambio a partir de una lógica conectivista.

Finalmente, es posible concluir que las Humanidades Digitales como campo de estudio y de acción, permiten intervenir y crear a partir de experiencias reales, espacios de interconexión de diferentes disciplinas a través de la estimulación de lo sensible, permitiendo descubrir nuevas perspectivas, nuevas posibilidades y, ante todo, pensando en el otro como parte fundamental de un todo.

Bibliografía

- Álvarez, A. y Peña, M. (2016). Las Humanidades Digitales en América Latina. *VIRTualis*, 7(13).
- Álvarez, A. y Peña, M. (2016). HD para estudiantes de historia: caso de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). *VIRTualis*, 7(13).
- Álvarez, I., García, I., Gros, B., y Guerra, V. (2006). El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo a través del programa Knowledge Forum: análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 341, 441-469.

- Baraibar, Á. (2014.). Visibilidad y divulgación de la investigación desde las Humanidades Digitales. Experiencias y proyectos. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Bell, F. (2010). Network theories for technology-enabled learning and social change: Connectivism and actor network theory. En: Networked Learning Conference 2010: Seventh International Conference on Networked Learning.
- Berry, D. (2011). The computational turn: Thinking about the digital humanities. *Culture Machine*, 12.
- Burdick et al. (2012) *Digital Humanities*. Cambridge / London: The MIT Press.
- Rojas Castro A. (2013) Las Humanidades Digitales: principios, valores y prácticas. *Janus: estudios sobre el Siglo de Oro*; (2): 74-99. SIELAE, Universidade da Coruña.
- Cifuentes, J. (2014). El papel de las humanidades en la educación superior en el Siglo XXI. *Revista Quaestiones Disputatae*, 15.
- De Benito, B. (2006). Diseño y validación de un instrumento de selección de herramientas para entornos virtuales basado en la toma de decisiones multicriterio (Tesis doctoral inédita). Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- De Benito Crosetti, B., & Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Duart, J. M., y Sangrà, A. (2000). Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior. *Aprender en la Virtualidad*, 10.

- Freire, P. (1976). Educación y cambio. Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1996). Pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno.
- Galina, I. (2011). GALINA, I. & PRIANI, E. (2011). "Is There Anybody Out There? Discovering New DH Practitioners in other Countries". En Digital Humanities 2011, Conference abstracts, 135-138. Stanford, USA (19 al 22 junio).
- Galina, I. (2012). Retos para la elaboración de recursos digitales en humanidades. El profesional de la información, 21(2), 185-189.
- García, L. M. M. J. H., y Salazar, L. C. R. M. (2008). Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana. Educación y Educadores, 11(1).
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós
- Gómez, J., y Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. Revista Praxis, Proyecto Alfabetización Crítica.
- Gros, B., y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. Revista Iberoamericana de educación, 42, 103-125.
- Gros, B., y Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. Revista de educación a distancia, (16).
- Gros, B. (2008). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades., 112. Revista Aula de Innovación Educativa, España.

- Hoadley, C. (2002). Creating context: Design-based research in creating and understanding CSCL. En G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning* (pp. 453–462). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hockey, S. (2004). The History of Humanities Computing. En: Susan Schreibman, Ray Siemens, John Unsworth (Eds.). *Companion to Digital Humanities*. Oxford: Blackwell.
- Ibáñez, E. (2004). Educación transformadora. Documento en línea] Disponible en: http://www.pangea.org/jei/edu/f/tic-uso-edu.htm#_Toc50017379

NARRATIVAS MEDIADAS POR RECURSOS
TECNOLÓGICOS: CASO PROCESOS DE
REFLEXIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL
CONTEXTO ESCOLAR JAIME SALAZAR
ROBLEDO, PEREIRA

NARRATIVES MEDIATED BY
TECHNOLOGICAL RESOURCES: CASE
REFLECTION AND RECOGNITION
PROCESSES OF THE JAIME SALAZAR
ROBLEDO SCHOOL
CONTEXT, PEREIRA

Ana Lorena Diossa
(aldiossa@utp.edu.co)
Docente del Institución Educativa La Bella, Pereira

Leidy Johanna Mesa
(ljmesa@utp.edu.co)
Docente de la Institución Educativa La Bella, Pereira

RESUMEN

Los recursos tecnológicos son una importante herramienta que ha impactado la interacción de los seres humanos, no solo han posibilitado nuevas formas de ser y estar, sino, además, han facilitado, en términos de accesibilidad, las maneras de comunicarse. Y un campo como el educativo, debe valerse de estas herramientas para ir a la par de los modos emergentes de aprender y enseñar que surgen con el advenimiento de estas tecnologías. Es por esto, que esta investigación de carácter cualitativo hizo uso de los recursos tecnológicos para la construcción de narrativas, enfocadas a generar procesos de reflexión y reconocimiento del contexto escolar en una población de estudiantes de grado 10-3 de la institución educativa Jaime Salazar Robledo.

De esta forma, se buscó resaltar la importancia que tiene el contexto en la construcción de sujetos y percepciones, haciendo énfasis en los relatos que crean los estudiantes a partir de sus experiencias, como principal insumo. Para este propósito, el presente trabajo se realizó bajo los lineamientos de la Investigación Basada en Diseño como metodología que permitió el diseño y validación de las experiencias para la construcción de datos, en las que la contextualización social de los individuos fue determinante como escenario de aprendizaje y sistema de interacción. Esta etapa se desarrolló a partir de 3 fases que permitieron la elaboración de un diagnóstico general de la población, el posterior diseño de las experiencias y finalmente, un cuadro comparativo entre los hallazgos y las condiciones iniciales, para posibilitar un análisis teórico en relación a las categorías de análisis.

Palabras claves: narrativas, percepción, conectivismo.

ABSTRACT

Technological resources are an important tool that has impacted the interaction of human beings, not only have enabled new ways of being, but also have facilitated, in terms of accessibility, ways of communicating. And a field like education, should use these tools to go hand in hand with the emerging ways of learning and teaching that arise with the advent of these technologies. This is why this qualitative research made use of the technological resources for the construction of narratives, focused on generating processes of reflection and recognition of the school context in a population of students of grade 10-3 of Institución Educativa Jaime Salazar Robledo.

In this way, it was sought to highlight the importance of context in the construction of subjects and perceptions, emphasizing the stories that students create from their experiences, as the main input. For

this purpose, the present work was carried out under the guidelines of Design-Research Based as a methodology that allowed the design and validation of the experiences for the construction of data, in which the social contextualization of the individuals was determining as a learning scenario and interaction system. This stage was developed from 3 phases that allowed the elaboration of a general diagnosis of the population, the subsequent design of the experiences and finally, a comparative table between the findings and the initial conditions, to enable a theoretical analysis in relation to the analysis categories.

Keywords: narratives, perception, connectivism.

INTRODUCCIÓN

El concepto de educación, entendido como un proceso de transmisión de conocimientos cuya finalidad es el adoctrinamiento, y en donde la escuela es el epicentro de dicho proceso, se ha modificado a través de los años en concordancia con los cambios que ha experimentado la sociedad. Actualmente, hablar de educación trasciende el ámbito meramente académico y conceptual, para pasar a otorgar especial importancia al aspecto social, convivencial, emocional y afectivo; en palabras de Gallardo “el desarrollo intelectual está dinámicamente enlazado con las emociones y, en consecuencia, es necesario educar conjuntamente ambos aspectos de la inteligencia, favoreciendo la construcción de aprendizajes intelectual y emocionalmente significativos” (2007, p. 152). Así pues, los procesos de enseñanza están encaminados no solo a la formación en habilidades y conocimientos relacionados con las áreas de aprendizaje, sino, además, están pensados en relación a las habilidades de socialización, comunicación e inmersión dentro de diferentes contextos sociales y culturales, en donde los estudiantes tengan la posibilidad de expresarse y dar a conocer sus percepciones a partir de diversos mecanismos.

La educación, centrada en sujetos intelectuales y objetos intelectuales —que son conceptos reduccionistas— va a olvidar ese mundo de la vida. Se va a concentrar en la retroalimentación, conservación, o en el mejor de los casos reconstrucción comunicativa de esos saberes, pero va a olvidar la complejidad del sujeto cognoscente como cuerpo, como tejido de afectividades, como plétora de significantes, como plexo de imágenes inexplicables e incluso incomprensibles. Va, dicho de otra forma, a enfocar sus fines hacia lo racional únicamente, excluyendo toda otra forma de ser y dimensión del mundo de la vida. Los saberes racionales se colocan como los únicos saberes reales, pues la racionalidad que los sostiene les da la posibilidad de ser verdaderos objetivamente. (Noguera, 2004, p. 96).

Teniendo en cuenta la preocupación planteada por Ana Patricia Noguera (2004), en donde define un concepto de educación desvirtuado y desprovisto de una mirada amplia y compleja sobre el ser humano, se diseñó esta investigación basada en un enfoque meramente social, haciendo énfasis en el empoderamiento de los estudiantes como agentes de su proceso educativo, generadores de espacios de reflexión y comunicación, que vienen dados a partir del reconocimiento del contexto escolar. En este sentido, la investigación buscó hacer visibles las emociones y percepciones de los estudiantes no solo a partir de la oralidad, sino además, desde diferentes narrativas que les posibilitaron poner en juego su creatividad, sus habilidades para relatar y permitieron la socialización de situaciones que se dan en la cotidianeidad de sus contextos, y que al presentarse de manera constante, sin importar que muestren un trato y unas relaciones hostiles, se han naturalizado, y han sido pasados por alto, sin un análisis y reflexión necesarios. Es por esto que las emociones tuvieron prelación en la participación de los estudiantes, buscando generar procesos comunicativos, entendidos como interacción, relación y encuentro entre sujetos que se diferencian, y se transforman en la medida en que se constituyen desde el diálogo con el otro y su relación con el mundo, al mismo tiempo que generan conocimiento basado en sus vivencias, sus preconcepciones y la adquisición de nuevas habilidades. Jesús Martín Barbero (1999) señala que:

De lo que se trata [...] es de indagar lo que la comunicación tiene de intercambio e interacción entre sujetos socialmente construidos, y ubicados en condiciones que son, de parte y parte aunque asimétricamente, producidos y de producción, y por tanto espacio de poder, objeto de disputas, remodelaciones y luchas por la hegemonía. (p. 85).

La presente investigación se lleva a cabo al evidenciar una problemática que se presenta como un común denominador dentro de la población de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo: las relaciones de hostilidad que se dan entre los jóvenes.

Problemática que se da en el contexto barrial y trasciende al escolar. Estas divergencias vienen dadas por los deportes (hinchadas), la venta y el consumo de alucinógenos y la territorialidad. Al evidenciar estos factores, surge el interés y por lo tanto la necesidad de generar un reconocimiento de dichas situaciones desde una mirada crítica que invite a los estudiantes a analizar, reflexionar y narrar desde sus perspectivas, todas las emociones y pensamientos que les suscitan dichas situaciones, encaminadas a proponer posibles transformaciones.

Para implementar esta investigación, se vincularon recursos tecnológicos digitales, con el propósito de generar procesos de reflexión social, a través de la utilización de diferentes narrativas, como el cómic, la fotografía y el video, asumidas como instrumentos pedagógicos que permiten nuevas formas dinámicas de la educación, y, en las que se ponen de manifiesto las habilidades comunicativas de la población. Rheingold, citado por Cobo Romaní y Kuklinski (2007) “postula que la convergencia de tecnologías tiene profundas repercusiones de carácter social porque las personas utilizan herramientas que les permiten adoptar nuevos formatos de interacción, coordinación y cooperación” (p.147).

La utilización de estos recursos como vehículos que movilizan las reflexiones, el manejo de las herramientas y las habilidades comunicativas de los estudiantes se pone de manifiesto al evidenciar la gran acogida que tiene el uso y apropiación de los dispositivos electrónicos en la población estudiantil, específicamente en los estudiantes de grado 10-3 de la institución. En contraste, podría pensarse que estos jóvenes, al pertenecer a un grupo vulnerable carecen de oportunidades para el acceso y utilización de dispositivos electrónicos, sin embargo, la situación es diferente, ya que en una amplia mayoría poseen los dispositivos. A pesar de esto, la conectividad y el acceso a internet se dan de forma limitada.

La institución educativa donde se llevó a cabo la investigación se encuentra ubicada en el barrio Tokio, de la ciudad de Pereira; reconocido como un sector marginal de la ciudad, en donde se presentan constantemente enfrentamientos debido a las fronteras invisibles que allí se generan. En el informe de riesgo efectuado en el año 2014, por la Defensoría del Pueblo, en cabeza del Defensor Delegado para la prevención del Riesgo de Violaciones a los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario, Jorge Enrique Calero Chacón, se menciona que:

desde hace 20 años la comuna se ha convertido en la principal zona receptora de población desplazada de la ciudad contando con baja infraestructura vial, déficit en vivienda digna respecto a la población migrante, altos índices de desempleo y el incremento en los niveles de violencia. (p.1).

Al estar las investigadoras inmersas en esta situación desde su contexto laboral, y poder evidenciar las relaciones que se tejen en los estudiantes, surge el interés, inicialmente académico, por realizar esta investigación. Dicho interés se empieza a configurar y desarrollar desde el entramado del seminario TIC en la educación, que se desarrolla a partir de tres momentos durante la Maestría en Comunicación Educativa, ya que, durante éste, se logró conocer y otorgar un valor educativo y pedagógico a diferentes recursos tecnológicos que les posibilitaron a los estudiantes, reconocer nuevas maneras de narrar y de trabajar de forma colaborativa, encaminando sus esfuerzos a la construcción de conocimiento.

Así pues, intervenir en un contexto educativo implica encontrarse con dinámicas cambiantes y múltiples perspectivas, por lo tanto estar dispuesto al cambio y a las transformaciones es imperante si se quiere comprender las relaciones que se presentan entre las teorías y las prácticas educativas, es por esto, que la Investigación basada en diseño (Rinaudo y Donolo, 2010) fue elegida como metodología para acompañar el proceso de diseño, aplicación y análisis de experiencias, ya que debido a su carácter

iterativo, permite modificar las experiencias e instrumentos, de acuerdo con los resultados que se vayan evidenciando. Es igualmente importante resaltar un aspecto fundamental de esta metodología, y es la posibilidad de trabajar en el contexto natural (académico y social) donde ocurren todos los procesos estudiados. Como lo señalan Rinaudo y Donolo (2010):

Cobb (2003) usa la metáfora de una ecología del aprendizaje, para destacar el hecho de que los contextos de aprendizaje se conceptualizan como sistemas en interacción y que, por consiguiente, el diseño de las intervenciones que se proyecten deberá exhibir también ese carácter integrador. (p. 6)

En ese sentido, la investigación basada en diseño permitió identificar los factores que intervienen en la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, en donde se da la posibilidad de modificar y adaptar los diseños de las experiencias aplicadas y las dinámicas utilizadas para obtener la información, de manera que respondan a las particularidades de la población. Es decir, que, a partir de las vivencias e interacciones de los estudiantes, se plantearon mejoras adaptativas en el diseño de las experiencias en función del contexto y la teoría.

Todos estos aspectos nombrados anteriormente, se plantearon con el objetivo de diseñar y validar la propuesta Narratech, orientada a la generación de procesos de reflexión y reconocimiento del contexto escolar, a través de la construcción de narrativas mediadas por recursos tecnológicos, con los estudiantes de grado 10-3 de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo. Para lograr llevar a cabo este objetivo general, se diseñó el primer objetivo específico que pretendió identificar las relaciones entre los estudiantes en el contexto escolar. logrando así, que se reconocieran como sujetos sociales y culturales. El segundo objetivo específico fue identificar las percepciones de los estudiantes frente al reconocimiento del contexto escolar. Para darle paso al objetivo específico final, diseñar y validar las experiencias en el ambiente Narratech para fomentar la reflexión y reconocimiento del contexto escolar.

Estos esfuerzos estuvieron direccionados a partir de un cuestionamiento que se transformó en la medida en que el equipo investigador se adentraba en el contexto de estudio, llegando así a condensar los aspectos más relevantes en la siguiente pregunta de investigación: ¿A partir de la construcción de narrativas mediadas por recursos tecnológicos, se generan procesos de reflexión y reconocimiento del contexto escolar en los estudiantes de grado 10-3 de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo?

METODOLOGÍA

a) Diseño

Hablar de educación implica considerar un sinnúmero de factores cambiantes que pueden influir en las maneras de aprender y enseñar, por lo tanto, pensarla como un proceso hermético y finiquitado nos aleja de un universo de múltiples posibilidades e interacciones. Es por esto, que el presente trabajo hizo uso de la Investigación Basada en Diseño (IBD) como metodología que contempla todos los aspectos que interfieren en el proceso educativo, dando la posibilidad de replantear estrategias que muestran inconsistencias en cuanto a la población, las temáticas o los objetivos que se pretenden alcanzar; o que simplemente no son efectivas y requieren una modificación.

La investigación basada en diseño (IBD) llamada por otros autores como estudios de diseño (Rinaudo, M.y Donolo, 2010), se propone entonces, no solo realizar aportes en cuanto a la teoría, sino, además a una de sus principales preocupaciones, la práctica educativa.

Una de las principales fortalezas que se le reconocen los estudios de diseño es que eliminan el abismo existente entre la práctica educativa y los análisis teóricos, ya que provee de informes situados

sobre el aprendizaje de los alumnos, relacionando directamente el proceso de aprendizaje con el modo en que ha sido promovido. (Molina, 2006, p. 4)

De esta forma, los estudios de diseño (2010) tienen como propósito posibilitar la generación de “conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias” (Rinaudo y Donolo, 2010, p.3). Se trata entonces de una metodología que permite rediseñar las experiencias relacionadas con artefactos o actividades, es decir, hacer una acomodación del modelo aplicado en concordancia a los comportamientos y actitudes emergentes que tiene los estudiantes como respuesta al mismo (DBRC,2003).

En este estudio, se desarrolló un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) denominado Narratech, una propuesta que pretendió identificar las diversas interacciones y percepciones que tienen de su entorno escolar, los treinta y tres estudiantes de grado décimo tres (10-3) de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo, a partir de la validación de algunas experiencias que potencien sus procesos de reflexión en cuanto al reconocimiento de su contexto y posibiliten algunas transformaciones.

Esta metodología se compone de tres fases que exponen de manera puntual el proceso investigativo desde la exploración del contexto hasta el análisis de los datos obtenidos. Las fases se encuentran distribuidas de la siguiente forma: la primera, de exploración del contexto y preparación del diseño, fraccionada en dos etapas: diagnóstico del contexto y diseño de experiencias para la construcción de datos. Posteriormente la fase 2, de implementación del experimento de diseño, conformado por tres experiencias: Cómics-consentido, intercambiamos ideas, y tú ¿cómo lo cuentas? Finalmente, se desarrolla la fase 3 de análisis retrospectivo de los resultados obtenidos en la implementación de experiencias.

b) Población y muestra

Un común denominador dentro de la población de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo, ubicada en el barrio Las Brisas de la ciudad de Pereira, son las relaciones de hostilidad que se presentan entre los estudiantes, sin distinción de edad o género; estas rupturas se producen a raíz de los enfrentamientos deportivos, por el expendio y consumo de alucinógenos, la territorialidad y la discriminación racial.

Un foco de violencia importante en este sector es el enfrentamiento entre diferentes grupos armados que se han asentado en la población, generando múltiples problemáticas de expendio y consumo de drogas.

Desde 2008 el grupo armado ilegal reconocido como La Cordillera incursionó en los barrios que habían sido controlados por el Frente Héroes y Mártires de Guática antes de su desmovilización en 2008. [...] La Cordillera se apropió y multiplicó los puntos de expendio de estupefacientes para el reclutamiento de niñas, niños y jóvenes cuyas familias en su mayoría están en situación de desplazamiento forzado y con altos niveles de pobreza, lo que favorece su vinculación al consumo de alucinógenos, fomentando a través de dicha adicción el proceso de utilización para actividades delictivas y de soporte de la estructura armada a partir de la dependencia.” (Defensoría del Pueblo, 2014, p.3).

Debido a las relaciones sociales tan complejas que se dan en la institución, surgió esta propuesta con la intención de fortalecer las formas en que los estudiantes de grado décimo tres, se relacionan y cómo interpretan esas situaciones que se dan a nivel escolar, debido a que, en muchas ocasiones, los enfrentamientos tanto verbales como físicos son naturalizados, pasando a ser hechos cotidianos dentro del panorama escolar.

De esta forma, se pretendía demostrar la necesidad de que los estudiantes cuenten con espacios, plataformas y experiencias diversas que los movilicen a analizar los conflictos que se presentan en el ámbito escolar y a proponer posibles soluciones que mitiguen dichos conflictos y el impacto que ocasionan.

Resultados

a) Recolección de los datos

Al iniciar el proceso de construcción de datos, se consideró relevante realizar una primera caracterización de la población, enmarcada en la investigación, ya que previamente y debido a su labor docente, una de las investigadoras conocía a fondo el grupo de estudio. Sin embargo, este grupo de estudiantes al hacer parte de una investigación hizo posible la generación de relaciones y dinámicas diferentes, que posibilitaron un mayor acercamiento y trabajo colaborativo.

Para esta etapa, se diseñaron dos instrumentos de construcción de datos, que pretendieron establecer un panorama general del grado 10-3, y así, poder identificar características de los estudiantes y su grado de percepción sobre diferentes aspectos del contexto escolar. Para, finalmente, seleccionar los integrantes y conformar el grupo con el que se realizaron las experiencias de la investigación.

Los instrumentos implementados en la etapa de diagnóstico fueron el cuestionario y la entrevista semiestructurada, dos tipos diferentes de interacción, que permitieron un primer acercamiento al grupo, aportaron no solo información diagnóstica, sino que además fueron herramientas para la construcción de datos, que evidenciaron elementos fundamentales a tener en cuenta en la elaboración de las experiencias.

El cuestionario, como instrumento de recolección de datos, se refiere puntualmente al formulario en donde están contenidas las preguntas que se le realizan a la población de estudio. Este hace parte de una herramienta más amplia, la encuesta, que contempla todo el proceso que se lleva a cabo, desde la elaboración del formulario, el momento de la aplicación y, por último, el análisis.

La aplicación de esta técnica tiene como finalidad obtener datos de forma sistemática y ordenada sobre la población, de tal manera que permitan identificar las variables que se han establecido en el estudio. “El interés del investigador no es el sujeto concreto que contesta el cuestionario, sino la población a la que pertenece.” (Casas, 2003, p.527). Por lo anterior, se consideró importante que el cuestionario fuera aplicado a treinta y tres estudiantes, es decir, a la totalidad del grado 10-3 de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo. Si bien el tamaño de la muestra no es significativo en relación a la cantidad de estudiantes del colegio (1.440), si es suficiente ya que el grupo de estudio se extrae del grado 10-3. Esta muestra se definió con el objetivo de rescatar la importancia de la percepción general del grupo sobre las relaciones que se dan en la institución.

El diseño y aplicación de este instrumento se realizó a partir de la herramienta Formularios de la plataforma Google, en donde se planteó un cuestionario compuesto de nueve preguntas (ver anexo 9) de selección múltiple con única respuesta y en cuatro de ellas, los estudiantes debían especificar el porqué de su elección. Estas preguntas estaban encaminadas a identificar la percepción que tienen los estudiantes del grado 10-3, sobre las relaciones que se dan al interior de la institución entre todos los miembros de la comunidad educativa. Igualmente, pretendía evidenciar si los estudiantes habían sido testigos de algún tipo de agresión dentro de la institución y su reacción ante la misma.

La categoría principal bajo la que se diseñó el cuestionario fue 'Percepciones', ya que, como se planteó anteriormente, el objetivo era identificar la percepción que tenían los estudiantes sobre las relaciones que se dan dentro de la institución. A su vez, esta categoría general, se desarrolló a partir de tres subcategorías Relaciones en contexto escolar, Experiencias y Conceptos.

Para la entrevista semiestructurada, se toma como base planteamientos de Martínez, Díaz, Torruco y Varela (2013), este tipo de instrumento permite, de manera flexible, realizar ajustes a las preguntas ya diseñadas por parte del entrevistador, posibilitando, en el caso de nuestro estudio de investigación, un ambiente más ameno para el estudiante al momento de expresar sus opiniones frente a los cuestionamientos o situaciones planteadas desde el inicio por el entrevistador.

En ese orden de ideas, las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo el día 1 de marzo del 2018 a las 7:15 am, a tres estudiantes del grado 10-3. Dichas entrevistas (ver anexo 10) estaban compuestas por seis preguntas, enfocadas a identificar las percepciones que tienen de su contexto escolar desde el reconocimiento que hacen de este como espacio para las interacciones sociales, lo anterior, con el fin de profundizar en aspectos abordados con anterioridad en el cuestionario que se llevó a cabo el pasado 31 de enero, en el que algunos de sus compañeros manifestaron haber presenciado cierto tipo de agresión al interior de su ambiente escolar.

Experiencia Cómic – consentido

De acuerdo con el análisis realizado en la etapa anterior, se pudo identificar en las primeras percepciones de los estudiantes acerca de las interacciones que se tejen en su entorno escolar, la importancia de profundizar en aspectos que, según sus particularidades, les son de interés o afectan sus relaciones al interior de este contexto. Por lo tanto, se planteó el diseño de esta primera experiencia Cómic con-sentido, vinculada al ambiente

virtual de aprendizaje Narratech, (<https://lorenadiossa.wixsite.com/fotografiabarrial>), diseñado en la plataforma virtual Wix.com, con el fin de identificar el reconocimiento que hacen de su ambiente escolar, a través de la narración de situaciones problema, que de forma individual les llama la atención. Rojas y Tejada (2015, p. 34) mencionan en su trabajo de grado:

El cómic llega a desarrollar conocimientos para descifrar enigmas, puesto que el lenguaje gráfico posee una grandiosa riqueza que no ha sido explotada en los colegios con los niños de primaria, esta forma narrativa está cargada de muchísima expresividad, ya que se ha acercado a los estudiantes como una manera lúdica, dinámica y divertida de expresar sus sentimientos y emociones, por lo que combina la imagen y el texto.

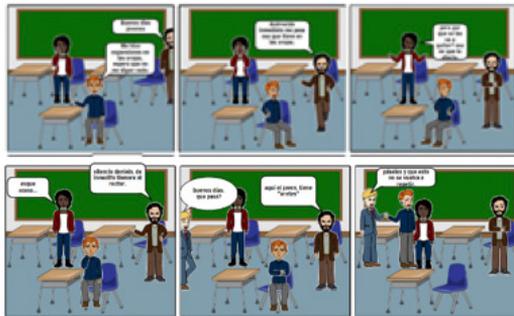
Por lo anterior, se seleccionó una muestra de la población del grado 10-3 para llevar a cabo la realización de un cómic, en el que pudiesen expresar alguna situación o forma en que la comunidad educativa se relaciona y/o zona de su entorno escolar que quisieran transformar, haciendo especial énfasis en la razón por la cual les llama la atención; pues como lo menciona Vargas (1994) los procesos de socialización que evidentemente se dan en ambientes familiares y sociales, generan una fuerte influencia en las interacciones entre los estudiantes, creando diversos imaginarios y reconocimientos del contexto escolar en el que se desenvuelven.

Así pues, los estudiantes narraron sus experiencias desde el reconocimiento que hicieron de su ambiente escolar, a través del uso de una aplicación denominada StoryBoardThat, cuyo objetivo es brindar a los usuarios, herramientas visuales simples que fortalezcan sus habilidades creativas, centrándose en las cuatro C: Pensamiento crítico, creatividad, comunicación y colaboración (storyboardthat, 2012), mediante la construcción de guiones gráficos, que les permitan contar de forma dinámica, las situaciones o zonas de su entorno escolar que les llama la atención y que desean transformar.

Figura 10. Ejemplos Producciones Estudiantes



Elaborado por: Estudiante Jhon Anderson Trejos.



Elaborado por: Estudiante Stiven López.

Experiencia Intercambiamos ideas

A partir de las conclusiones que surgieron en el análisis de los datos del primer momento metodológico de esta investigación, y de la realización de una experiencia inicial en la que seis estudiantes del grado 10-3 debían narrar a través de la utilización del cómic, una situación problema que ellos consideren debe ser transformada, se planteó una segunda experiencia en donde las producciones surgidas en Cómics con sentido serían socializadas con el objetivo de conocer a fondo los motivos que llevaron a cada estudiante a hacer énfasis en esa situación o lugar problema.

Para dicho propósito, se hizo uso del método Grupo de discusión, ya que posibilita la interacción entre pares, evidenciando el punto de vista no solo del cada creador del cómic, sino, además, permite conocer las apreciaciones de los otros interlocutores. Campoy Aranda y Gomes Araújo (2015) proponen cinco objetivos que se pueden plantear al aplicar un grupo de discusión, de los cuales la presente investigación resalta los siguientes: intercambiar información, facilitar la participación y buscar soluciones. Esto se debe a que, como el nombre de la experiencia lo plantea, Intercambiamos ideas, el propósito de la misma era conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre diferentes situaciones o lugares problema de su contexto escolar, y buscar así, posibles soluciones a las mismas.

Se trata [...] de un proceso de interacción en el que se ponen en juego representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder y negociaciones mediante las cuales se llega a cierto consenso o a polarizaciones en las posturas y concepciones de los participantes [...] se trata de un acercamiento cualitativo complejo mediante el cual se analizan situaciones de interacción también complejas. (Cervantes, 2002, p.77)

Como lo plantea la investigadora y socióloga mexicana, un grupo de discusión genera una situación discursiva en donde se les otorga un rol determinante a cada uno de los integrantes como sujetos actuantes, participantes y protagonistas de su entorno, que, en el caso puntual, es el contexto escolar.

El grupo de discusión planteado como método para desarrollar esta experiencia, estuvo direccionado por tres preguntas (ver anexo 13) que pretendían conocer los motivos que llevaron a cada estudiante a escoger esa situación o lugar problema, contrastarlo con las opiniones de sus compañeros, y al mismo tiempo proponer estrategias para solucionarlas y reflexionar sobre la afectación que tendrían dichas soluciones en las relaciones sociales de la comunidad educativa.

Experiencia y tú, ¿cómo lo cuentas?

Finalmente y en estrecha relación con el diseño de las dos experiencias anteriores, se hizo necesario plantear una última en donde los estudiantes, de acuerdo con las consideraciones y posibles transformaciones que surgieron en el grupo de discusión con sus compañeros, debían plasmar nuevamente sus percepciones iniciales acerca de esas situaciones, relaciones y/o lugares problema de su entorno escolar, con las posibles ideas transformadoras de sus compañeros y representarlas desde diversas narrativas como la fotografía, el cómic o producciones literarias, basándose en el material de apoyo propuesto desde el ambiente virtual Narratech donde encontraron componentes teóricos acerca de algunas formas de narrar que les brindó herramientas básicas para desarrollar su respectiva representación.

Figura 11. Momentos Experiencia



Elaborado por: Estudiante Jhon Anderson Trejos

La validación de esta experiencia mediante el uso de las narrativas permitió entonces comprender la importancia de desarrollar en los estudiantes en su entorno social y escolar, la

narración como forma de pensamiento, forma de significar sus experiencias, dándole un orden a esos conocimientos adquiridos como camino hacia un proceso educativo valioso (Bruner, 1997).

Tomando como base que esta investigación se enfoca en la exploración de los procesos de reflexión y reconocimiento de contextos escolares, que hacen los estudiantes a partir de la construcción de narrativas mediadas por recursos tecnológicos, el engranaje que se establece entre las categorías conceptuales y las tres experiencias del proceso metodológico, permitió evidenciar cómo cada una de ellas se confrontan con las vivencias que han tenido al interior del contexto escolar, generando en ellos una de las bases de la Percepción, el reconocimiento de esos contextos desde otros matices y sus posibles transformaciones. Lo anterior, justificado en la realización de la primera experiencia Cómico con-sentido, permitió que los estudiantes plasmaran a través del cómic esas situaciones o lugares problema de la institución que les generó interés, y por ende, deseaban una transformación; sin embargo, se valen de la segunda experiencia planteada en la investigación, el grupo de discusión, en el que podían poner sobre la mesa esas percepciones iniciales y escuchar con atención lo que sus compañeros opinaban acerca de éstas, aportando significativamente a una posible transformación de dicha situación desde un sentido reflexivo.

En la segunda categoría del marco teórico, Pensamiento narrativo, la relación que se establece entre las tres experiencias pone de manifiesto cómo el estudiante a partir del intercambio de relaciones en su entorno escolar (experiencias), deja de lado el pensamiento individualista, por un pensamiento que se construye desde cada una de las narraciones de manera recíproca y transformadora.

En la tercera categoría Conectivismo, es posible evidenciar en el proceso metodológico cuando los estudiantes participan del grupo de discusión, cómo de manera colaborativa intentan buscar

posibles soluciones a las situaciones problema que cada uno de ellos había planteado con anterioridad en la realización del cómic. Lo anterior, se llevó a cabo desde la interacción que tuvieron con el ambiente virtual Narratech, donde pudieron analizar cada una de ellas, para posteriormente manifestar sus percepciones y opiniones, generando en sus compañeros procesos de reflexión que les permitieran obtener un aprendizaje significativo desde una construcción colectiva, más que individual.

b) Análisis de los datos

Esta fase tiene un enfoque comparativo entre las apreciaciones iniciales que tenían los estudiantes y los resultados obtenidos al realizar la implementación de las experiencias.

Al iniciar la investigación se plantearon algunas proyecciones sobre los posibles temas de interés que los estudiantes manifestarían al implementar las experiencias. Estas expectativas, se consideraron al adentrarnos en el contexto e intentar identificar problemáticas que incidieran de manera significativa en su convivencia e interacción con el contexto escolar y barrial. A raíz de esto, se encontraron diferentes informes de la Defensoría del Pueblo que advertían sobre las amenazas y asesinatos constantes que ocurrían en la comuna Villa Santana, y que estaban directamente relacionados con estudiantes de las diferentes instituciones educativas del sector, como el caso ocurrido el 24 de febrero del 2014 en el que un estudiante fue asesinado cerca de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo, lo cual generó el cierre del establecimiento debido a los altos niveles de riesgo para la población educativa. En febrero de ese mismo año, se produjo la deserción y posterior desplazamiento forzado de 67 estudiantes de educación media, a raíz de las amenazas de “Los Urabeños” A pesar de estos hallazgos, no todos los estudiantes enfocaron sus relatos en las situaciones de violencia que presencian constantemente, sino que, evidenciaron sus preocupaciones respecto a aspectos del colegio que les generaban algún tipo de inconformidad. Sin

embargo, en la entrevista realizada en la fase de diagnóstico y en la experiencia Intercambiamos ideas, los estudiantes se mostraron muy conscientes de la situación en la que se encuentra el barrio y las posibles percepciones que tienen las personas del mismo.

Teniendo en cuenta el cuestionario realizado a los 33 estudiantes del grado 10-3, se identificó en sus apreciaciones, que las relaciones entre ellos con los docentes de la institución es buena, sin predominar hacia lo excelente, por lo que en la realización de una de las producciones de una estudiante, se describen dos aspectos importantes, el primero, es el descontento con la actitud negativa de la docente de español y su deseo permanente de que reflexione y mejore su forma de proceder hacia ella, lo anterior, se aclara más adelante en la segunda experiencia, cuando sus compañeros, en el grupo de discusión, expresan que el comportamiento de la docente está dado, en gran medida, por la actitud negativa de la estudiante; tales intervenciones parecen generar en ella procesos de reflexión que son evidenciados más adelante en la experiencia Y tú ¿cómo lo cuentas?, allí, mediante la narrativa del cuento, propone que en dicha relación es importante establecer unas pautas de respeto en donde se resalten los derechos y deberes de estudiantes y docentes. Además, relata que se establecieron unos acuerdos entre ellas, reconociendo que su comportamiento negativo en la clase era causante de esta mala relación.

El segundo aspecto, se enmarcaba en la importancia que tenía para la estudiante asistir a la institución, haciendo especial énfasis en las dificultades o relaciones de hostilidad que vivencia en su entorno familiar, y reconociendo ese contexto escolar como un espacio favorable para su estado emocional, que, según ella, le brinda esparcimiento. Reuniendo ambos aspectos mencionados por la estudiante, se comprende entonces que las relaciones con las personas que la rodean en ese ambiente escolar afectan significativamente su estado de ánimo de forma positiva o negativa.

Aplicando los instrumentos para la construcción de datos en el diagnóstico inicial, se encontró una contradicción entre el cuestionario realizado a los 33 estudiantes del grado 10-3 y la entrevista semiestructurada efectuada a tres estudiantes de esta misma población, en el primer instrumento se indagó sobre qué actitud asumían al momento de ser testigos de algún tipo de agresión al interior de la institución, sus respuestas se enfocaban con un mayor porcentaje en las dos primeras opciones, avisarle a un docente con un porcentaje del 36,4%, tomar una actitud conciliadora para la resolución del conflicto con un porcentaje del 24,2%, Mirar y no hacer nada e Ignorarlo con un 21,2% y 18,2%, lo anterior, indicaba que los estudiantes manejan de manera positiva los conflictos que vivencian en su ambiente escolar. Sin embargo, al aplicar el segundo instrumento, la entrevista semiestructurada, los tres estudiantes coincidían en que una característica muy marcada en esta población, es que al momento de vivenciar una situación de conflicto o agresión, no toman una actitud conciliadora sino por el contrario de incitación a la misma, lo que se evidencia más adelante en el desarrollo de la primera experiencia Cómico con-sentido, un estudiante expresa en su producción, una preocupación en torno a los conflictos que se dan en la institución entre sus compañeros. Si bien se esboza una idea de solución, se tiende a generar una reflexión básica, no obstante, en el resultado de la última experiencia propone para la transformación de esta situación problema, abrir unos espacios de discusión donde intervengan los actores del conflicto, enfocados a generar un ambiente de paz, diálogo y buenas relaciones.

Otra de las problemáticas presentadas en la primera experiencia expone una preocupación en cuanto al estado de los baños y los riesgos a los que están expuestos los estudiantes a causa del mal uso que le dan algunas personas. En el cómic, un personaje se hace consciente de la labor de la aseo y la importancia de ayudar a mantener el espacio en buenas condiciones. Esta idea se reitera en las opiniones dadas en el grupo de discusión, en donde los estudiantes manifiestan que debe haber un mayor respeto

hacia el personal de aseo de la institución, y que los estudiantes deben ayudar a mantener los baños en buenas condiciones. Sin embargo, la propuesta que plantean es mejorar la vigilancia en estos espacios, y que tanto docentes como personal de seguridad se hagan presentes allí, para evitar que los estudiantes hagan mal uso del agua, rayen las paredes y dejen el lugar sucio.

A pesar de esto, en la experiencia Y tú, ¿cómo lo cuentas? el estudiante realiza un video en el cual deja ver el descontento de la comunidad académica por el estado de los baños y propone jornadas de aseo que vinculen a los estudiantes y no aumente el trabajo de las aseadoras. Igualmente, a través de la utilización de carteles invita a cuidar los espacios, a hacer uso de adecuado del agua y a no escribir en las paredes. Este último propósito, lo materializan a través de un cartel con el mensaje “¿Quieres dejar tu mensaje en el baño? escríbelo aquí”, estrategia que días después siguió impactando a la comunidad, pues se encontró que la comunidad estudiantil sin conocer de la investigación fue receptiva a esta iniciativa (ver anexo 22).

Uno de los cómics desarrollados en la primera experiencia, presentaba un caso muy común y complejo dentro de la institución, el uso de accesorios como piercings, expansiones y aretes, principalmente en la población masculina. En el cómic se planteó un enfrentamiento entre docente y rector con los estudiantes, en donde éstos últimos, se veían obligados a retirarse el piercing y a abstenerse de refutar. El autor del cómic se mostró muy reacio a conciliar sobre este tema durante el desarrollo de la experiencia Intercambiemos ideas, puesto que sus intervenciones giraban en torno a que los estudiantes podían utilizar cualquier tipo de accesorio sin afectar su desempeño académico, y a pesar de que sus compañeros coincidían con él en muchos aspectos, también destacaban que indudablemente se debían establecer unas reglas en cuanto al uso de este tipo de accesorios, pues al tratarse de una institución educativa, es importante respetar el uniforme y establecer unas reglas para evitar que algunos estudiantes realicen

cambios muy significativos al mismo, lo cual decantaría en que la comunidad educativa y los habitantes de otros barrios tengan un mal concepto del colegio.

No obstante, en la elaboración de la última propuesta, el estudiante se interesa por realizar un video en el que narra una situación similar a la del cómic, en este caso, al finalizar el enfrentamiento entre docentes y estudiantes, propone un escenario de diálogo en el que se pueda discutir este tema, además, en la escena se da la posibilidad a los estudiantes de manifestar sus opiniones y al mismo tiempo, muestra a la otra parte, en este caso, representada por el rector, dispuesta a escucharlos.

En la experiencia Intercambiemos ideas, se socializó el cómic de un estudiante, donde manifiesta la necesidad de contar con un espacio en la institución para el parqueo de bicicletas, puesto que su vivienda se encuentra lejos de la institución, lo que dificulta en algunas ocasiones las llegadas puntuales y la asistencia a las diversas actividades académicas que se realizan en horas de la tarde como jornadas complementarias, por lo que consideró pertinente, con el apoyo de algunos compañeros, dialogar con el rector y encontrar una solución eficaz. Posteriormente en la última experiencia Y tú ¿cómo lo cuentas?, la situación planteada al inicio tiene una transformación, cómo al obtener el apoyo del rector y disponer de un espacio para ubicar sus bicicletas puede generar en el estudiante, la voluntad de cooperar para satisfacer no únicamente sus necesidades, sino también las de la población estudiantil, apoyando sus procesos académicos desde la responsabilidad, accesibilidad y motivación en la asistencia continua a estos espacios educativos.

Discusión y Conclusiones

Durante este capítulo se realizó un análisis entre los resultados obtenidos en cada una de las fases metodológicas con los respectivos instrumentos de construcción de datos que se utilizaron, a la luz del marco teórico. De manera que, las interpretaciones que se realizaron en el capítulo anterior contrastan con los planteamientos de cada autor citado, y dan lugar a la pertinencia del objeto de estudio, cumpliendo a cabalidad con los objetivos planteados, y dando respuesta a la pregunta de investigación.

El presente estudio de corte cualitativo se propuso comprender y evidenciar los procesos de reflexión que surgen en los estudiantes a partir del reconocimiento que hacen de su contexto escolar mediante la construcción de narrativas; lo anterior, basado en tres categorías de análisis sustentadas en las propuestas de algunos autores.

Los planteamientos que se realizaron en el marco teórico de esta investigación han sido consecuentes con el desarrollo del proceso metodológico en aspectos como:

La intervención que se realizó a los estudiantes en la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo permitió evidenciar cómo cada una de las experiencias propuestas desde el proceso metodológico se confrontan con las vivencias que han tenido al interior del contexto escolar, generando en ellos una de las bases de la percepción, el reconocimiento de esos contextos desde otros matices y sus posibles transformaciones. Lo anterior se sustenta en una de las categorías que soporta el marco teórico de este estudio investigativo, denominada “la percepción desde el reconocimiento del contexto escolar”, basada en los planteamientos de Luz María Vargas Melgarejo (1994) quien afirma: “En el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales

que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas” (p.49).

Otro aspecto importante, que se relaciona con la teoría planteada, es la percepción que se forma en los estudiantes a partir del reconocimiento que hacen de su contexto escolar desde su singularidad, lo anterior, evidenciado en la realización de la primera experiencia Cómico con-sentido, allí los estudiantes plasmaron a través del cómic, esas situaciones o lugares problema de la institución que les generó interés y por ende deseaban una transformación; sin embargo, se valen de la segunda experiencia planteada en la investigación, el grupo de discusión, en el que podían poner sobre la mesa esas percepciones iniciales y escuchar con atención lo que sus compañeros opinaban acerca de éstas, aportando significativamente a una posible transformación de dicha situación desde un sentido reflexivo.

Más adelante, en la tercera experiencia, “Y tú ¿cómo lo cuentas?”, los estudiantes con base al aprendizaje significativo que adquirieron durante las dos experiencias anteriores transformaron su situación problema inicial desde la narrativa a partir de posibles soluciones. Lo que se acerca a la visión de Freire (1976), donde plantea, “cuando el hombre comprende su realidad, puede plantearse hipótesis frente al desafío de esa realidad y buscar soluciones. Así, puede transformarla y con su trabajo puede crear un mundo propio: su yo y sus circunstancias” (p.58). Un aspecto significativo de esta experiencia fueron las propuestas planteadas por los estudiantes, encaminadas a buscar alternativas que resuelvan las situaciones de conflicto que se dan no solo entre ellos, sino con docentes y directivos, lo cual, permitió evidenciar que las experiencias generaron una actitud conciliadora y de diálogo en ellos.

En la segunda categoría del marco teórico del presente trabajo “Pensamiento narrativo”, el engranaje que se establece entre las tres experiencias aplicadas durante el proceso metodológico de esta investigación pone de manifiesto cómo el estudiante a partir del intercambio de relaciones en su entorno escolar (experiencias), deja de lado el pensamiento individualista, por un pensamiento que se construye desde cada una de las narraciones de manera recíproca y transformadora. Tal y como lo plantea Bruner (2000) “Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción de sus miembros” (p. 15).

En ese orden de ideas, en el aparte teórico del presente documento, no solo se enfatiza en la narración de los acontecimientos que les suceden diariamente, sino que además los estudiantes generaron una reflexión, que se evidencia en la última experiencia aplicada, desde diversas narrativas que les permitieron profundizar más en aspectos de formación como seres humanos, una habilidad que se pretendía desarrollar, desde el sentido de las interacciones, la convivencia escolar y el bienestar social de la comunidad educativa, situación que no está directamente relacionada con el aprendizaje de contenidos, por lo que se da “la posibilidad de usar los relatos para lograr objetivos educativos más profundos, que poca relación tienen con la adquisición de conocimiento per se”(Jackson, 1998, p.26).

En la actualidad, el uso de plataformas virtuales como ambientes de aprendizaje informales, han generado, como es el caso de la población objeto de estudio, con la utilización del ambiente virtual Narratech, una motivación hacia la movilización de nuevas percepciones y perspectivas de las situaciones que se mencionaron en el grupo de discusión, fomentando nuevas propuestas para narrar desde el uso de recursos tecnológicos, no solo el acontecimiento, sino también su posible transformación desde un sentido reflexivo. Según Jackson (1998),

Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen, Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, los relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos. (p.33)

En la tercera categoría Conectivismo, es posible evidenciar en el proceso metodológico cuando los estudiantes participan del grupo de discusión, cómo de manera colaborativa intentan buscar posibles soluciones a las situaciones problema que de forma singular cada uno de ellos había planteado con anterioridad en la realización del cómic. Lo anterior, se llevó a cabo desde la interacción que tuvieron con el ambiente virtual Narratech, donde pudieron analizar cada una de ellas para posteriormente manifestar sus percepciones y opiniones, generando en sus compañeros procesos de reflexión que les permitieran obtener un aprendizaje significativo desde una construcción colectiva, más que individual. Esto supone “compartir mutuamente conocimientos e ideas, ofrecerse ayuda mutua en el dominio del material, división del trabajo e intercambio de papeles, oportunidades para reflexionar sobre las actividades del grupo” (Bruner, 2000, p.15).

Finalmente, tomando como referencia los cuatro ideas citadas por Bruner (2000) y cumpliendo con el objetivo principal de este estudio, se hace necesario resaltar los procesos de aprendizaje adquiridos por los estudiantes durante la intervención que se realizó en el proceso metodológico, en cuanto a la necesidad de reflexionar sobre cada uno de ellos, cómo desde el fortalecimiento de un pensamiento proactivo, constructivo y de diálogo con el otro, el estudiante obtiene un control sobre éste, de tal manera que al momento de vivenciar ciertas problemáticas, tenga las habilidades necesarias para ampliar su visión y resolver conflictos desde la colaboración como herramienta útil para observar a profundidad los fenómenos de su contexto, dando sentido y transformación a la información que circula diariamente en sus diversas experiencias y formas de comprender el mundo.

Bibliografía

- Aguirre, A., Caro, C., Fernández, S. y Silvero, M. (2016). Familia, escuela y sociedad. Manual para maestros. España: UNIR.
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las Personas. *Revista Horizontes pedagógicos*, 8 (1), 9-22.
<https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/590/549>
- Barbero, J. M. (1999). Los descentramientos del arte y la comunicación, en: *La pantalla delirante. Los nuevos escenarios de la comunicación en Chile*. Carlos Ossa (comp). Santiago de Chile: Lom ediciones.
- Bonilla, O., Buriticá, J. y Escárraga, S. (2015). Narrativas pedagógicas inclusivas en contextos educativos vulnerables: la voz del estudiante. *Revista Textos y Sentidos*, (12), 25-40.
<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/textosysentidos/article/view/2619/2558>
- Bruner, J. (1996). Realidad mental y mundo posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. España: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. España: Visor distribuciones.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (Ed), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (272-300). España: EOS.

- Casas, J., Repullo, J. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Revista Atención Primaria*, 31 (8), 527-538.
- Cervantes, C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. *Revista mexicana de sociología*, 64 (2), 71-88.
- Cobo, C. y Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. México. Barcelona: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso.
- Cortés, A. (2009). *El hombre en las redes de las nuevas tecnologías. Aportes a la disolución del enfrentamiento hombre-técnica*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- DBRC (The Design Based Research Collective) (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- Defensoría Del Pueblo. (2014). *Informe de riesgo de inminencia (N° 006-14)*.
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Papiro.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (1), 1-18. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2961>
- Gallardo, P. (2006-2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Revista Cuestiones Pedagógicas*, (18), 143-159. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/12857>

- Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Jackson, P. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza, en: La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Hunter McEwan y Kieran Egan (comp). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Martínez, M., Díaz, ., Torruco, U. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Revista en Educación Media, 2 (7), 162-167.
- Mengo, R. y Tenaglia, P. (2015). La narrativa como herramienta didáctica y de comunicación para la enseñanza de la historia social contemporánea y reciente. Revista Campos en ciencias sociales, 3 (1), 35-50.<http://revistas.usta.edu.co/index.php/campos/article/view/3316/3153>
- Molina, M., Castro, E. y Castro, E. (2006). Acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas, 29 (1), 75-87.
<https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/243824/353427>
- Noguera, A. P. (2004). El reencantamiento del mundo. México: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente/ Oficina Regional para América Latina y el Caribe PNUMA/ ORPALC – Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.
- Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. Revista de Educación a Distancia, 22.<http://www.um.es/ead/red/22/>

- Rojas, K. y Tejada, J. (2015). El cómic: un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas. [Tesis de Maestría Comunicación-Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá].
- Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J. D., Ovalle, R., Pulido, M. y Molano, A. (2016). Guía para la implementación de la Cátedra de la Paz. Editorial Santillana, Bogotá – Colombia.
- Siemens, G. (2007[2004]). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital (Diego Leal, trad). Colombia.
- Siemens, G. (2010). Conociendo el conocimiento. (Emilio Quintana, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo, trad). España: Ediciones Nodos Ele.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. Revista Alteridades, 4 (8), 47-53.

2

CAPÍTULO
DOS

SEGUNDA PARTE

EDUCACIÓN Y ESTÉTICAS

Doctora Olga Lucía Bedoya
(olbedoya@utp.edu.co)
Directora Maestría Comunicación Educativa,
Universidad Tecnológica de Pereira.

Pareciera que la Educación y la Estética no tuvieran algo en común, pero los autores nos muestran unos caminos que permiten vislumbrar una conexión entre ellas, por las miradas que acogen para realizar sus trabajos investigativos.

La concepción de Educación que se infiere en los trabajos que se expondrán, se ubica en la idea Kantiana de lograr a través de la Educación el desarrollo de la personalidad, para que obre libremente y pueda distinguir su límite con respecto a la sociedad. Esta concepción desborda la percepción restringida de entenderla como transmisión de conocimiento, de contenidos muchas veces sin sentido. Recordemos las palabras de Kant, citado por Ileana P. Beade:

[...] aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (Se llama práctico todo lo que tiene que ver con la libertad.) Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí mismo, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco. (Ak. IX: 455)³

Similar a la concepción de Educación, la Estética se toma como un proceso de creación más allá de la contemplación, donde las personas se apropian del entorno y transforman cada objeto en un potenciador de innovación permitiendo hacer cambios no solo en sus vidas sino en las demás. Por eso, Educación y Estética, van de la mano, en la medida que somos sujetos dinámicos, capaces de aprender cada día no solo contenidos académicos sino experiencias para la formación como personas, y así construir proyectos de vida más acordes con la realidad.

En este orden de ideas, Aguirre Belgrano nos planteó los siguientes interrogantes para su investigación: ¿Qué posibilita la transformación del sujeto y del mundo a través del acto fotográfico? ¿Cómo promover, por medio de la realización de un proyecto de Foto Ensayo, una experiencia de aprendizaje significativo, transformadora, que propicie destrezas y competencias con fundamento crítico?, lo que lleva a realizar actividades donde el estudiante es el centro con sus autorreflexiones y creaciones permitiendo entender sus concepciones de mundo y por lo tanto relativizándolas frente a otras también válidas.

En una dirección similar, Lopera Rueda toma lo audiovisual como estrategia para que colectivos urbanos en Medellín, den cuenta de su cotidianidad, y al mismo tiempo puedan auto observar sus acciones y poder identificar problemáticas que pueden transformar, convirtiéndose en actores de su destino. Considera el autor, que estas herramientas en manos de los

³ Este texto se extrajo de Ileana P.Beadé, de su artículo titulado “En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica Kantiana”, Signos filosóficos vol.13 no.25 México ene./jun. 2011

ciudadanos potencian la responsabilidad que tienen frente a las decisiones que toman. Y dice que las reflexiones que deja este proceso académico educativo-comunicacional y social trascienden, lo instrumental del medio audiovisual y se asientan como prácticas que ayuden a materializar lo comunicativo, no como fin, sino como causa integrada a las necesidades en las comunidades.

Henao, en su estudio de la Estética Universitaria, toma como centro la Estética, como posibilitadora de creaciones e innovaciones no sólo como una obra de arte para contemplar sino para aprender. Reflexiona sobre comprender la percepción estética que tienen los docentes y estudiantes del Politécnico Jaime Isaza Cadavid (Medellín) que permite entender los juicios estéticos, las emociones bellas y sublimes, el entendimiento y la imaginación que les suscita a los docentes y estudiantes su ambiente de aprendizaje.

Todos los estudios de esta parte dos, utilizan un enfoque cualitativo, que se interroga por los textos culturales producidos por las personas y su fin es comprender los fenómenos, desentrañar sus significados y no comprobar o medir la realidad. En este orden de ideas, las afirmaciones o hallazgos que presentan se sustentan en técnicas de recolección cualitativas, como entrevistas abiertas, en observaciones directas, en acciones en terreno. Y el análisis y organización de los datos siguen el modelo de relaciones de relaciones pasando por la descripción, así se logra controlar el punto de vista del investigador, y entender los imaginarios de los participantes de la investigación.

Bajo estas perspectivas, se comprenderán las investigaciones siguientes.

EL ACTO FOTOGRÁFICO: LECTURA
DEL MUNDO Y TRANSFORMACIÓN
DEL SUJETO. CASO ESTUDIANTES DE
PRIMER SEMESTRE DEL PREGRADO DE
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL DEL
POLITÉCNICO JAIME ISAZA CADAVID

THE PHOTOGRAPH ACT: READING THE
WORLD AND TRANSFORMATION OF
THE SUBJECT. CASE STUDENTS OF THE
FIRST SEMESTER OF THE PRE-DEGREE OF
AUDIOVISUAL COMMUNICATION OF THE
JAIME ISAZA CADAVID POLYTECHNICAL

*Enrique Xavier Aguirre Belgrano.
Magister en Comunicación Educativa
- Universidad Tecnológica de Pereira.*

RESUMEN

Este artículo presenta un reporte de la tesis “Lecturas del Mundo y Transformación del Sujeto por medio del Acto Fotográfico: una reflexión sobre la experiencia de aprendizaje de estudiantes de primer semestre del pregrado de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, en el proceso de realización de un Foto Ensayo”. La investigación busca comprender el poder transformador del acto fotográfico en el contexto de aprendizaje en aplicación de una didáctica reflexiva. A este proyecto lo orientaron, esencialmente, las siguientes interrogantes: ¿Qué posibilita la transformación del sujeto y del mundo a través del acto fotográfico? ¿Cómo promover, por medio de la realización de un proyecto de Foto Ensayo, una experiencia de aprendizaje significativo, transformadora, que propicie destrezas y competencias con fundamento crítico para el reconocimiento de la realidad? El lector encontrará que los hallazgos nos llevaron a identificar tres elementos concomitantes presentes en el acto fotográfico y en la creación de un proyecto de Foto Ensayo, que confabulan entre sí, para dar mayor calado al proceso de transformación del sujeto, a saber: 1) confrontación personal con las ideas, convicciones y creencias en la lectura del mundo, en medio de la interacción con otros; 2) compromiso y responsabilidad con el conocimiento del mundo y con las competencias técnico-profesionales; y 3) acción comunicativa transformadora del mundo, del acto fotográfico, con el objetivo de seducir al espectador desde una mirada única y particular del mundo.

Palabras claves: Fotografía, Comunicación Educativa, Aprendizaje Reflexivo, Didáctica Reflexiva, Transformación del sujeto, Lecturas del Mundo.

ABSTRACT

This article presents a report of the thesis “World Readings and Transformation of the Subject through the Photographic Act: a reflection on the learning experience of first semester students of the Audiovisual Communication of the Politécnico Jaime Isaza Cadavid university, in the process of realization of a Photo Essay”. The research seeks to understand the transformative power of the photographic act, in the context of the learning process in the application of a reflexive didactic, in respond to the following questions: What makes possible the transformation of the being in the photographic act? How to promote, through the realization of a Photo Essay project, a significant, transformative learning experience that fosters skills and competencies with a critical foundation for the recognition of reality? The reader will find that the findings led us to identify as a result of the research, three concomitant elements present in the photographic act and in the creation of a Photo Essay project, which conspire together, to give more depth to the transformation process, namely: 1) personal confrontation of ideas, convictions and belief in the reading of the world, in the interaction with others; 2) commitment and responsibility with the knowledge of the world and technical-professional competencies; and 3) communicative action transforming the world, through a Photo Essay, with the aim of seducing the viewer with a unique and particular view of the world.

Keywords: Photography, Educational Communication, Reflective Learning, Reflective Didactics, Transformation of subject, Readings of the World.

INTRODUCCIÓN

“las fotografías no sólo evidencian lo que hay allí sino lo que un individuo ve, no son sólo un registro sino una evaluación del mundo”

Susan Sontag

“se es en interacción con otros en la acción comunicativa”

Hannah Arendt

La tesis “Lecturas del Mundo y Transformación del Sujeto por medio del Acto Fotográfico” nace de la necesidad de comprender la experiencia transformadora del sujeto que se produce en el acto fotográfico, dada una forma particular y específica de interacción con el mundo, mediada por la cámara fotográfica. El contexto de reflexión del fenómeno sobre el que se diseñó la investigación, es el proceso de aprendizaje de estudiantes de Comunicación Audiovisual de primer semestre, a propósito de la realización de un ensayo fotográfico (En la asignatura Proyecto Foto Ensayo de primer semestre Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín, los estudiantes realizan un Foto Ensayo compuesto por imágenes con sentido narrativo, apoyadas con textos y audio sobre un tema de relevancia social.). En consonancia con la posibilidad de fomentar la formación crítica del estudiante, se trata, asimismo, de analizar y reflexionar sobre la acción que se provoca desde el aula, que dé cuenta de la experiencia transformadora del estudiante en el aprendizaje reflexivo.

En la génesis de la investigación, se conjugaron tres aspectos. El primero, se refiere a ‘lo fotográfico’ - lo fotográfico surge entre los teóricos de los ochenta del siglo pasado, como categoría de pensamiento a diferencia de la fotografía como una práctica instrumental (Dubois, 2015) - que entiende la fotografía

no como un objeto visual, sino como un acto compuesto, a su vez, de tres momentos que suceden diacrónicamente: elección y encuadre del sujeto o acontecer fotográfico, obturación o toma fotográfica, y lectura de la fotografía. Ese momento de luz que la cámara captura y se convierte en una imagen fotográfica, siempre transmitirá algo de realidad materializada en una huella luminosa, que fija un instante de vida, y es compartido en la intimidad de la experiencia personal, entre quien busca ese momento y obtura la cámara, y quien aprecia la fotografía y le confiere un sentido personal. Desde lo teórico se plantea un dilema entre lo que se ve de la realidad en la fotografía y lo que está ausente de la imagen, esto es, del contexto que la explica, y que se encuentra más allá de lo visible en la imagen. A la luz de los estudios teóricos, el tema de la significación en fotografía es ambigua: un abismo, a decir de John Berger (2015), entre la apariencia que nos muestra una fotografía y la ausencia de un significado lingüístico, que se le pueda atribuir merced al contexto en que se mire.

En la búsqueda de un significado para la fotografía, pocas cosas resultan tan inquietantes como el relato de Roland Barthes, narrando su experiencia de no reconocer a su madre, recientemente fallecida, en ninguna fotografía suya del álbum familiar. Sus reflexiones constituyen un testimonio conmovedor, a la vez que revelador acerca de la naturaleza de la fotografía: “No era ella,-dice Barthes (2011)- y sin embargo no era ninguna otra persona” (p.81). El no encuentra a la madre que anhela ver, porque lo que busca es la madre cálida y amorosa, que la fría y distante fotografía es incapaz de mostrar. Barthes se sumerge en su propia subjetividad para responder a la imperiosa necesidad de entender algo más general para la fotografía. Al final del camino, su conclusión es tajante: “El noema de la fotografía es simple, trivial; no tiene profundidad alguna: ’Esto ha sido’” (p. 125).

El segundo aspecto que se fue amalgamando en la tesis, es la experiencia como docente, acompañando el desarrollo de proyectos de Foto Ensayo, con el ánimo de propiciar el aprendizaje

de competencias técnico-profesionales, así como de fomentar cierta capacidad crítica para observar y leer el mundo. En la praxis, entendida como lo hace Paulo Freire en 1968: es la “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (p. 32) de los estudiantes, constato que algo se transforma en los estudiantes en la interacción con el mundo: recorriendo las calles y dialogando con los actores sociales, se ven constreñidos a reevaluar sus ideas y a implicarse en la realidad que observan. Son experiencias significativas que producen una resignificación del mundo a partir del diálogo e interacción con los sujetos de los que se ocupa el Foto Ensayo, que llevan a interrogarnos sobre el impacto transformador de su experiencia: ¿Qué es lo que nos transforma en el proceso de la creación de un Foto Ensayo? ¿Cómo se relaciona la lectura del mundo cámara en mano con el proceso cognitivo que conduce a un aprendizaje significativo, es decir, transformador de su subjetividad?

El tercer aspecto que se conjuga en la investigación tiene que ver con la concepción de la docencia y de los procesos de enseñanza – aprendizaje como un proceso de comunicación dialógica, desde la reflexión, el diálogo y la construcción social del conocimiento, en aplicación de una didáctica reflexiva, donde las preguntas giran alrededor de cómo propiciar un aprendizaje significativo, partiendo de la libertad que se entrega al estudiante para que encuentre el camino del conocimiento. La sola habilitación de destrezas técnicas en una perspectiva instrumental de la comunicación no resuelve los desafíos que se plantea la creación de contenidos. La fotografía, concretamente, plantea su propia problemática al respecto, teniendo en cuenta su especificidad para expresar o no algo acerca del mundo. De ahí que la premisa que anima la investigación es que la capacidad para construir contenidos en un Foto Ensayo no responde a las destrezas en el manejo del instrumento -la cámara fotográfica-, sino, más bien, a la sensibilidad y sentido crítico del sujeto para leer y expresar algo del mundo, y eso, implica, necesariamente, una experiencia transformadora para quien mira a través de la lente.

El objetivo de la investigación, en definitiva, es comprender la experiencia transformadora del sujeto en el acto fotográfico, en el marco de un proceso de lectura del mundo, por medio de la creación de un Foto Ensayo de estudiantes de primer semestre de Comunicación Audiovisual, con la mira puesta en algunas preguntas orientadoras: 1) ¿Qué provoca la transformación del sujeto y del mundo en el acto fotográfico? 2) ¿Cómo promover una experiencia de aprendizaje significativo, transformadora, a través del acto fotográfico, que propicie destrezas y competencias con fundamento crítico para el reconocimiento de la realidad?

Referencias teóricas

El marco teórico que se presenta en la tesis busca brindar una adecuada fundamentación y consistencia conceptual a la investigación. En primer término, se procura una perspectiva filosófica inspirada en la teleología pedagógica humanista, que propone la transformación del sujeto en la acción comunicativa.

Para tal fin, este proyecto se acerca al pensamiento de Hannah Arendt (2013) que nos instala en un paradigma filosófico desde el cual entender al ser que busca dar sentido a su existencia en la acción comunicativa con otros. A continuación, se abordan las ideas de Martha Nussbaum (2011) y Paulo Freire (2004), quienes instan a rescatar la perspectiva humanista, con visión crítica, desde el deber ser ético de la educación progresista, comprometida con una transformación social liberadora. Igualmente, al planteamiento de Germán Muñoz (2007) se toma como base para entender la categoría de sujeto, no como un ser dado en una identidad inamovible, sino como un ser en permanente construcción de su subjetividad. Para completar la fundamentación a nuestra teleología formativa, se expone la categoría de leer el mundo, como una forma de construcción social del conocimiento, siguiendo la línea de pensamiento expuesta por Habermas en la Teoría de la Acción Comunicativa (1987), y el enfoque propuesto por Argüello (2016), sobre la acción de leer el mundo como una forma compleja de mirar, aprehender e interpretar la realidad.

El segundo aspecto que se desarrolla en el marco teórico tiene que ver con la comprensión del acto fotográfico y sus posibilidades de significación de la realidad, que median el proceso de transformación del sujeto. En ese recorrido autores como Phillippe Dubois (2015), John Berger (2015) y Susan Sontag (2006) complementan esta afirmación. Asimismo, se procura un acercamiento al lenguaje desde la perspectiva neo-pragmática planteada por Cardona (2010) y Santamaría (2015), que plantea que el “significado” surge en el “contexto” en que se produce el significante, para así terminar de salvar el problema de la aparente ausencia de significado en la fotografía.

Finalmente, se aborda una perspectiva experiencial y reflexiva de la educación, como un proceso comunicativo de aprendizaje significativo. De igual manera, se retoman algunos aspectos relevantes del paradigma humanista de la educación con Hernández (1998), y se revisa la perspectiva experiencial de la educación formulada por John Dewey (1960) para, finalmente, transitar a la propuesta de Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior, planteada por Brockbank y McGill (2002), que se fundamenta en la interacción y diálogo intersubjetivo que se produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diseño Metodológico

La tesis se enmarcó en el paradigma metodológico de investigación cualitativa, en tanto busca comprender la experiencia transformadora del sujeto que se produce en el acto fotográfico, a partir del análisis e interpretación de las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia en el proceso de creación y realización de un Foto Ensayo, en tanto, como afirma Martínez (2013), se valora “la importancia de la realidad como es vivida y percibida por él [el hombre]: sus ideas, sentimientos y motivaciones” (p. 8).

Esa valoración de las percepciones subjetivas es importante recalcar en el contexto de esta investigación: el estudiante es el protagonista, porque es quien reflexiona y comparte su experiencia en el camino recorrido por el mundo, cámara en mano, durante la realización de su Foto Ensayo. Si se ha de explorar en la conformación o agenciamiento de su subjetividad como propone Muñoz (2007), se le debe dar la palabra a los estudiantes y sumergirnos en su vivencia para comprender lo que para ellos resulta significativo y transformador; y, por lo mismo, exige un diseño metodológico acorde con la posibilidad de análisis, interpretación y construcción conceptual de la experiencia del sujeto.

En esa perspectiva, el aprendizaje reflexivo propuesto por Brockbank & McGill (2002) aporta al diseño de la investigación, una visión reflexiva de la educación desde estrategias para la praxis educativa que involucran a los actores de la formación con un enfoque de aprendizaje en contexto de grupo, con el fin de “facilitar el diálogo reflexivo, que se relaciona con el aprendizaje, la supervisión y la acción” (p. 15). Bajo ese enfoque se aplican herramientas de la Didáctica Reflexiva (González et al. 2008, Hernández 1999, Hoyos 2004), basadas en el diálogo intra e inter-subjetivo entre estudiantes y docente. De un lado, el docente/ investigador como observador participante del proceso provoca, induce, contextualiza, interroga y problematiza aspectos éticos, narrativos y estéticos de la lectura del mundo, mediada por el acto fotográfico. Los estudiantes que conforman el grupo de aula (El grupo de aula, se conformó con estudiantes de la asignatura Proyecto Foto Ensayo de primer semestre de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, quienes se unieron libre y voluntariamente a la investigación, junto con el docente, tanto como sujeto de estudio, como investigador principal), por otro lado, son los héroes de su propia transformación: el acto fotográfico exige de ellos que interactúen, confronten, dialoguen y que se comprometan con el mundo y los actores sociales que

dan vida a su Foto Ensayo. En el aula de clase comparten su experiencia y aportan con su reflexión al proceso de construcción colectiva del conocimiento.

La didáctica reflexiva concibe la experiencia de vida y la reflexión como motores del aprendizaje, como bien señala Hernández (1998): “antes de poder alcanzar cualquier conocimiento seguro tenemos que escrutar nuestra experiencia de conocer” (p. 103). De la mano de la didáctica reflexiva, la investigación en el proceso de enseñanza–aprendizaje “posibilita la reflexión sobre vivencias e historias narradas, articuladas a conceptos de la carrera, y permite reconocer (...) nuevos atributos de su subjetividad” (p. 58). Así, se optó por la aplicación de dos instrumentos para la recolección de la información cualitativa: el relato autobiográfico (de carácter intra-subjetivo) y el taller de discusión (de carácter inter-subjetivo). El relato autobiográfico se aplicó en dos momentos (principio y final del proceso de aprendizaje) y permitió conocer las percepciones de la experiencia individual de cada estudiante, desde una óptica personal, subjetiva. El reconocimiento de sus propias vivencias conllevó a la resignificación de la experiencia en el contexto del aula y a valorar significativamente, tanto el conocimiento previo que traía consigo, como el conocimiento adquirido en el desarrollo del proyecto y la percepción de su propia transformación personal.

El taller de discusión, de otro lado, es un encuentro programado entre estudiantes y docente, en el que las nuevas percepciones que los estudiantes fueron adquiriendo encontraron un espacio de convergencia intersubjetiva de experiencias personales en la interacción con el mundo y el conocimiento técnico-profesional aplicado en la realización de su proyecto de Foto Ensayo. En términos de la acción comunicativa propuesta por Habermas (1987), el taller de discusión se constituyó en el escenario propicio de entendimiento entre el mundo de la vida de los estudiantes y el saber académico.

Resultados

“Es clave volver a mirar, volver a mirar, volver a mirar...”

Rodrigo Argüello.

La descripción del proceso metodológico de la construcción de datos amerita una reflexión inicial del contexto y la forma en que se llevó a cabo. Lo primero, fue entender la recolección de la información como el inicio de un proceso de construcción de datos para su interpretación. Cuando se trata con el dato en un primer nivel, se comprende que ordenar la información está sujeto, en todo momento, a su lectura; específicamente, a la lectura desde la perspectiva del docente – investigador, que se sumerge en el texto, en un diálogo interior entre el dato y su propio pensamiento, así como con nociones y conceptos que encuentra en el marco teórico de su investigación y en la acción participativa, desde su rol de facilitador, acompañando la praxis del estudiante en el diálogo intencionado propuesto por Brockbank & McGill (2002). En tal sentido, como docente/investigador se debe actuar en consecuencia con lo que está en la base misma de la investigación cualitativa de corte fenomenológico: que el significado y la interpretación de los datos se lo confiere el observador. Como bien señala Martínez (2013) al respecto: “el mismo “dato” puede tener significados muy diferentes para dos personas. Es más, lo que para uno es evidente, para otra puede llegar a ser hasta absurdo” (p. 23).

Se podría ilustrar el momento decisivo de construcción de los datos, con la imagen de un hombre hundido en un sillón grande, inmerso en la lectura de fichas y transcripciones, su rostro oculto en la sombra apenas iluminado por la tenue luz de una vela. Lo visible y lo oculto, presencia y ausencia de sentidos; así, en la lectura de los datos que son la expresión de alguien que está presente en el texto, nos vemos sumidos en el juego de luces y sombras desentrañando lo oculto, tratando de ordenar, analizar e interpretar la información, y a consciencia, procurar demarcar

y controlar su propio imaginario. “Es necesario controlar los imaginarios o preconcepciones del investigador, y de los demás- dice Bedoya (2018) y agrega- debe [el investigador] dejarse encontrar por el dato, lo que llamamos hallazgos” (p. 4). En algún momento, el hombre detiene la lectura y mira a su alrededor como buscando algo incierto en medio de la oscuridad. Vuelve su atención sobre el manojito de hojas impresas que sostiene en sus manos. Es posible que esté pensando en cómo va a ordenar tanta información dispersa.

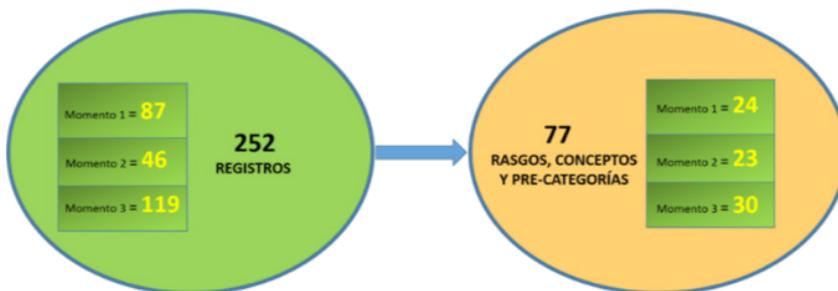
De manera que se dispuso a la tarea de ajustar el diseño metodológico de cómo trabajar con el dato, procurando interpretar la metodología relacional propuesta por Bedoya (2018), basada en la semiótica y teoría triádica del signo de Peirce (1986), en el contexto y las particularidades de nuestra investigación, que permitió un esquema de ordenamiento sistemático de la información en campos semánticos, sin perder la relación con el dato original al momento de hacer inferencias para la construcción de las categorías conceptuales.

Se analizaron un total de 17 relatos autobiográficos de estudiantes del grupo de aula y el contenido transcrito de un taller discusión al que asistieron 12 estudiantes del grupo, realizados en el segundo semestre lectivo de 2017. Tanto la presentación de relatos autobiográficos, como la asistencia y participación del taller de discusión fue voluntaria.

El ordenamiento de la información en tablas para su análisis facilitó identificar relaciones y comparar datos similares de otros relatos recurrentes de estudiantes durante el proceso, para luego aglutinar y reducir a categorías de análisis con palabras o frases claves. En definitiva, el proceso nos fue mostrando el camino, como bien explica Bedoya (2018), para hacernos conscientes de “los procesos de razonamiento que se configuran en una investigación, para luego construir y comprender el dato que se está analizando en la información recolectada.” (p.3).

La recolección de datos se realizó en tres momentos, siguiendo el cronograma del semestre lectivo en desarrollo de la asignatura del proyecto Foto Ensayo. Los relatos autobiográficos se aplicaron al principio y final del proceso (momento 1 y 3), y fueron escritos libremente por el estudiante con base en unas preguntas orientadoras formuladas para que estimularan la reflexión autorreferencial de su conocimiento previo y su experiencia de aprendizaje; y, el taller de discusión entre estudiantes y profesor, se aplicó en la mitad del semestre lectivo (momento 2), cuando los estudiantes estaban implicados, de lleno, en el proceso de creación y producción del Foto Ensayo. A cada relato autobiográfico, así como al taller de discusión correspondió una ficha de descripción y análisis de referencias del texto original. Esta primera fase de construcción de datos permitió un primer agrupamiento en campos semánticos, debido a rasgos comunes, conceptos y pre-categorías, que emergieron en el análisis del conjunto de los datos, y permitieron establecer algunas primeras relaciones evidentes con algunas categorías teóricas, que fundamentaron la investigación.

Figura 12. Primer nivel comparativo y de agrupación por palabras claves aglutinantes



Fuente: Elaboración propia

Dimensiones formativas: Ser, Saber, Hacer

Este primer nivel de agrupamiento de datos permitió, adicionalmente, cuantificar y comparar la mayor o menor recurrencia de rasgos emergentes en los tres momentos de recolección de datos, que nos llevaron a identificar tres nociones que se tuvieron en cuenta para el ordenamiento de la información por dimensiones formativas: uno, la alusión que hace el estudiante a sí mismo como sujeto y la búsqueda de reconocimiento social; dos, el compromiso que asume con el aprendizaje, fruto de la interacción con el mundo y el diálogo social; y tres, la experiencia vivida en la materialización de la acción comunicativa para la creación de la obra: el Foto Ensayo. Esta constatación de orden general terminó siendo útil en una segunda fase, al momento de construir las subcategorías emergentes y agruparlas para la interpretación de datos, en consonancia con los objetivos de la investigación, que procuraban comprender la construcción del sujeto (ser) implicado en el acto comunicativo fotográfico (hacer), asociado a un proceso de aprendizaje reflexivo (saber).

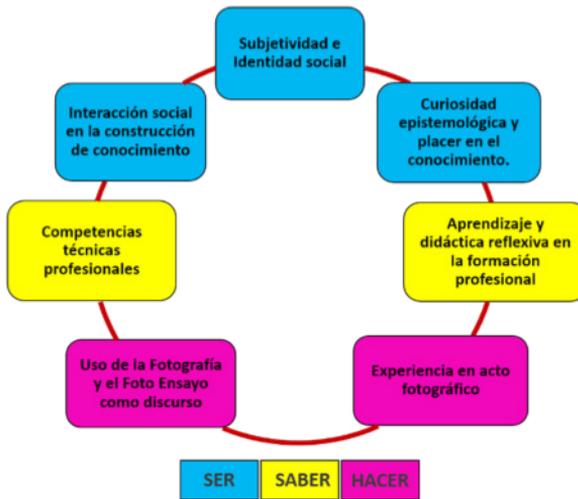
Figura 13. Dimensiones del sujeto en la praxis formativa



Fuente: Elaboración propia

En la tercera fase, se procedió a un tercer nivel de agrupamiento de datos en siete categorías generales emergentes, fruto de cuantificar recurrencias de datos por campos semánticos que emergieron en las subcategorías, en procura de mayor densidad conceptual y síntesis del proceso de formación. La interpretación de estas categorías emergentes se realizó desde cada una de las dimensiones formativas, siguiendo el esquema de ordenamiento que facilitó el agrupamiento de datos por campos semánticos, como ya explicamos anteriormente.

Figura 14. Matriz de datos nivel 3: Categorías generales y dimensiones formativas



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La dimensión formativa del ser aborda al sujeto en proceso de formación y construcción de su subjetividad. La transformación asoma en la brega por encontrar qué contar y cómo hacerlo. La situación es dramática porque remueve al estudiante en sus convicciones, confronta sus ideas con otros actores sociales y le

exige tomar una postura ante la realidad. La dimensión del saber implica un sujeto necesitado de comprender qué y cómo hacer, lo que pretende hacer a medida que avanza en el proceso. El estudiante se siente motivado y asume un compromiso individual y colectivo con el proyecto: se manifiesta la necesidad de adquirir las competencias técnicas y narrativas para poder expresar su visión del mundo. La dimensión del hacer corresponde a la experiencia concreta del acto fotográfico. El desafío para el estudiante es materializar la construcción de un relato reflexivo y coherente, con criterio autónomo, animado por sus convicciones y comprometido con los actores de la realidad social. Es el momento en que los resultados de su trabajo evidencian su capacidad de leer, pensar, narrar y transformar el mundo, desde la acción comunicativa.

La transformación del sujeto en la acción comunicativa de un acto fotográfico es real y no admite discusión: emana de la lectura y narración del mundo y la interacción social que se establece con la obra resultante, -la fotografía o el Foto Ensayo-. El sujeto, como se ha podido establecer, es un “ser” en busca del entendimiento de su “estar siendo” en el mundo en permanente construcción de su subjetividad; en tal virtud, el acto fotográfico (entendido como acción comunicativa), constituye, una forma de aprehensión y conocimiento del mundo. En la aparente ausencia de significado de una fotografía surge el poder transformador del acto fotográfico, porque implica una lectura del mundo que debe ser interpretada más allá de las apariencias de la realidad. El acto fotográfico propone un diálogo de miradas posibles entre fotógrafo y espectador, del que surgen múltiples interpretaciones de la realidad representada. En la perspectiva de la acción comunicativa de Habermas (1987), el acto fotográfico, se entiende, es una construcción social de conocimiento sobre el mundo en un proceso cooperativo de interpretación, que procura un entendimiento o acuerdo de sentidos entre las partes que entran en comunicación, y transforma, necesariamente, la percepción que cada uno tuvo de inicio, sobre la situación o acontecer de la realidad que motivó la acción comunicativa.

Figura 15. Foto Ensayo: “La presencia de los desaparecidos”

Fuente: Fotografía Luisa Rendón

De otro lado, en el contexto pedagógico, la transformación en la acción comunicativa está determinada por unos propósitos formativos para el sujeto que se espera formar, a partir de lo cual, se va encauzando la interrogante acerca de cómo promover, por medio del Foto Ensayo, una experiencia de aprendizaje significativa, transformadora. Nuestra apuesta ha sido una teleología educativa humanista, y esa, claramente no es inherente a la acción comunicativa, sino que está condicionada por una postura ética y política específica, que orienta -exprofeso- la propuesta educativa. Hasta donde se ha podido comprender, el acto fotográfico nos confronta con el mundo, pero no determina, necesariamente, un punto de vista reflexivo, crítico y humanista del mundo. Mientras más significativa sea la experiencia de aprendizaje, sin embargo, más sensible y perceptivo se vuelve el estudiante para observar y leer críticamente la realidad. Cuando la experiencia en el acto fotográfico se presenta como un desafío al individuo de observar, interpelar y reflexionar la realidad, para que encuentre en este medio comunicativo, las herramientas técnicas e instrumentales para expresar una visión particular del mundo, mayor es la

oportunidad de formar profesionales críticos, comprometidos con la acción transformadora de la realidad. En otras palabras, si se atiende a la advertencia de Dewey (1960), de que no toda experiencia es educativa, entonces tampoco toda experiencia con 'lo fotográfico' es necesariamente transformadora, ni logra una incidencia importante en el sujeto. Algún tipo de ideología o visión previa del mundo, deberán alimentar la experiencia de lectura y narración del mundo, para que sea relevante y mueva a la transformación del sujeto y el mundo.

En ese contexto se valora, particularmente, lo que constituye el hallazgo central de la investigación, que fue haber identificado tres sucesos concomitantes, fraguando la transformación del sujeto y del mundo en el acto fotográfico, producto de la praxis comunicativa que se experimenta en la realización de un Foto Ensayo. Transformación que se manifestó, además, en cada una de las dimensiones formativas (ser, saber, hacer) de los estudiantes que participaron de la investigación. Estos sucesos son:

- Confrontación personal de ideas, convicciones y creencias (Dimensión del ser).
- Compromiso y responsabilidad con el conocimiento del mundo y con las competencias técnico-profesionales (Dimensión del saber).
- Acción comunicativa transformadora del mundo desde una mirada particular y crítica del mundo (Dimensión del hacer).

En primer término, el estudiante experimenta la confrontación con sus propias percepciones previas del mundo (sentimientos, creencias, preconceptos, prejuicios) desde el momento en que define el tema y busca un código de cómo narrarlo en el Foto Ensayo. Los estudiantes, estimulados por el diálogo reflexivo, asumen la necesidad de mantener una actitud escéptica frente a sí mismos, y confrontar sus ideas y percepciones para que surja

un conocimiento, ya sea para reafirmarse en sus convicciones o para reevaluarlas; en cualquier caso, la confrontación conlleva a la racionalización consciente, por vía de la reflexión y comprensión, del fenómeno observado y los aspectos técnicos y estéticos, que deberán resolverse en la acción comunicativa. El mundo de la vida de Habermas (1987), se pone a prueba en interacción con la realidad, y el aprendizaje reflexivo se constituye en el medio para interactuar con la realidad y hacer consciente la lectura del mundo.

Figura 16. Foto Ensayo: “Lo profano y lo divino”



Fuente: Fotografía Stiven Castaño

En segundo término, se habla del compromiso que adquiere el estudiante, fruto de la confrontación con el tema, que conlleva a asumir en la praxis una postura ética y política responsable para la construcción social del conocimiento. El estudiante define un norte para su trabajo y, en mayor o menor grado, hace suya la responsabilidad de conocer y aportar a la transformación de la problemática de la realidad, así como el compromiso de formarse

en las competencias técnicas y narrativas, que le permitan comunicar el conocimiento adquirido y su visión de la realidad; en otras palabras, el estudiante se compromete con el saber que lo habilita para comunicar, eficientemente, una nueva mirada posible del mundo.

Finalmente, el estudiante comete a conciencia la acción comunicativa transformadora, en la narración que dará vida a la obra resultante: el Foto Ensayo. Las series fotográficas adquieren una expresividad específica en el relato y articula la integración multiexpresiva de los lenguajes (texto, sonido, y foto) que componen el Foto Ensayo. La propuesta narrativa se concreta en la obra con un propósito transformador, que se propone en un diálogo de percepciones, miradas y sensibilidades con los espectadores. El ciclo se cierra en la obra, que es el resultado del pensamiento que ha elaborado el estudiante, libremente, sobre el fenómeno que observó y luego convirtió en un (su) relato sobre el mundo. En este punto, confluyen todos los elementos que configuran el discurso sobre la realidad en la construcción de la narración: ética y estética responden a la visión del mundo del autor, que rigen el potencial transformador de la obra. La cadena de decisiones en el acto fotográfico, han vuelto conscientes los procedimientos técnicos y el grado de exigencia de destrezas requeridas en la manipulación de la máquina fotográfica, sus componentes y elementos expresivos para fijar el (ese) momento fotográfico, en el que algo pervive, como huella lumínica de la realidad, y abarca la totalidad de una mirada en el Foto Ensayo. Finalmente, en la exhibición del Foto Ensayo en una muestra pública, confiere al hecho social un nuevo contexto de significación. La obra que se integra al mundo social, y su control se escurre de las manos de su creador: ahora pertenece a la intención de quien la mira.

Figura 17. Foto Ensayo: “Leonel Ospina, cantante ¿dónde te perdiste?”



Fuente: Fotografía Verónica Eche

Estas conclusiones acerca de la transformación del sujeto en el acto fotográfico que se expone, se considera, que se aplican de manera amplia y general a cualquier acción comunicativa que implique la creación de contenidos a través de medios, y no depende, necesariamente, de un proceso de aprendizaje formal. La didáctica reflexiva posibilita, en últimas, incidir significativamente en las dimensiones de formación del sujeto, y estimula su “curiosidad epistemológica” para que pueda devenir en un compromiso renovado y responsable con el “saber hacer” para la acción social transformadora. En esta perspectiva, el objetivo último del Foto Ensayo es conmover al espectador desde una mirada particular de la realidad, y propiciar en el estudiante, a su vez, una actitud de alerta, permanentemente, de mirar, leer y narrar el mundo, con responsabilidad social y compromiso ético y político.

Figura 18. Foto Ensayo: “Tras Bambalinas”



Fuente: Fotografía creación colectiva equipo “Tras Bambalinas”

Lo que ahora permite concluir, inicialmente fueron conjeturas de la investigación, que en el camino se fueron construyendo y reconstruyendo, gracias al diálogo reflexivo con los estudiantes que participaron del trabajo de campo. La aplicación de la Didáctica Reflexiva, en ese sentido, no solamente probó ser una estrategia idónea para el logro de los objetivos de formación que se plantean desde la concepción pedagógica del curso Foto Ensayo, sino que resultó útil, también, en el desarrollo de las distintas etapas del proceso investigativo, desde la construcción y análisis de los datos, la interpretación de los hallazgos en relación con los referentes teóricos hasta la formulación de conclusiones. Asimismo, nos condujo a reevaluar nuestro rol de docente, tal y como premonitoriamente anticipa Paulo Freire (2009, p. 25): “quien forma se forma y se re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado”.

Nuevas conjeturas posibles

La delimitación del tema de investigación implica, inevitablemente, que se hayan dejado por fuera aspectos que podrían resultar más relevantes de lo que se considera inicialmente para nuestro objeto de estudio o, eventualmente, convertirse en nuevos horizontes de exploración y conjeturas posibles. Deliberadamente, se excluye del radar de indagaciones sobre las lecturas del mundo y la transformación del sujeto, el uso de las tecnologías digitales de la información y comunicación, por considerar que nos apartaban del interés específico sobre la fotografía, como un lenguaje o forma expresiva diferenciada, que, por lo mismo, implica una experiencia particular y única para el sujeto, la cual se ha denominado “acto fotográfico”. Nuestra búsqueda, en ese sentido, tuvo la mira puesta en lo esencial y ontogénico de la fotografía (como lo hicieron Barthes, Dubois y otros teóricos en la efervescencia de estudios sobre la fotografía de los años ochenta del siglo XX), mas no así, en la pragmática de uso de la fotografía en el contexto de los entornos virtuales actuales.

Sin embargo, llamó la atención el hecho de que una gran cantidad de fotografías que hoy circulan, especialmente, en las redes sociales, parecen tener como propósito obtener reconocimiento social de los jóvenes en su proceso de agenciamiento de su subjetividad (Muñoz, 2007), lo que podría llevarnos, a manera de hipótesis, a pensar que se están desdibujando los límites de la definición de uso “privado” y uso “público” en que dividen Berger (2015) y Sontag (2006) los usos sociales de la fotografía, lo que podría, a su vez, indicar nuevas prácticas de conformación de la identidad social del individuo en la actualidad, mediadas por la fotografía. Así, por ejemplo, lo que antes se preservaba en el ámbito íntimo y privado de un álbum familiar certificando la identidad del sujeto en tanto pertenencia a su grupo familiar, ahora pareciera estar trasladándose al dominio público de las redes sociales, donde la conformación de la identidad del individuo parece generarse, cada vez más, en el reconocimiento social, que por el mismo ámbito del grupo familiar.

El nuevo sustrato digital de las imágenes fotográficas plantea, asimismo, aspectos técnicos que caracterizan en la actualidad la producción de las imágenes digitales y determinan, particularmente, la experiencia en el “acto fotográfico”. Concretamente, aspectos como la inmediatez y facilidad de producción, intervención (edición) y circulación de las imágenes digitales, en los diferentes dispositivos digitales, podrían ser objeto de estudio, en tanto, afectan la forma de mediar la experiencia de leer y narrar el mundo. Cabe preguntarse, por ejemplo, hasta dónde incide o moldea la experiencia de interacción social, reflexión y construcción del conocimiento que se ha atribuido al acto fotográfico, entendida como acción comunicativa, cuando se produce a través de dispositivos móviles, que además de servir para capturar, manipular, almacenar y poner a circular imágenes, son, ante todo, una herramienta tecnológica que posibilita y dinamiza el relacionamiento social y facilita una conexión casi ilimitada con el mundo.

Bibliografía

- Arendt, H. (2013). “Existencialismo y compromiso” Ensayos. RBA Pensamiento series filosófica, trad. Efrén del Valle & Francesc Pedrosa. Barcelona (1930-1954)
- Argüello, R. (2016). Introducción al Simboanálisis. Colección Cuadernos de Simboanálisis: Bogotá
- Argüello, R. (2014). Los destinos virtuales de la palabra. NetEducativa. Bogotá
- Barthes, R. (2011[1980]). La Cámara Lúcida. Trad. Joaquim Sala-Sanahua Ed. Paidós.

- Bedoya, O. y Torres, C. (2006) “Modos de Ver II: Los sentidos de la Comunicación Educativa (2002–2007). Una construcción desde la Tesis de la maestría en Comunicación Educativa.” Ed. Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). Pereira.
- Bedoya, O. (2018). “Método Relacional”. Texto inédito. Pereira.
- Berger, J. (2015). Para entender la fotografía. Compilación ensayos, trad. Pilar Vásquez. Editorial Gustavo Gili. (1969 – 1985)
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Ediciones Morata, Madrid.
- Cardona, P. (2010). El arte como dramatización y experiencia estética. *Estéticas Contemporáneas*, 18 (41), 326-363.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y Educación*. 7ª ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Freire, P. (2009[1996]), *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios de la práctica educativa*. trad. Guillermo Palacios. México: Siglo XXI editores.
- González, J.F. (2012). *Didáctica Reflexiva en Educación Superior: una mirada desde el relato autobiográfico*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hoyos, A.J. (2005). “Formación y proyecto: una propuesta didáctica reflexiva para maestros”. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana, Cuba

- Hoyos, A. J. (2006). *Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Martínez, M. (2013). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Muñoz, G. (2007). ¿Identidades o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas*, 37, 69.
- Nussbaum, M. (2016[2010]). *Sin fines de lucro*. trad. María Victoria Rodil. Madrid: Katz Editores.
- Santamaría, F. (2014). “Esplendor, miseria y resplendor de la filosofía analítica. De la analítica al (neo) pragmatismo”. En: *Estética analítica: entre el pragmatismo y el neopragmatismo*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Sontag, S. (2006[1973]). *Sobre la fotografía*. Trad. Carlos Gardini. Buenos Aires: Alfaguara.

ESTÉTICA UNIVERSITARIA: EL PLACER
POR APRENDER ES EL PLACER
POR VIVIR⁴

UNIVERSITY AESTHETICS: PLEASURE
FOR LEARNING IS PLEASURE
FOR LIVING

Raúl Alberto Vélez
(rhenaovelez@gmail.com)
Magister en Comunicación Educativa
de la Universidad Tecnológica de Pereira.
Catedrático de la facultad de comunicación Audiovisual
del Politécnico Jaime Isaza Cadavid – Medellín.

⁴ El presente artículo es producto de los resultados obtenidos en la investigación “Estética universitaria: El placer por aprender es el placer por vivir”. En el marco de la Maestría en Comunicación Educativa de la Universidad tecnológica de Pereira.

RESUMEN

Este artículo presenta el proceso de investigación “Estética universitaria” en el cual, parte de la pregunta por el placer que produce o no el entorno estético del mundo universitario. El juicio estético de Kant (1977) es un referente teórico en tanto relaciona el juicio estético con el grado de placer. Así, los hallazgos de esta tesis demuestran que más allá de las coherencias entre las teorías estéticas de Kant (1977) y los datos, la pregunta por la estética, como placer, comprende un espectro que va más allá de lo visual y sufre una apertura que no lo hace depender exclusivamente de lo sensorial, con lo que comúnmente suele relacionarse y es, además, los buenos actos y la novedad presente en la acción creativa e intelectual.

La metodología relacional basada en la Semiótica y teoría triádica del signo en Charles Peirce (1974) permitió inicialmente aglutinar el dato original, pasar a la interpretación, la abstracción, la proposición y finalmente a la conclusión final sin perder fidelidad entre el dato y la conclusión.

Los hallazgos muestran a un sujeto que se garantiza su propio placer procurando el de los demás. Cultiva favores estéticos en el otro que luego serán devueltos, esto, en relaciones estéticas dependientes, activas mediadas por el signo, y que comprende, el dar y recibir. Esto, dibuja una complejidad de relaciones estéticas donde nadie es independiente y por el contrario se presenta como un solo organismo dinámico y autónomo.

Palabras clave: Estética, placer, emoción, novedad, creatividad, bondad, amor, inteligencia.

ABSTRACT

This article presents the research process Aesthetic university: the pleasure to learn is the pleasure to live, which, part of the question about the pleasure that produces or not the aesthetic environment of the university world. Kant's aesthetic judgment (1977) establishes an important theoretical reference insofar as it links the aesthetic judgment with the degree of pleasure it generates in the subject. Therefore, the findings of this thesis show that beyond the coherence between the aesthetic theories of Kant (1977) and the data, these last ones indicate that the aesthetic's matter, as a degree of pleasure, it includes a spectrum that goes beyond the visual and it suffers an opening that it doesn't depend exclusively from the sensory stimulation, with what is usually associated, but it's also sensitive to moral and intellectual stimulation. Thus, not only the beautiful generates esthetic pleasure, but also, the good actions and the novelty shown in the creative and intellectual act.

The findings show a subject who obtains and guarantees his own pleasure by obtaining it from others. Cultivate aesthetic favors in others that these will be returned later or immediately, this, in dependent and active aesthetic relations mediated by the sign, and that includes, giving and receiving. This draws a complexity of aesthetic relationships where no one is independent and, on the contrary, it appears as a dynamic and autonomous single organism.

The original question about the aesthetic stimulus in the university classroom and the data collected and interpreted shows an important conceptual transformation that highlights the importance of the Politécnico Jaime Isaza Cadavid's aesthetic experience to the world. Where, for seeking pleasure in the expanded sense of esthetics, is to make this world a more pleasant and kinder place to live.

Keywords: aesthetics, pleasure, emotion, novelty, creativity, goodness, love, intelligence

INTRODUCCIÓN

El presente texto desarrolla la tesis: la carencia de placer presentes en los ambientes universitarios paraliza toda experiencia estética frente al aprendizaje. Esta afirmación nace de varias observaciones y lecturas: primera, es la ausencia motivacional que generan las actuales condiciones estéticas de las aulas de aprendizaje, en comparación con el alto grado de estetización y placer que brindan los espacios de consumo en nuestra sociedad contemporánea; la segunda, es la incoherencia discursiva entre la alta calidad educativa que debe tener nuestra sociedad frente a la realidad de nuestras aulas universitarias; la tercera, es la falta de placer presente en el trabajo educativo, lo que es herencia de una tradición católica que valora los logros en función de los sacrificios experimentados para su obtención.

Entre los tiempos medievales, origen de las formas de aprendizaje actuales y los tiempos modernos, se ubica la figura de Kant (1977) y su desarrollo de la *Crítica del juicio*, donde él da fundamento a los principios teóricos de la estética; allí, el autor plantea la relación directa entre lo agradable y lo bello con el deseo y el placer. Desde la perspectiva disciplinar de la estética, Kant (1977) argumenta una conexión directa entre el deseo y el placer, producto de una danza simultánea entre la imaginación y el entendimiento en la experiencia frente a lo bello. Este autor fue la fuente que orientó la reflexión teórica.

En los tiempos actuales, reflexiones como las de Augustowsky (2010), dan cuenta de la preocupación enunciada:

En las paredes del aula, con la concepción de que a medida que uno tiene pensamiento formal necesita menos imágenes, que un dibujo es un asistente cuando uno no sabe leer. Es una idea

que desconoce totalmente la complejidad de la información iconográfica (...) En los espacios universitarios lo que más valor tiene es la palabra y la palabra escrita (p. 19).

Consecuente con la anterior reflexión problemática, surgió la siguiente pregunta: ¿Cómo es la percepción que tiene el grupo de estudiantes y profesores del Politécnico Jaime Isaza Cadavid consultados, acerca de la estética y la creatividad y su relación con el aprendizaje?

La metodología relacional basada en la Semiótica y teoría triádica del signo en Charles Peirce (1974) permitió inicialmente aglutinar el dato original, pasar a la interpretación, la abstracción, la proposición y finalmente a la conclusión final sin perder fidelidad entre el dato y la conclusión. Se reunieron muestras de 15 personas, diez estudiantes y cinco profesores, cada uno con 20 preguntas, es decir, un total de 350, las cuales, además, fueron cruzadas entre sí, elevando a un considerable número la cantidad de datos analizados. Estos datos se aglutinaron y modularon en un proceso de reunión semántica de síntesis. Pero, antes, se invita a ver el siguiente video que describe los principales hallazgos de esta tesis.

Enlace al video: <https://www.youtube.com/watch?v=7nyH1SJ0VcU&feature=youtu.be>

Los resultados permitieron comprender la realidad y los ideales estéticos de la comunidad educativa de la Facultad de Comunicación datada. De este modo, el trabajo procuró aportar elementos de análisis a la discusión acerca de la educación creativa y la estética, en el ámbito de las aulas universitarias.

Es necesario precisar que los hallazgos de esta investigación, al ser abordada desde la estética, pretenden brindar elementos de valoración para comprender el placer y la emoción presente en el aprendizaje. El placer y la emoción son fundamento para una educación que estimule la creatividad, no la productividad, ni la

autoridad, ni la memoria. El enfoque estético no pretende hacer estudiantes más inteligentes, sino que procura formar estudiantes que encuentren desarrollo pleno de sus potencialidades de ser y hacer en el objeto de estudio.

Al final de este artículo se verá como aquello que inició con una pregunta acerca de los estímulos placenteros del espacio académico y sus objetos, terminó refiriéndose a algo más amplio y complejo como lo son las interacciones con las personas. Se demostrará como el sujeto no sólo percibe estímulos estéticos, sino que los produce, en una estética dinámica y vital que une el sujeto, el objeto y el signo estético en uno solo. Esto, como una unidad donde la acción y la reacción de uno dependen, por un lado, de los estímulos de placer o displacer que percibe del otro, esto, en una reacción binaria, o, por otra parte, de reacciones planeadas y en ocasiones transformadas en la lógica racional del sujeto estableciendo una relación triádica con el signo estético.

Reflexiones teóricas

El objetivo de esta investigación fue comprender la percepción estética que tienen los docentes y estudiantes del Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Esto fue posible de analizar desde la perspectiva de la estética, entendida como disciplina filosófica que permite comprender los juicios estéticos, las emociones bellas y sublimes, el entendimiento y la imaginación que les suscita a los docentes y estudiantes su ambiente de aprendizaje. En tal sentido, Baumgarten (1999) define y conceptualiza la estética como la ciencia del conocimiento sensible y lo sensible comprende un tipo de conocimiento diferente a la razón, fundado en los sentidos. Así, la distante relación que existe entre la estética de un aula de aprendizaje y el placer por aprender es una de las distancias que esta reflexión teórica pretende acortar.

Para el caso, Alarcón (2016) advierte que las funciones cognitivas superiores como la abstracción, la argumentación, el análisis entre otras y las funciones cognitivas inferiores como la atención, la memoria y el cálculo dependen del sustrato sensorial que lleva a las emociones y el placer. Si, como sostiene Alarcón (2016), el estímulo sensorial es el activador de los procesos cognitivos superiores, la carencia de ellos podría suponer lo contrario, es decir, podría comportar el debilitamiento de las funciones cognitivas superiores e inferiores debido a la ausencia de estímulos sensoriales. Sin demasiado análisis, el aula de clase universitaria podría entrar en esta carencia de estímulos.

La explicación neurológica de Alarcón (2016), sobre el estímulo sensible y sus conexiones con las funciones cognitivas superiores, contiene una relación directa con la teoría estética de Kant (1977), en el sentido de que los dos centran su explicación en el sujeto que percibe, de modo sensible, y no en el objeto percibido. Es por esta razón que esta investigación centra su interés en las personas más que en el entorno.

Según Kant (1977, p. 101):

Para decidir si una cosa es bella o no lo es, no referimos la representación a un objeto por medio del entendimiento, sino al sujeto y al sentimiento de placer o de pena por medio de la imaginación (quizá medio de unión para el entendimiento). El juicio del gusto no es, pues, un juicio de conocimiento; no es por tanto lógico, sino estético, es decir, que el principio que lo determina es puramente subjetivo.

En esta relación entre la experiencia estética, la emoción y el placer radica el poder con que el arte ha fundado su atractiva retórica. Sentir placer mientras se estimula la imaginación y el entendimiento es lo que finalmente permite la emoción del espectador frente a la obra de arte. Las catedrales góticas, por medio de sus altísimas bóvedas, coloridos e iluminados espacios, logran llevar al fiel a elevarse y experimentar el cielo en vida, a

sentirse pequeño, diminuto, en medio de la obra divina; las pinturas del Barroco religioso representan seres humanos que sufren, ambientes oscuros llenos de tenebrismo para que, por medio del temor, el fiel se adhiriera a la fe católica buscando protección frente a ese Dios todopoderoso que puede producir enorme dolor; las representaciones teatrales en Atenas llevan a los espectadores del llanto a la risa por medio del estímulo de la representación teatral, según Aristóteles (1974), en una identificación con el drama del personaje que posibilita el nacimiento de la catarsis sanadora del alma. Este es el poder del arte, afectación sensible y emocional que pone diferentes conceptos en juego. Son solo tres ejemplos de los miles en que el arte ha logrado recrear conocimiento y emoción de forma simultánea por medio de su retórica estética. La estética, como mejor transmisor de conocimiento. Sobre el particular, Arguello (1995) afirma:

La relación entre estética y conocimiento siempre se ha dado de manera implícita. Pero es tal vez desde Nietzsche cuando dice que no es sólo (sic) la vida la que necesita ilusiones, vale decir falsedades consideradas como verdades, ni es solo nuestra cultura la que descansa sobre ilusiones aisladas, también nuestro conocimiento las necesita; pasando por los juegos del lenguaje según Wittgenstein y la relación entre filosofía y poesía según Heidegger hasta llegar a los textualistas: Derrida, Foucault, Ricoeur, Rovatti; cuando mejor se ha sentido esta necesidad. Esta corriente dirige su atención, inicialmente, al hecho de considerar la filosofía un género literario más. Recordemos que ya Borges había dicho que la metafísica era una rama más de la literatura fantástica (p. 204).

La naturaleza aparece como fuente de la experiencia estética, tal vez, primero que el arte. La dimensión, la magnitud frente a nuestra niñez genera un placer no exento de temor. Un placer sublime, lo definiría Kant (1977), en oposición al placer suscitado por lo bello. La naturaleza ha sido la fuente de las más intensas experiencias estéticas desde la antigüedad hasta nuestros días; el hombre se ha sentido maravillado frente al placer que brinda a sus

sentidos la contemplación de la naturaleza y el reto que representa a su entendimiento la magnitud y la fuerza con que esta se nos presenta. De forma poética, ya lo destaca Kant (1977):

Elevados peñascos suspendidos en el aire y como amenazando, nubes tempestuosas reuniéndose en la atmósfera en medio de los relámpagos y el trueno, volcanes desencadenando todo su poder de destrucción, huracanes sembrando tras ellos la devastación, el inmenso Océano agitado por la tormenta, la catarata de un gran río, etc., son cosas que reducen a una insignificante pequeñez nuestro poder de resistencia, comparado con el de tales potencias. Mas el aspecto de ellos tiene tanto más atractivo, cuanto es más terrible, puesto que nos hallamos seguros, y llamamos voluntariamente estas cosas sublimes, porque elevan las fuerzas del alma por cima de su medianía ordinaria, y porque nos hacen descubrir en nosotros mismos un poder de resistencia de tal especie, que nos da el valor de medir nuestras fuerzas con la omnipotencia aparente de la naturaleza (p. 163).

Además de la experiencia estética frente a la naturaleza y el arte, tenemos la estetización de la vida cotidiana. En la antigua Grecia, los temas cotidianos son ya motivo de expresión de la escultura en el periodo helenístico: púgiles de rostros destrozados tras el combate; una niña que saca con sus uñas un chuzó de la planta de sus pies; comedias que ridiculizan a personas de la sociedad como formas de retratos realistas de la vida cotidiana. Todos son la expresión de una cultura, que luego de haber conocido el esplendor de un arte idealista y apolíneo durante la Grecia de Pericles, encuentra en la cotidianidad dionisiaca y sublime el motivo de su arte. Pero ya antes de la estética, en cuanto categoría filosófica (siglo XVIII), el hombre se procuraba una vida rodeada de estímulos estéticos, por lo menos, en el sentido de una estimulación sensorial e intelectual. Estéticamente, el tránsito entre el medioevo y el Renacimiento significó además la transición desde una sensibilidad idealizada, platónica y alejada de la experiencia (frente al arte, dios y la naturaleza), hacia otra terrenal y cotidiana. El hombre del renacimiento es ahora un

humanista que rescata el hedonismo pagano y opta por una vida lo más estimulante posible para los sentidos. Es el génesis de lo que serán nuestras ciudades modernas, estetizadas por la publicidad y la necesidad del comercio. Sobre el problema de la estética medieval frente la renacentista, Eco (1990) observa:

Hemos visto que Ficino parece privilegiar el reflejo de la idea celeste sobre la materia que informa. Pero, y es otro aspecto del nuevo paradigma renacentista, esta concepción del sabio que intenta hacerse semejante a Dios penetrando sus misterios tiene como efecto colateral una revalorización del cuerpo y de las amenidades de la vida. Curiosa contradicción: el teórico medieval puede emplear páginas y páginas sobre la belleza de la naturaleza, pero no sacará nunca la conclusión de que también el modo de tratar el propio cuerpo y el propio ambiente forman parte de su ideal de belleza. Por el contrario, el teórico renacentista parece entregado al descubrimiento de una idea desmaterializada de belleza, pero de hecho se comporta como si el problema estético no concerniera sólo (sic) a la contemplación del mundo, sino también a la propia práctica cotidiana, al cuidado del propio cuerpo y de los lugares en los que agradablemente, con equilibrio pero con plenitud de los sentidos, se dispone a celebrar la propia aventura terrena. La estética se convierte en norma de vida. No se tiende ya a dar una justificación teológica de lo agradable: se practica lo agradable como una de las formas eficaces de la religiosidad natural (p. 184).

El pensamiento teocéntrico medieval y el antropocéntrico renacentista difieren tanto como difieren el dogma cristiano de la filosofía griega. Las preocupaciones estéticas medievales están aún insertas en la discusión de si el culto a Dios debe contener el decoro de las telas finas, el satín, el oro, la pedrería, o, por el contrario, si debe ser austero, como el voto de pobreza del franciscano que busca la gracia a los ojos de Dios por su desapego a la materia banal del mundo. Es esta la discusión entre Cistercienses y Cartujos, donde los primeros abogan por una fe austera y pobre, mientras que los segundos defienden el decoro a la altura del altísimo para la expresión de su fe.

No parece, pero esta disputa medieval entre cistercienses y cartujos es importante para el futuro de la educación en occidente. ¿La razón? la iglesia, luego de la división de poderes (sacro y profano) de fin del medioevo, que se estrena con el Renacimiento, La iglesia cristiana va a dirigir los destinos y las políticas de la educación occidental. Las instituciones religiosas, con los años y los siglos de manejo de la educación, van a adquirir una vasta experiencia en administración del conocimiento académico y escolar. Sin embargo, la estética de sus aulas de aprendizaje no va a ser la fortaleza de sus políticas educativas. La razón puede estribar en el señalamiento que el catolicismo hace a la belleza sensible: es el vehículo para el pecado. De allí que la estética medieval pueda interpretarse como un “retroceso” frente a la belleza conquistada por el paganismo. La belleza interior, la del alma, es la respuesta de San Agustín a la belleza de los proporcionados, sensuales y armoniosos cuerpos de la escultura griega. Gracias, en gran parte, a la Iglesia católica, pero también al beneplácito con que el poder laico moderno mira las relaciones de autoridad dispuestas en la estética del aula de clase, esta no fue cuestionada ni transformada en los siglos anteriores, ni lo será en los próximos. Paradójicamente, las ciudades modernas se tornan cada vez más estetizadas, más estimulantes a los sentidos, venden y brindan emociones desde todos los precios y para todos los bolsillos. La ciudad, de este modo, atrae a las masas migrantes de campesinos, prometiéndoles experiencias de todo tipo y para todo tipo de personas y bolsillos. La publicidad es la reina: se vende la felicidad a partir de la conducción de un auto, el amor se vende envuelto en un traje, la salud en una cena, pero, paradójicamente, no se vende alguna forma de conocimiento o sabiduría. El conocimiento no parece resultar atractivo, y se vende solo bajo la forma del deber y no del placer.

El hombre moderno, cada vez más libre de las ataduras del pecado cristiano, ha aprendido a otorgarle mayor valor al placer. Este placer frente a la experiencia estética, que nos procura la naturaleza, el arte o la cotidianidad, según Kant (1977), surge de

la oposición entre la imaginación y el entendimiento. El placer no es solo imaginación desenfrenada; esta imaginación está incitada por el entendimiento que intenta a cada momento establecer conceptos unitarios, siempre superados por la imaginación. Imaginación y entendimiento, el uno nunca supera al otro, pero se estimulan mutuamente para generar placer. Al respecto, Kant (1977) afirma:

No se pueden negar que todas nuestras representaciones, cualesquiera que sean, bajo el punto de vista objetivo, simplemente sensibles o enteramente intelectuales, pueden hallarse subjetivamente ligadas al placer o a la pena, por poco notables que sean ambos (puesto que todas afectan al sentimiento de la vida, y que ninguna de ellas puede ser indiferente, en tanto que son una modificación del sujeto); que aun como Epicuro pretendía, el placer y el dolor son siempre corporales en definitiva, que provienen de la imaginación o de las representaciones del entendimiento, puesto que la vida sin el sentimiento del organismo corporal no es otra cosa que la conciencia de la existencia, mas no el sentimiento del bien o del mal estar, es decir, del ejercicio fácil o penoso de las fuerzas vitales; porque el espíritu por sí solo es la vida (el principio de la vida), y los obstáculos o los auxiliares deben buscarse fuera de él, pero siempre en el hombre, por consiguiente, en su unión con el cuerpo (...) Con relación al sentimiento del placer, un objeto debe referirse o a lo agradable, o a lo bello, o a lo sublime, o al bien (absoluto); (jucundum, pulchrum, sublime, honestum) (p. 181).

El placer o la pena, según Kant (1977), no provienen solo o exclusivamente de las representaciones de lo bello, sino también de las representaciones del entendimiento y la bondad. En general, la ausencia del placer en el aprendizaje y la educación se evidencia en que la estética y la ética han compartido en la historia de la educación el relegado papel de ser materias de segundo o tercer grado de importancia, dentro de un pensum que vela por aquellas materias de primer nivel. Pero lo anterior no pretende ser una apología de las clases de estética y ética en el pensum escolar. Lo que se busca es validar las clases de estética y ética, pues en este marco teórico se entienden más como experiencias vitales que puede

llegar a estimular toda actividad intelectual o comportamental, experiencia que dista de toda pretensión de evaluarlas a través de los instrumentos del conocimiento racional calificado con números; lo que se pretende es argumentar para evidenciar la carencia vital de la estética en el ambiente de aprendizaje.

El buen acto de un hombre cuando ayuda a otro hombre o ser vivo no puede estar precedido por ningún interés, ya que, si así fuera, no podría ser considerado un acto moralmente bueno. El interés externo al acto mataría la bondad de este. Análogamente, el juicio de lo bello debe carecer de todo interés para que el juicio acerca de su belleza sea puro. La moral y la estética, de modo desinteresado, son un fin en sí mismas, y de este modo, eluden cualquier referencia con el mundo práctico. Sobre el particular, Kant (1977) afirma:

Lo agradable, lo bello y lo bueno designan, pues, tres especies de relación de representaciones al sentimiento de placer o de pena, conforme a las cuales distinguimos entre ellos los objetos o los modos de representación. Existe también lo agradable para los seres desprovistos de razón como los animales; lo bello no existe más que para los hombres, es decir, para los seres sensibles, y al mismo tiempo razonables; lo bueno existe para todo ser razonable en general (p.108).

En la actualidad, la ciencia cuenta con el conocimiento y la tecnología para monitorear la actividad cerebral, de acuerdo con tipos de estímulos y procesos cerebrales. Es así como en los últimos diez años ya se oye hablar de la neuroestética. En el año 2009, por ejemplo, el grupo Evo Cog publicó un artículo en el que se estudiaban los correlatos neurales de la apreciación estética mediante el uso de la magnetoencefalografía (MEG), y, por tanto, enmarcados en lo que se ha denominado neuroestética. Asimismo, en su tesis doctoral, Albert Flexas Oliver (2013) expone los estados actuales de las investigaciones acerca de las evidencias que relacionan la moral y la estética dentro de los rasgos hallados en el cerebro. Según Flexas (2013):

También parece plausible, aunque no se cuenta todavía con resultados experimentales, que la capacidad de juicio moral se sustente sobre redes cerebrales similares a la apreciación estética. En un nivel intuitivo, moral y estética parecen guardar algún tipo de relación, pues el propio vínculo entre bondad y belleza es un estereotipo ampliamente estudiado (Dion, Berscheid, & Walster, 1972; Tsukiura & Cabeza, 2011). Por otra parte, en base a resultados conductuales, Haidt (2001) propuso la existencia de juicios morales automáticos, rápidos e inconscientes (intuición moral) que solo se vuelven conscientes a través de un proceso de razonamiento que justifique el juicio intuitivo (razonamiento moral). Se trata de una propuesta muy similar a la que se deriva de nuestros resultados sobre las redes cerebrales de apreciación estética (p. 17).

La siguiente reflexión teórica tiene que ver con la universalidad del juicio estético. El juicio sobre lo bello aspira a ser universal: cuando alguien afirma que algo es bello, pretende hacer de su juicio subjetivo un juicio del otro con quien lo comparte, busca la aprobación del otro respecto al juicio de belleza que emite; en palabras, de Kant (1977), una universalidad subjetiva. Es decir, lo bello tiene la pretensión más nunca la obligatoriedad de ser universal desde la subjetividad del juicio. La belleza de un atardecer frente al mar, la belleza, o mejor, la sublimidad que suscita una catedral gótica difícilmente puede ser negada por el juicio de un ser sensible e inteligente. Lo bello, lo sublime, como el más alto grado estético, no posee ambigüedad, nace en la subjetividad y pretende la universalidad compartida del juicio estético. Para Kant (1977) el juicio del gusto refiriendo una satisfacción a su objeto (considerado como belleza), aspira al consenso universal, como si fuera un juicio objetivo.

En nivel diferente al de lo bello, Kant (1977) hace referencia a lo agradable. Lo bello y lo sublime encuentran el placer en el mutuo estímulo entre la imaginación y el entendimiento, por esta misma razón no se agota su placer. Lo agradable, por el contrario, satisface su placer en el consumo de aquello que le agrada: una

comida, un vestido, un auto. Existe en el juicio de lo agradable un interés, es un gusto de los sentidos que se inscribe dentro del juicio subjetivo e individual, que no necesariamente está dentro del gusto de otra persona. Lo agradable agrada a quien lo juzga sin que haya pretensión de que se comparta el juicio; no pretende la universalidad del juicio, como sí lo bello. El agrado es un juicio que se comparte con los animales en cuanto ellos también sienten agrado y desagrado. El juicio de lo bello reta al entendimiento estimulando su placer, el juicio de lo agradable se dirige al gusto de los sentidos estimulando su deseo. Con referencia al asunto, Kant (1977) advierte:

La satisfacción referente a lo agradable se halla ligada a un interés. Lo agradable es lo que gusta a los sentidos en la sensación. Ahora es la ocasión de señalar una confesión muy frecuente, que resulta del doble sentido que puede tener la palabra sensación. Toda satisfacción, dicen, es una sensación (la sensación de un placer). Por consiguiente, toda cosa que gusta, precisamente por esto, es agradable (y según los diversos grados o sus relaciones con otras sensaciones agradables, es encantadora, deliciosa, maravillosa) [...] Lo agradable, lo bello y lo bueno designan, pues, tres especies de relación de representaciones al sentimiento de placer o de pena, conforme a las cuales distinguimos entre ellos los objetos o los modos de representación (p. 104).

Como se presentó en algunos párrafos anteriores, existe para Kant (1977) en el juicio estético un juicio desinteresado denominado bello que pretende la reflexión y la universalidad subjetiva y por otra parte existe el juicio interesado o juicio de lo agradable que depende directamente de su finalidad de uso. Cuando el juicio va acompañado de la cualidad de uso ya no es un juicio puro sino un juicio adherente, diría Kant (1977). En dicho caso, las cualidades de forma deben de estar de acuerdo con su función y su juicio de belleza no es puro sino en función de la razón de su uso, de tal modo que debe de compartir su juicio con el fin del objeto para el cual fue diseñado. En este caso, dice Kant (1977) que lo agradable parece ser en muchos casos la misma cosa

que lo bueno. Hablamos de un edificio, de un auto, del vestido y de un aula de aprendizaje. El juicio estético de estos elementos interactúa con su razón de ser útil. En tal sentido, afirma Kant (1977):

Nosotros referiríamos entonces a lo agradable todo lo que nos agradara sin concepto; porque tratándose de lo agradable, cada uno se deja llevar de su humor y no exige que los demás vengan de acuerdo con él en su juicio del gusto, como sucede siempre al sujeto de un juicio del gusto sobre belleza. La primera especie de gusto puede llamarse gusto de los sentidos; la segunda, gusto de reflexión; la primera produce los juicios simplemente individuales, en la segunda se suponen universales (públicos); pero ambas clases de juicios son estéticos (no prácticos), es decir, juicios en que no se considera más que la relación de la representación del objeto con el sentimiento de placer o de pena (p. 113).

Tal vez sea en la que para Kant (1977) es la segunda ley del juicio del gusto, la libertad, de lo que nos parece bello o no, en lo que radica una de las más interesantes virtudes de la crítica del juicio. Interesante para el sujeto que se independiza de los consensos colectivos como sí sucede en los otros dos tratados de Kant (1977): La crítica de la razón pura y La crítica de la razón práctica, los cuales requieren del consenso colectivo por medio bien sea de la lógica, la razón, como en La crítica de la razón pura o los argumentos y valores colectivos que soporta la crítica de la razón práctica para ser validados. Todos requerimos acatar lógicas y valores colectivos para convivir en sociedad. La libertad individual presente en la Crítica del juicio que consiste en la valoración respecto a lo que nos parece bello o no y nos procura placer o no, no tiene igual. Tal vez sea esta la esencia de la razón por la cual el ejercicio del arte promete el hallazgo de la libertad. El arte como ejercicio del que hacer simbólico es tal vez el acto de mayor libertad individual sin acato a la norma y la lógica, pero al tiempo sin una transgresión real de las libertades y derechos de los demás. Kant (1977) explica que, si cualquiera no encuentra

bello un edificio, una vista, o un poema, mil sufragios que pueden ensalzar la cosa a que él rehúsa su asentimiento interior, no sabrán arrancarle dicho asentimiento.

Según Kant (1977), el placer proporcionado por la experiencia estética suele ser de dos formas: emociones positivas y emociones negativas. Las primeras devienen frente a la experiencia de lo bello, y las segundas devienen frente a experiencias que denomina el autor como sublimes. Lo bello como emoción moderada de placer es estimulada por la proporción y el número, la proporción es dibujo, forma que domina al color, que se individualiza y separa de otras formas. Concepción clásica de belleza. Por el contrario, lo sublime surge como emoción desbordada frente a la desproporción de la inmensidad. El cosmos. La experiencia estética de lo sublime está en la ausencia de forma, el desdibujo de los contornos de aquello que no podemos ver con la sola vista, controlar o entender. Constituye una amenaza que procura el temor en un abanico de múltiples emociones. O como lo indica Kant (1977):

Lo bello y lo sublime convienen en que ambos agradan por sí mismos. Además, ni el uno ni el otro suponen el juicio sensible, sino un juicio de reflexión; por consiguiente, la satisfacción que a ambos se refiere no depende de una sensación como la de lo agradable (...) Pero entre uno y otro existen diferencias considerables. Lo bello de la naturaleza corresponde a la forma del objeto, la cual consiste en la limitación, individualización apolínea; lo sublime por el contrario debe de buscarse su emoción en un objeto sin forma, el color, colectivización de la emoción dionisiaca. “La diferencia entre estos dos placeres consiste en que la primera contiene el sentimiento de una excitación directa de las fuerzas vitales, y por esta razón no es incompatible con los encantos que atraen a la sensibilidad, y con los juegos de la imaginación; la segunda es un placer que no se produce más que indirectamente, es decir que no excita más que por el sentimiento de una suspensión momentánea de las fuerzas vitales y de la efusión de la sangre y que viene a ser más fuerte; esto no es por

lo tanto, solo la emoción de un juego, sino de algo más serio, producido por la ocupación de la imaginación” (p. 146).

La línea y el dibujo es a lo bello lo que el color y la mancha es a lo sublime. De este modo y aunque la estética del arte no sea el interés directo en que se ocupa este proyecto, sus conceptos si permiten comprender el comportamiento de lo bello y lo sublime en el arte y sus analogías con la estética de lo cotidiano. Por ejemplo, en el arte, el estilo expresionista desde El Puente, El jinete azul, el expresionismo norteamericano comparten una estética sublime con el Barroco, el Romanticismo alemán, la literatura de Franz Kafka, la música de Beethoven, la arquitectura de Gaudí y las películas de Tim Burton. Mientras que, por la otra línea estética de lo bello apolíneo, el Renacimiento, el constructivismo ruso, el suprematismo De Piet Mondarían, la música de Antonio Vivaldi y la Arquitectura de Le Corbusier comparten una estética donde el dibujo o la forma establecen un límite y una moderación que sugieren emociones moderadas de placer. La estética de lo bello y lo sublime se comparten la historia estilística del arte desde los griegos hasta el siglo XX como lo expresa Federico Nietzsche en el Nacimiento de la Tragedia, cuando en la visión dionisiaca del mundo griego presenta a Dionisos como ese dios de lo sublime. La ebriedad, la náusea de existir y la embriaguez son emociones negativas que engrandecen el sentimiento de los hombres. Apolo, por el contrario, Dios de la moderación, la ponderación, la medida y la belleza clásica, encuentra en el sueño y la sobriedad la génesis de la creación y una experiencia de vida moderada. Aquí se mezcla estética y ética: para Dionisos, su filosofía se resume en el siguiente aforismo: Hay algo peor que vivir y es morir viejo; mientras que, para Apolo, el aforismo reza: Vive todo con moderación. Lo bello y lo sublime, como dualidad de la experiencia estética y ética del mundo griego. Al respecto, Nietzsche (2012) afirma:

Los griegos que en sus dioses dicen y a la vez callan su doctrina secreta de su visión del mundo, erigieron dos divinidades, Apolo y Dionisos como doble fuente de su arte. En la esfera del arte estos

dos nombres representan antítesis estilísticas que caminan una al lado de la otra, casi siempre luchando entre sí, y que solo una vez aparecen fundidas en el instante del florecimiento de la voluntad “Helénica” formando la obra de arte de la tragedia Ática (p. 94).

El atractivo de lo estético como se ha visto hasta este punto no se limita al campo de las percepciones y juicios de lo bello o sublime, sino, que trasciende sobre la complejidad del placer, los sentimientos, elaboraciones intelectuales y reflexivas. La alteración de los estados emocionales entonces está íntimamente ligada a los estímulos de este sustrato sensible. Tal vez por una especie de separación dual se ha convertido en ajenos y diferentes los mundos de lo sensible con el mundo del ánimo y el intelecto. En el momento posterior al análisis necesario para entender por partes los fenómenos que rodean y definen al ser humano, se hace precisa la síntesis o unión de las partes para su comprensión: estética, intelecto, imaginación y ánimo, en una estrecha relación de síntesis comprensiva. Es decir, la experiencia estética también encuentra eco y resonancia en los estados anímicos. El entusiasmo y el estímulo sensorial los define Kant (1977) como:

Estéticamente el entusiasmo es sublime, porque es una tensión de las fuerzas producida por las ideas que dan al espíritu un arrojado mucho más poderoso y más duradero que el que puede producir el atractivo de las representaciones sensibles. Mas (lo que parece extraño) la ausencia de toda afección (*apathia phleyma in significantu bono*), en un espíritu que sigue rigurosamente sus principios inmutables, es sublime, y de una especie de sublimidad mucho mayor, porque tiene también para sí la satisfacción de la razón. Este estado del espíritu se llama noble, y esta expresión se aplica en consecuencia a las cosas, por ejemplo, a un edificio, a un vestido, a un cierto género de estilo, a cierta postura del cuerpo (p. 175).

De nuevo, pero ahora en otro nivel, Kant (1977) vuelve a establecer relaciones entre la estética y la moral cuando dirige las experiencias estéticas de lo bello y lo sublime hacia la predisposición

de diferentes sentimientos en los seres humanos. El amor y la admiración constituyen para Kant (1977) los sentimientos que se vinculan con estas dos experiencias estéticas.

En este punto las reflexiones estéticas, en particular de Kant (1977), llevaron la presente investigación a generar una serie de preguntas que permitieron entender la forma en que las personas entrevistadas entienden, lo bello, lo sublime, lo agradable, el amor, la estética, el placer, la bondad, la inteligencia, la imaginación y la creatividad en el proceso de aprendizaje. Lo anterior no solo visto de modo general, sino, además, aplicado al contexto del aprendizaje y ambiente universitario. De este modo se desarrolló todo el protocolo de recolección de información, agrupación de elementos comunes, interpretación, generación de tesis y conclusiones que validaron las creencias estéticas de las personas indagadas.

Conclusiones

La inquietud inicial acerca del exceso de deber y poco placer percibido en el proceso de aprendizaje universitario actual es real. Esto se deduce, de que ni las cosas que contienen los espacios de aprendizaje, ni los espacios mismos, ni las acciones constituyen los ideales de aquello que las personas conciben como placenteros. A pesar de esto, las personas, constituyen los mayores generadores de placer.

Lo anterior se desprende de la carencia de elementos estéticos en las aulas de clase normales de la actualidad que estimulen el placer estético de las personas, el diseño de salones encerrados, lejano a los diseños de salones abiertos, con presencia de la naturaleza, la luz y el color; con sillas y disposiciones espaciales que escapan a toda comunicación igualitaria y que favorece las relaciones de poder por parte del docente y en general lejano de todo lo que las personas consideran placentero; las acciones

limitadas, repetitivas y mecanicistas en las dinámicas de clase, lejanas de todo lo novedoso, práctico y que las personas consideran estimulante a la imaginación.

La ausencia de lo que las personas consideran placentero y generador de pensamiento creativo no está presente en los salones de clase actuales. Lo anterior, además de la carencia física ha creado una carencia conceptual en las personas que consideran que, estos elementos estéticos no son necesarios para el estímulo de la imaginación y del placer académico. Se crea así un hábito, es decir, una costumbre no consciente y errada de que el diseño de los espacios, el uso de elementos estéticos y didácticos no es necesario en el estímulo de la imaginación y el entendimiento del que hacer académico universitario.

Se hace necesario hacer un párrafo aparte en lo que respecta a las personas. Estas son sin duda el mayor estímulo estético, que, desde los datos recogidos, tienen los estudiantes y profesores de la facultad de comunicación del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Pero este estímulo estético que procuran las personas tiene algunas condiciones que no todas las personas las cumplen. Estas condiciones se refieren a la capacidad comunicativa, de innovación e intelectual, incluso, por encima de sus cualidades éticas. La novedad frente al conocimiento y la acción creativa es la mayor fuente de placer en el ámbito académico. Por eso las personas que procuran nuevos conocimientos o nuevas acciones creativas de aprendizaje son tenidas como generadoras de placer académico.

A pesar de lo anterior y de la poca o mucha presencia de espacios, acciones e incluso personas que sean fuente de placer académico y fuente de creatividad, las personas saben cómo regenerar la presencia del placer cuando sienten su ausencia. Provocar placer en el otro es la forma de garantizar placer personal al ser retribuido de esta misma forma por el otro. Así mismo, cuando se recibe un estímulo bello, ese mismo estímulo

se devuelve al otro en una especie de danza entre cabeza y cola que potencia la experiencia estética al infinito. Así, la experiencia estética obtiene su propio placer al procurar placer al otro.

Los estímulos que se procura en los demás es el que por lo general se recibe del otro en una acción reacción binaria. Mas esta reacción binaria puede ser triádica al obtener la intervención de la lógica racional, la cual decide la mejor forma de responder desde la razón, llegando, incluso, a transformar el tipo de signo estético de vuelta. De este modo, la producción de signos estéticos puede cambiar un estímulo negativo en uno positivo. Lo anterior demuestra además que la experiencia viva de la estética es dinámica del sujeto con su entorno y el signo que los media. El análisis individual de alguno de estos tres componentes es limitado y parcial para la comprensión de la experiencia.

El sujeto es también responsable de la estética viva del espacio de aprendizaje universitario en el sentido de que no solo percibe, sino que, interpreta y emite signos estéticos para ser leídos por los otros. Se teje así una comunidad estética responsable de lo que construye para sí mismo en la medida en que lo hace en el otro. Consecuente con esto no hay un dentro y un afuera del sujeto sino una pertenencia a una dinámica estética viva más compleja a la cual pertenece.

Consecuente con el concepto anterior de estética viva entre el sujeto, el entorno y sus signos, es el sujeto el que se convierte en el protagonista de esta triada porque su interpretación y la acción que da, esta, se pueda desprender como creencia de lo que debe ser y hacer, establece la diferencia entre todas las infinitas relaciones triádica existentes. Es decir, no todos responden de igual forma a un mismo estímulo, más, si se puede presuponer un tipo de reacción colectiva donde solo escapan aquellas reacciones mediadas por la lógica, la razón y la experiencia de cada sujeto.

Bibliografía

- Arguello, R. (1995). *Estética y comunicación*. Bogotá. Facultad de Ciencias sociales y Humanas, Universidad a Distancia.
- Aristóteles (1974[s V a.C.]) *La Poética*. Madrid, Gredos.
- Augustowsky, G. (2010). *Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa*. Conferencia pronunciada el 14 de noviembre de 2009. Escuela de Educación de la U de SA. Madrid, España.
- Baumgarten, A. (1999). *Estética*. Buenos Aires: Ed. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.
- Bedoya, O. L. (2014). *Protocolo de análisis/Síntesis*. Texto inédito sin publicar.
- Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. *Estudios pedagógicos*, 29, 97-113.
- Eco, U. (1990). *Arte y belleza en la estética medieval*. Lima: Lumen.
- Flexas, O. (2013). *Apreciación estética de estímulos abstractos y figurativos: Datos conductuales y registros cerebrales*. (Tesis de doctoral). Universidad de las islas baleares, España.
- García, M. y Alvira, F. (1994). *El análisis de la realidad social métodos y técnicas de la investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gutiérrez, C. y Pérez, C. (2002). *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. *Pulso*, 25, 133-146.

- Iris, P. (s.f.). Ambientes de aprendizaje. Una opción para mejorar la calidad de la educación (ensayo). Veracruz: Universidad Eurohispanoamericana.
- Jiménez, Á. (2008). La escuela nueva y los espacios para educar. Proyecto de investigación en Arquitectura y pedagogía. Universidad del valle. Cali, Colombia.
- Kant, I. (1977). Crítica del juicio. Manuel García Morente (Traducción). Barcelona: Espasa-Calpe.
- Moreno, G. y Molina, A. (1993). El ambiente Educativo. En: Planteamiento en educación. Intervención en planteamiento de planteamientos, Bogotá.
- Muñoz, G. (2016, septiembre 14). Mapas de sujeto. Maestría en Comunicación Educativa (clase magistral). Medellín Colombia. UTP-PCJIC.
- Peirce, C. (1974). La ciencia de la semiótica. [Ebook] Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, p.109. Recuperado de: [http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/ PEIRCE-CH. S.-La-Ciencia-de-La-Semi%C3%B3tica.peirce/Peirce.html](http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/PEIRCE-CH.-S.-La-Ciencia-de-La-Semi%C3%B3tica.peirce/Peirce.html)
- Naranjo, J. y Torres, A. (1996). Ciudad educativa y pedagogías urbanas. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Nietzsche, F. (2012). El nacimiento de la tragedia. Andrés Sánchez Pascual (Traducción). España: Alianza editorial.
- Robert, P. (s.f.) La educación en Finlandia. Los secretos de un éxito asombroso. Cada alumno es importante. Manuel Valdivia Rodríguez (Traducción). Colegio finlandés. Gard, Francia.

Suárez, M. y Garrido, M. (1989). Diseño espacial del aula de preescolar. Un estudio de caso. Colexio universitario de Ourense. España: Editorial.

El presente texto recoge una serie de artículos producto de las tesis de grado de la Maestría en Comunicación Educativa (2017-2019), de la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia. Todos los textos comparten la filosofía que sostiene la línea de investigación del programa "la Educación y la Comunicación en procesos de transformación cultural", la cual tiene como objetivo lograr procesos de cambio en los aprendizajes no solo escolares sino ciudadanos. Por tal motivo, los estudiantes, emulados por los seminarios de la maestría, identifican temas de interés que les sirven de pretexto para comprender el fenómeno que desean intervenir y, en ese proceso, perciben sus propias percepciones, lo que los lleva a distinguir sus representaciones y las de los Otros. Y en este ir y venir, entienden que las transformaciones se construyen en un YO-Otro, des focalizando su protagonismo y pensándose más como un mediador como las tecnologías mismas.