

PEDAGÓGICOS

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud de UNISANGIL

Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil

Volumen 12, enero-diciembre 2021

ISSN 2011-6241

San Gil · Colombia

PEDAGÓGICOS

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud de UNISANGIL

VOLUMEN 12

Enero-diciembre de 2021 · ISSN 2011-6241

71 páginas

Franklin Figueroa Caballero
Rector

Marcela Ordóñez
Vicerrectora Académica

José Manuel Serrano Jaimes
Vicerrector Administrativo y Financiero

Eulalia Medina Díaz
Decana de la Facultad de Ciencias de la
Educación y la Salud

Wilson Gamboa
Director Departamento de Investigación

Sandra Milena Neira Camacho
Editora

CONTACTO

pedagogicos@unisangil.edu.co
unisangileditora@unisangil.edu.co
Teléfono (7) 724 57 57 ext. 222 o 285

DIRECCIÓN POSTAL

UNISANGIL, km. 2 vía San Gil-Charalá,
Colombia

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Carolina Salamanca Leguizamón
Licenciada en Química, Especialista en
Educación Bilingüe, Magíster en Educación

Yenny Patricia Moreno Rangel
Enfermera, Magíster en Mujeres y Salud,
Magíster en Salud Sexual y Reproductiva

Hingrid Camila Pérez Bermúdez
Abogada, Magíster en Derechos Humanos,
Candidata a Doctora en Derecho Procesal
Contemporáneo

María Isabel Parra Contreras
Profesional en filosofía, Magíster en
investigación social interdisciplinaria

CORRECCIÓN

Luis Fernando García Núñez

TRADUCCIONES

Instituto de Idiomas de Unisangil

DISEÑO E IMPRESIÓN

Futura Diseño e Impresión

CONTENIDO

ANÁLISIS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Acercamiento al funcionamiento mental de la infancia durante la comprensión de lectura. <i>Alexandra Cajamarca</i> | 7 |
| Dimensiones de la vida en las relaciones entre hombres y mujeres. El concepto de género. <i>María Trinidad Gómez Martínez</i> | 17 |

BÚSQUEDAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Estrategias de juego interactivo para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 3 y 4 años de edad <i>Mayra Alejandra Rojas Lozano, Danileth Elena Solano Bonilla y Lisseth Katherine Triana Ayala</i> | 25 |
| Fotografía cultural como recurso para reforzar la expresión escrita. Estrategia didáctica en la red social Facebook <i>Fredy Antonio Agudelo Parra</i> | 35 |

DISCURRIRES

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Childhood obesity and the importance of staying active <i>Helena P. Contreras</i> | 61 |
| El uso de dispositivos móviles en la edad infantil <i>Paula Andrea Pereira Prada</i> | 65 |
| Relatos y sentires sobre la interrupción del embarazo <i>María Trinidad Gómez Martínez</i> | 69 |

PRESENTACIÓN



**MARÍA ISABEL
PARRA CONTRERAS**

Líder Grupo de Investigación TAREPE

La Facultad de Ciencias de la Educación y de la Salud presenta el Volumen 12 de la Revista Pedagógicos, correspondiente a la edición del año 2021, divulgando la producción científica multidisciplinaria desarrollada por estudiantes y docentes de UNISANGIL así como reflexiones y aportes fruto de experiencias desarrolladas desde diferentes latitudes, con la intención de comprender fenómenos propios del ámbito educativo. Sin duda el 2021 ha sido un año de tránsito hacia lo que algunos llamaron nueva normalidad. Luego del aislamiento obligatorio del 2020, este año significó el regreso en alternancia a las aulas y la vuelta a la presencialidad, movilizándolo a docentes y estudiantes a profundizar en sus inquietudes investigativas.

En la sección análisis, se presentan dos artículos que dan cuenta de la importancia de los conceptos, del trabajo teórico para comprender realidades y prácticas. La propuesta del modelo de funcionamiento mental durante la lectura de un texto narrativo, es un ejemplo novedoso de análisis conceptual aplicado a la comprensión de una actividad bastante común en las aulas de clase: la comprensión lectora. El artículo ofrece información útil para comprender cómo funcionan los procesos mentales involucrados en la lectura y así entender cómo este ejercicio requiere de un proceso mediante el cual se debe equilibrar la información proporcionada por el texto con las estructuras internas del pensamiento del sujeto. En otro campo de es-

tudio, pero también desde el análisis conceptual, el segundo artículo de la sección plantea el concepto de género como un camino para reconocer diferentes asimetrías en cuanto a los roles que han venido desempeñando históricamente hombres y mujeres.

En la sección búsquedas se comparten los resultados de dos investigaciones. La primera cuyo objetivo fue el diseño y aplicación de un programa de juegos para potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 3 y 4 años; teniendo en cuenta el papel protagónico que tuvo la familia en tiempos de pandemia y nueva normalidad, la estrategia involucra a los padres de familia en el proceso pedagógico. La segunda, desarrollada con estudiantes de IV semestre de Licenciatura, comparte los resultados de la implementación de una estrategia didáctica en la red social Facebook con la finalidad de complementar la expresión icónica con expresión escrita de los estudiantes.

Por último, en la sección discurrir, se comparten reflexiones sobre tres temas de interés, tanto para padres como docentes: el uso de dispositivos móviles en edad infantil, la interrupción del embarazo y la obesidad infantil.

Agradecemos el interés en el presente volumen y esperamos los artículos nutran las inquietudes investigativas y conceptuales de nuestros lectores.

ANÁLISIS



Pájaro empollando sus huevos, imagen muy característica en las zonas rurales, más comúnmente en las haciendas cafeteras, en donde es frecuente encontrar diferentes especies que tienen sus hábitats cerca a los sembrados de café.

Foto:
Liliana Acosta Cotes

ACERCAMIENTO AL FUNCIONAMIENTO MENTAL DE LA INFANCIA DURANTE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

APPROACH TO CHILDHOOD MENTAL FUNCTIONING DURING READING COMPREHENSION

ALEXANDRA CAJAMARCA

Psicóloga, maestrante en atención integral a la primera infancia.
Amplia experiencia en ejecución de proyectos en educación inicial.
Coordinadora pedagógica del programa formativo dirigido a agentes educativos en primera infancia en Fundación Carvajal.
alexandrcajamarca@gmail.com

Resumen

El presente texto presenta una propuesta de acercamiento al funcionamiento mental de un niño que se enfrenta a la comprensión del discurso escrito. Para ello, es importante mencionar que la revisión realizada parte de un modelo constructivista basado en los planteamientos realizados por Piaget y Vygostky, donde se considera que para lograr generar conocimiento o llegar a la resolución de una situación, en este caso comprender un texto, el sujeto debe lograr un proceso de equilibrio entre la información proporcionada por la experiencia (texto) y las estructuras internas del pensamiento del sujeto, mediante la acomodación y asimilación entre los diferentes contenidos. Entonces, para lograr la comprensión de un texto escrito los seres humanos utilizamos procesos inferenciales, entendidos como argumentos que no aparecen de manera explícita en el texto, pero que son capturadas gracias a los recursos mentales del sujeto, por lo que el artículo pretende abordar conceptualmente dicho proceso.

Palabras clave

Acomodación, asimilación, comprensión de lectura, constructivismo, discurso escrito, estructura interna de pensamiento, inferencias.

Abstract

This text presents a proposal for an approach to the mental functioning of a child who faces the understanding of written discourse. For this, it is important to mention that the review carried out starts from a constructivist model based on the approaches made by Piaget and Vygostky, where it is considered that in order to generate knowledge or reach the resolution of a situation, in this case, understanding a text, The subject must achieve a process of balance between the information provided by the experience (text) and the internal structures of the subject's thought, through accommodation and assimilation between the different contents. So, in order to understand a written text, human beings use inferential processes, understood as arguments that do not appear explicitly in the text, but are captured thanks to the subject's mental resources, which is why the article aims to conceptually address said process.

Keywords

Accommodation, assimilation, constructivism inferences, internal structure of thought, reading comprehension, written discourse.

En términos generales, el lenguaje puede ser concebido como un sistema de representación que brinda a los seres humanos la posibilidad de constituirse como sujetos simbólicos. Además, sostiene una estrecha relación con la configuración del pensamiento, pues brinda un escenario para la representación de la realidad, sin embargo, esta no es una característica inherente solo al lenguaje sino a cualquier sistema de signos. La intención de este texto es realizar un acercamiento conceptual al funcionamiento mental de la infancia durante la comprensión de lectura.

Lectura: Comprensión e inferencias

Para iniciar se aborda el tema de la comprensión lectora y los procesos inferenciales involucrados en ella, como un marco conceptual desde el cual comprender la lectura en su dimensión discursiva.

Noción de lectura

Para realizar un acercamiento a la definición de lectura, se tiene en cuenta la existencia de dos modelos explicativos: uno que parte de las teorías de la información (Singer, 1994; García M., Gárate, Elosuá, Gutiérrez, Luque, 1999; Van Den Broek, 1994), donde la lectura ha sido comprendida como un proceso de decodificación o una serie de descomposición de fonemas y sílabas; esta interpretación de la lectura parte de una concepción psicolingüística tradicional. Desde este modelo, la enseñanza de la lectura se establece a partir de una descomposición lingüística creciente en dificultad, iniciando en las vocales, continuando con las consonantes y acompañando ambas, iniciando la palabra escrita con la letra estudiada (Orozco, 2003). Sin embargo, actualmente se reconoce un nuevo modelo explicativo en el cual la lectura es más que una descomposición del sistema convencional de la escritura.

En este segundo modelo psicolingüístico, inspirado en los desarrollos conceptuales de la semiótica discursiva, se propone que la coherencia de un texto está dada a partir de las hipótesis e inferencias que el lector realiza en una actividad cooperativa con el texto, pues:

[...] El texto está plagado de espacios en blanco y de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y solo en caso de extrema pedertería y extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores (hasta el extremo de violar las reglas normales de conversación). En segundo lugar, porque a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con una margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar (Eco. 1993, p. 76).

De esta manera, el texto no está completo por sí solo, requiere de la existencia de un lector que pueda extraer del texto su *potencialidad significativa*, es decir, un lector que realiza procesos de significación (Orozco, 2003). Por su parte Eco propone al *lector modelo*, como una estrategia predictiva que el autor empírico -es decir, quien escribe el texto- hace del lector, instaurándolo dentro de su producción. Este *lector modelo* es la representación que el autor empírico hace del enunciatario, en función del cual escribe su texto. Sin embargo, un texto requiere de la existencia de un lector -el lector empírico- que entre en cooperación con él. Este lector empírico, aunque no es idéntico al lector modelo propuesto por el autor, debe tener ciertas competencias que le permiten cooperar con el texto. Así, este acto cooperativo, implica que el sujeto organice una serie

de estrategias que le permitan dotarlo de significado: el lector tendrá que realizar procesos inferenciales y configurar una estrategia que le permita acceder a la significación propuesta en el texto y no siempre explícita y a una representación del autor. Dicha representación parte de otra estrategia que utiliza el autor empírico, instaurándose dentro del texto como *autor modelo*, a través del lector modelo que propone. Además, tanto autor como lector empíricos poseen un conocimiento compartido que parte de un referente cultural común, que los sitúa en un ámbito social que, aunque no interaccionen en un espacio y tiempo determinados, lo hacen a partir del texto. Es así como se constituye la esencia cooperativa del texto.

A partir de lo anterior, es posible comprender cómo la lectura no solo involucra procesos de decodificación del texto, sino una serie de procesos psicológicos -de tipo interpretativo- que son necesarios para la comprensión de este, y que tienen lugar en el sujeto. Por lo que conduciremos nuestro interés al *lector empírico*, quien hace posible los actos cooperativos con el texto y, por lo tanto, realiza las inferencias.

Desde lo anterior, es posible decir que la lectura es un proceso que implica la comprensión de elementos implícitos dentro del texto: la lectura como un proceso de comprensión del discurso escrito. Por lo que resulta indispensable abordar el concepto de comprensión como el eje principal de la lectura.

A continuación, se expondrá dicho concepto haciendo énfasis en la comprensión lectora y en seguida nos referiremos a los procesos inferenciales que el sujeto puede realizar durante la lectura.

¿Qué es la comprensión?

De manera general *comprender*, desde una perspectiva culturalista, es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe (Perkins, 1999); es decir, que un sujeto que comprende hace uso de su almacén de conocimientos y su actuar rutinario, acomoda-

do de tal forma que puede aplicarlo a distintos contextos, introduciendo un criterio de desempeño flexible: un sujeto que, para comprender, usa su “almacén” de conocimientos como referentes que cobran un sentido particular a partir de la propia experiencia.

En este orden de ideas, se supone que la comprensión implica también un acceso previo a la convencionalidad. En el caso de la infancia, sin hacer referencia necesariamente a la escolarización, hay procesos previos de interacción, donde otros -representantes de la cultura- han hecho una presentación de esta al niño, lo que le ha permitido organizar un conocimiento previo del sistema de signos específico de su cultura. Dicho proceso, se supone, sucede durante la adquisición del lenguaje, donde estas convenciones lingüísticas se negocian paulatinamente en la socialización (Bruner, 1983). De esta manera, el niño accede a un conocimiento general del lenguaje, en sus aspectos, léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que se irán complejizando.

Comprensión lectora

Según Rumelhart (1997), en la lectura la comprensión está organizada mediante esquemas básicos y particulares, que vinculan procesos de asignación de sentido. Este proceso implica que un individuo configure explicaciones (hipótesis e inferencias) que ofrecen un esclarecimiento de los aspectos del texto que no están explícitos. En palabras de Rumelhart (1997):

Los esquemas son como teorías en otro sentido importante. Una vez que han tenido un éxito moderado, las teorías se convierten en una serie de predicciones de acontecimientos no observados. No se llevan a cabo todos los experimentos. No se hacen todas las observaciones posibles. En lugar de esto, usamos nuestras teorías para hacer inferencias con cierta seguridad sobre los elementos no observados. Lo mismo sucede con los esquemas. No necesitamos observar todos los as-

pectos de una situación antes de mostrarnos dispuestos a asumir que una configuración específica de esquemas ofrece una explicación satisfactoria para esta situación. Una vez que hemos aceptado una configuración de esquemas, ellos mismos proveen una riqueza que va mucho más allá de nuestras observaciones (pp. 28-29).

Así, el sujeto posee un almacén de esquemas a los que recurre durante la lectura; entonces, este lector comprende un texto cuando realiza la configuración esquemática *adecuada*, situando la comprensión fuera del texto, como una elaboración particular. En este punto es importante establecer una relación entre lo propuesto por Eco y Rumelhart, pues ambos reconocen la insuficiencia del texto y la necesidad de un lector que pueda completarlo. Entonces, la comprensión lectora está atravesada por procesos inferenciales y de formulación de hipótesis, que no están necesariamente determinados por la decodificación del sistema de signos propios de una cultura, pero en los cuales el niño tiene una participación constante en la que se requiere de una integración de estrategias que sí están estrechamente relacionadas con su propia experiencia. De ese modo, la comprensión implica competencias particulares que han sido puestas en juego para establecer una clara relación entre una propuesta novedosa y los esquemas de conocimiento que el niño posee. A partir de esto, podemos decir que, durante la lectura, estas competencias particulares le permitirán al niño establecer actos cooperativos con el texto.

Es importante señalar que Rumelhart (1997) propone, en su teoría sobre la comprensión textual, que existen tres razones por las que un sujeto puede tener una “mala comprensión”. La primera se refiere a que los lectores no poseen los “esquemas apropiados” por lo que es difícil llegar a la comprensión del concepto comunicado. La segunda se refiere a que las “claves” proporcionadas por el autor no son suficientes para activar los esquemas de conocimiento del sujeto, pero si existiesen claves

adicionales, podrían llegar a la comprensión. Y, finalmente, los sujetos pueden llegar a una interpretación que no corresponde con la interpretación que el autor pretendía, lo que indica que el sujeto comprende el texto, pero no comprende al autor.

Entonces, las inferencias y la formulación de hipótesis son mecanismos cognitivos que le permiten al sujeto elaborar las ideas que complementan el texto, durante y después de la lectura.

Las inferencias

Las inferencias son aquellas proposiciones y argumentos que permiten la comprensión de un texto completo a partir de la elaboración de proposiciones que no aparecen de manera explícita en el mismo. Para Singer (1994) son aquellas *ideas no incluidas en el mensaje, pero capturadas por la representación interna del mismo*. Al respecto, Orozco (2003) propone que las inferencias tienen una estrecha relación con la comprensión a tal punto de equipararlas, recordando la propuesta de García M. et al. (1999): “Quiero referirme en primer lugar y de manera general a los procesos inferenciales debido a su estrecha relación con la naturaleza de la *comprensión, razón por la que no resulta descabellado afirmar que comprender es inferir (la cursiva es propia)*” (p. 86). Estas se diferencian de la formulación de hipótesis, principalmente porque las segundas funcionan como anticipaciones al texto, mientras que los procesos inferenciales suceden durante la lectura. En palabras de Orozco (2003), el niño debe confrontar sus interrogantes con los acontecimientos que el texto presenta.

Para una clasificación de las inferencias, se partirá de las propuestas realizadas desde las teorías del procesamiento de información (García M. et al., 1999; Singer, 1994). De acuerdo a Singer, los procesos inferenciales se dividen de acuerdo con su aparición en la lectura de esta manera: inferencias puente que tienen lugar durante la lectura y son aquellas que permiten dar al texto una coherencia local, permitiendo

anudar unas partes del texto con otras; y las inferencias elaborativas que tiene la función de reconstruir un texto luego de la lectura. Otra clasificación que se propone desde este modelo es la realizada por García M. *et al.* (1999), estos autores coinciden en que las inferencias se dividen de acuerdo con su aparición en la lectura, lo hacen en dos grandes grupos: inferencias de coherencia local e inferencias de coherencia global, como se presenta a continuación:

Inferencias de coherencia local

Inferencia referencial: Una palabra o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto. Por ejemplo: María caminaba por el parque en la mañana. Ella disfrutaba del paisaje matutino; la palabra ella hace referencia a María, el sujeto de la oración.

Inferencia puente: Son aquellas que permiten la conexión entre unas partes iniciales del texto y otras.

Inferencia causal: La inferencia es una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo. Por ejemplo: Juan se golpeó en la pierna mientras jugaba con su amiguito Pedro, cuando llegó su mamá él se puso a llorar.

Inferencia de coherencia global

Inferencia metasupraordenada: Son aquellas inferencias donde el lector establece una relación entre la meta del personaje y sus acciones intencionales. Por ejemplo: María llamó a Juan desde el otro lado de la calle. La voz lo alertó inmediatamente. El sonido a que se hace referencia en la segunda oración es el mismo sonido emitido por María.

Inferencia temática: Como su nombre lo indica, hace referencia al tema principal que se trata en un texto.

Inferencias sobre las reacciones emocionales de los personajes: Son aquellas inferencias donde el lector puede descubrir los

estados mentales de los personajes a partir de un hecho o como respuesta a este. Los autores proponen que este tipo de inferencias no se realizan necesariamente en el momento mismo de la comprensión, sino más bien en procesos posteriores de recuperación de la información.

Inferencias elaborativas

Respecto a estas inferencias García M. *et al.* (1999) se refieren a un acuerdo en la literatura, en relación con que estas no se realizan en el acto mismo de la comprensión, sino que tienen lugar en un momento posterior de recuperación de información y reconstrucción del texto. Estas inferencias enriquecen la comprensión del texto estableciendo relaciones entre lo que está siendo leído y el conocimiento propio del sujeto.

Comprensión del discurso escrito desde un modelo constructivista

Esta propuesta se basa en un marco de referencia constructivista donde retomaremos los planteamientos de Piaget (1926, 1972) y Vygotsky (1995), situándose el punto de partida de donde se retomarán algunos conceptos básicos.

Si bien, la propuesta de Piaget podría considerarse un modelo para explicar cómo el sujeto adquiere un conocimiento de tipo lógico matemático, la interpretación de su teoría permite generar un marco de referencia del funcionamiento general de los procesos de adquisición del conocimiento. Es claro, que Piaget tampoco hizo propuestas específicas para los procesos de lectura y escritura, sin embargo, sus planteamientos nos permiten generar hipótesis sobre lo que sucede en el niño cuando se enfrenta a la lectura de un texto, por supuesto complementando esta con otras propuestas sobre la generación de inferencias (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Van Dijk, Kintsch, 1983).

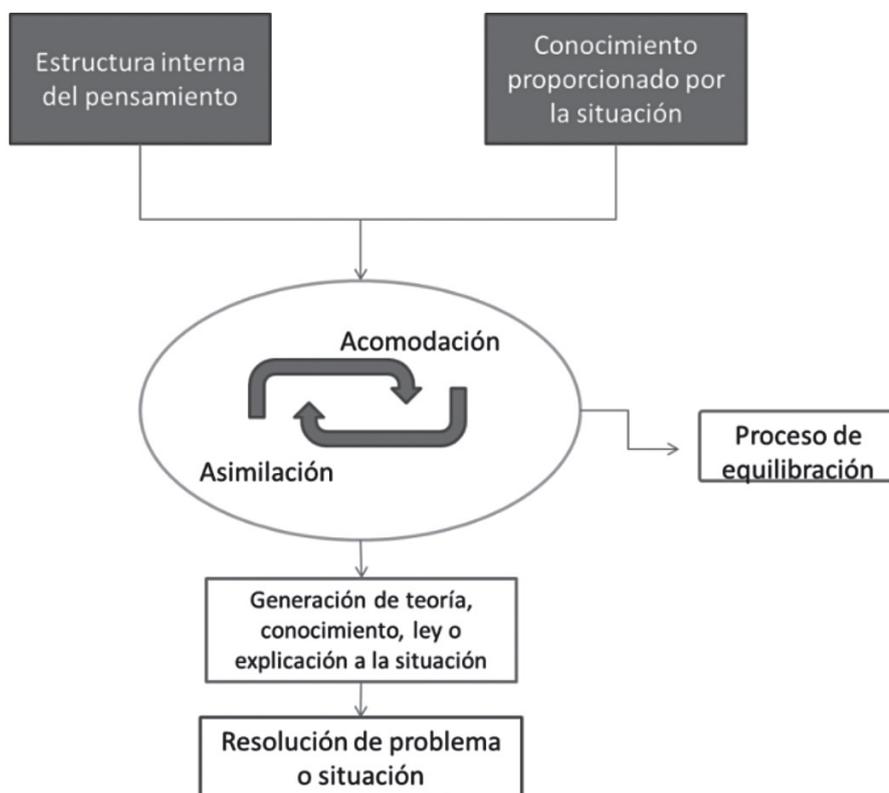
Según Piaget (1972), a lo largo del desarrollo los sujetos han organizado estructuras internas del pensamiento, mediante esquemas de conocimiento. Esto surge a partir de la experiencia

del niño con el mundo. Los esquemas de conocimiento se configuran desde un proceso de equilibración sucedido entre la acomodación y la asimilación, esto cuando el sujeto experimenta con objetos novedosos. En este proceso, el niño genera explicaciones de lo que sucede en el mundo, mucho antes de acceder a la educación formal. El tipo de conocimiento generado por el niño, así como de la naturaleza de sus estructuras, depende del momento de desarrollo en que se encuentre el sujeto. Así, alrededor de los dos años, el pensamiento del niño se configura en acciones senso-motoras, donde el niño conoce el mundo a partir de sus percepciones y genera esquemas iniciales de conocimiento. Posteriormente, el niño empieza a entender y a manejar algunos símbolos que le permiten representar objetos no perceptibles, y alrededor de los cuatro años, su pensamiento ya es objetivo-simbólico.

A partir de los siete u ocho años aproximadamente, el pensamiento del niño es de carácter operacional-concreto, siendo posible en el niño la interiorización de las acciones desde lo físico y la generación de leyes aplicables a problemas concretos o reales; el niño desarrolla esquemas lógicos de seriación, clasificación, así como conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad. Finalmente, lo anterior les permite configurar su pensamiento de forma más abstracta, logrando alrededor de los doce años, un período de operaciones formales. Aquí, el sujeto, se enfrenta a problemas hipotéticos, que no parten, necesariamente, de situaciones concretas, sino que pueden ser creadas o supuestas. Ahora bien, cuando un sujeto se enfrenta a una experiencia novedosa su funcionamiento ocurriría como lo señala la figura 1.

Figura 1.

Representación del funcionamiento mental en la adquisición de nuevos conocimientos, según teoría piagetiana



Nota: Elaboración propia. Agosto de 2010.

Como observamos en la figura 1, cuando el sujeto se enfrenta a una situación novedosa, debe incorporar los datos proporcionados por la experiencia, en las estructuras internas del sujeto. Estas estructuras internas son el resultado de los aprendizajes del sujeto a través de la experiencia a lo largo de su vida y su naturaleza está relacionada estrechamente con el momento actual de desarrollo del sujeto, pues se conforman de esquemas de conocimiento que se generan a lo largo de la vida.

Por consiguiente, cuando el niño genera conocimiento o encuentra la resolución de una situación, el sujeto debe alcanzar un proceso de equilibración, mediante la acomodación y asimilación de la información interna y externa. La acomodación consiste en un hacer físico o mental del sujeto, que le permite organizarse o acercarse a un objeto desconocido y poderlo asir o tomar. Por su parte, la asimilación es un proceso donde los esquemas previos permiten llegar o acercarse al objeto, tomarlo, acomodarlo y tener una idea de este.

Así, la exposición a una situación novedosa o la necesidad de generar explicación a un evento desconocido evoca la estructura interna que el sujeto ha adquirido tras el desarrollo. El sujeto debe procesar dos tipos de conocimiento para generar una explicación o solución a una situación: el conocimiento presente en sus estructuras internas del pensamiento y el conocimiento que le proporciona la situación.

La distinción de los tipos de conocimiento es fundamental para comprender lo que ocurre cuando un sujeto se enfrenta a la lectura de un texto. Para ello, retomaremos una precisión realizada por Vygotsky (citado por Puche, 2000) a la teoría piagetiana, pues este define, de manera más precisa, los tipos de conocimiento a los que recurre el sujeto cuando quiere adquirir un conocimiento o solucionar un problema. El primero se refiere a los conocimientos que provienen del sentido común, adquiridos en la experiencia cotidiana y el segundo se refiere a los conocimientos científicos adquiridos durante la educación formal (Puche, 2000). En definitiva,

estos tipos de conocimiento, sentido común y conocimiento científico pertenecen a las estructuras del pensamiento del sujeto mencionadas en la teoría piagetiana.

Lo anterior permite establecer la necesidad de generar una explicación acerca de lo que ocurre cuando un sujeto se enfrenta a la lectura de un texto narrativo, y busca la comprensión de este.

Resulta necesario hacer referencia a dos modelos que explican el funcionamiento mental en la comprensión de un texto narrativo. El primero es el *Modelo estratégico de an Dijk y Kintsch* (Kintsch y van Dijk, 1983), este es un modelo estratégico y de orden proposicional que puede resumirse en dos componentes esenciales: una descripción semántica del texto y un modelo de procesamiento psicosociolingüístico. De acuerdo con sus autores para lograr la comprensión de los textos escritos estos se deben organizar a partir de principios que están compuestos por proposiciones. La microestructura se elabora con una base textual en la que se focalizan relaciones entre proposiciones elaboradas de oraciones adyacentes. Por su parte, la macroestructura se refiere a las relaciones entre proposiciones que resumen el conjunto anterior de proposiciones (microestructura).

La teoría de estos autores se basa en dos supuestos principales:

1. Supuesto cognitivo: Cada vez que un autor lee un texto, construye una representación mental de su comprensión del texto, para lo cual es necesario que el sujeto posea algunos conocimientos sobre el tema leído y sobre cómo realizar el proceso de lectura. Así, para llevar a cabo su interpretación el lector deberá ejecutar un procesamiento de datos externos y, al mismo tiempo, activará y hará uso de su información interna disponible. Kintsch y van Dijk (1983), postulan un supuesto estratégico donde se atribuye a cada lector un conjunto de procedimientos cognitivos que le permiten utilizar su propio conocimiento y

la información del texto de manera flexible, dependiendo de los objetivos de la lectura y del tipo de texto

2. Supuesto contextual: Cuando el lector se enfrenta a la comprensión del texto, lo hace como parte de una situación específica y en un contexto sociocultural determinado, es decir, que la comprensión del discurso implica un evento psicosocial. Aquí se reconoce un supuesto pragmático donde el lector reconoce las condiciones contextuales del modelo de la situación que elabora, en el que se incluyen normas, valores, actitudes e interacciones como elementos de una situación de comunicación.

En segundo lugar, tenemos la *Teoría constructivista de Graesser*. Dicha propuesta está basada en la propuesta de van Dijk y Kintsch (1983), y en ella se establecen algunas decisiones operativas relacionadas con el tipo de inferencia que se genera durante la comprensión de un texto narrativo. Según esta teoría para lograr la comprensión de un discurso escrito el lector debe generar un modelo de la situación a partir de la información explícita del texto, sin embargo, este modelo situacional está limitado por tres supuestos que restringen su contenido:

1. Supuesto de satisfacción de los objetivos del lector: Supone que el lector debe plantear metas que motiven su comprensión y que lo impulsen a enfrentarse a un determinado texto (entretenimiento, búsqueda de información, etc.)
2. Supuesto de la coherencia: Los lectores buscan encontrar tanto coherencia global como local mientras leen el texto.
3. Supuesto de la explicación: El lector pretende encontrar y generar explicación a los hechos textuales que aparecen en la historia.

Para explicar lo que sucede en el caso específico del proceso de comprensión del discurso escrito, abordaremos las propuestas

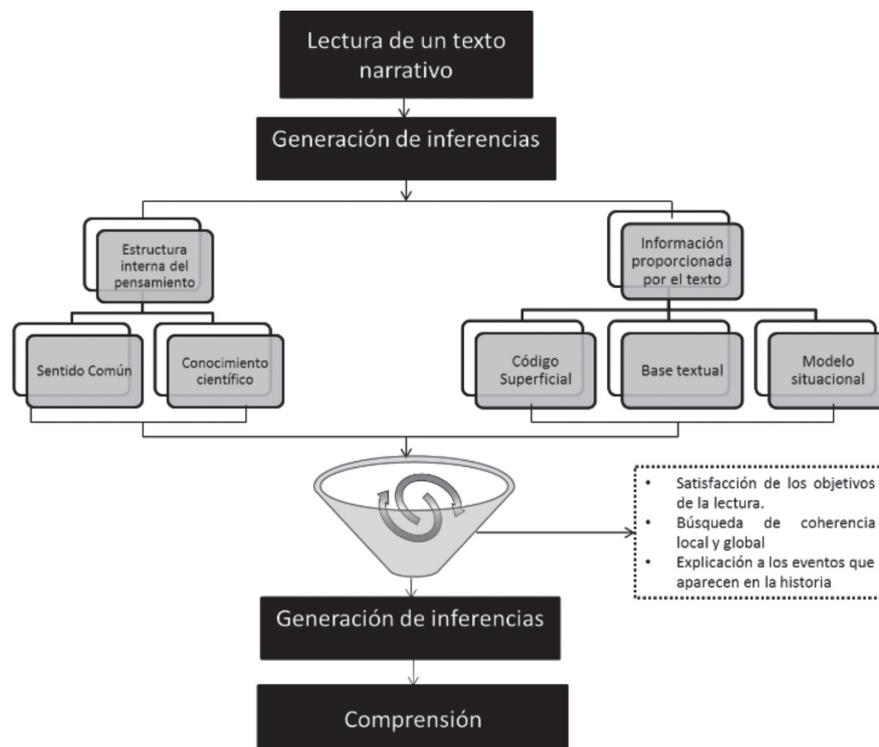
de Graesser, Singer & Trabasso (1994) y van Dijk, T., Kintsch, W. (1983). Según van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983) antes mencionadas. Ambas suponen que el lector organiza un texto escrito en proposiciones, estas de carácter micro estructural (que permiten la coherencia local) y macro estructural (que permiten la coherencia global). Esta teoría tiene dos supuestos fundamentales: el primero se refiere al funcionamiento cognitivo propio del sujeto, donde es necesario que este posea conocimiento del tema que trata la lectura, así como de las estrategias que le permitan enfrentarse a la misma; el segundo se refiere al supuesto contextual que indica que un lector comprende un texto reconociendo que este hace parte de una situación específica. Estos autores también mencionan que el texto proporciona tres tipos de información: un código superficial, una base textual y un modelo situacional.

Por su parte, Graesser *et al.* (1994), basados en la propuesta anterior, suponen que para generar inferencias, el sujeto elabora un *modelo de la situación* a partir de la información explícita del texto. Así mismo, mientras se hace el reconocimiento de palabras, frases, oraciones o combinaciones de palabras de la información explícita del texto, se activan las estructuras internas del conocimiento en el niño. Sin embargo, este modelo de la situación está limitado por tres factores que el lector determina: La satisfacción de los objetivos de la lectura, búsqueda de coherencia local y global, y explicación a los eventos que aparecen en la historia.

Propuesta de funcionamiento mental durante la lectura de un texto narrativo

Tras las revisiones realizadas, ha sido posible generar un modelo que conjuga lo antes mencionado. El objetivo es realizar un acercamiento a la comprensión de lo que puede suceder en la mente de un sujeto mientras se enfrenta a la lectura de un texto. La figura 2, muestra un acercamiento al funcionamiento mental en la lectura de un texto narrativo:

Figura 2.
Propuesta del funcionamiento mental en la lectura de un texto narrativo



Nota: Elaboración propia. Agosto de 2010.

Para lograr la comprensión de un texto narrativo, el sujeto debe recurrir a dos tipos de conocimiento: los conocimientos presentes en su estructura interna de pensamiento, es decir, los conocimientos de “sentido común” adquiridos en su experiencia vital y los conocimientos formales, adquiridos en su proceso de educación formal; así como los conocimientos proporcionados por el texto, o sea, el código superficial, la base textual del mismo y el modelo situacional generado tras la lectura.

Luego, es necesario que el niño establezca un proceso interno, donde configure ambos tipos de información y pueda generar inferencias. Sin embargo, este proceso está limitado por las necesidades del sujeto en relación con la lectura: la satisfacción de los objetivos, la búsqueda de coherencia y explicación a los hechos Graesser *et al.* (1994). Finalmente, y tras generar inferencias, el sujeto lograría la comprensión del texto.

Desde luego, las necesidades del lector, tanto de satisfacer sus metas como de generar explicaciones y coherencia, son un eje fundamental en la comprensión del sujeto, pues permite comprender los fenómenos que suceden durante la lectura al usar inferencias. Entonces, un sujeto lograría la comprensión de un texto mediante la elaboración de un modelo situacional de los hechos que aparecen en la lectura, lo que se obtiene como resultado de un proceso de integración entre el conocimiento propio y la información proporcionada por el texto. Este modelo situacional, generado por el sujeto y basado en los tres elementos descritos en el párrafo anterior, no tienen necesariamente una correspondencia con el contenido literal del texto; sin embargo, gracias a este proceso el lector puede generar inferencias, que en nuestro estudio están basadas fundamentalmente en el conocimiento de “sentido común” de los lectores.

Entonces, para lograr la comprensión, el sujeto genera inferencias a partir del modelo de la situación basado en la satisfacción de las metas del lector y la búsqueda de coherencia y explicaciones a la historia. Ahora bien, ¿la comprensión lectora depende de la capacidad del lector de seleccionar el conocimiento previo necesario y lograr articularlo con la información proporcionada con el texto, para alcanzar una comprensión cercana a los objetivos propuestos por el lector o la situación de lectura?

Referencias

- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk. Learning to use Language*. New York: W.W. Norton. [Traducción española: *El habla del niño*. Barcelona: Paidós. 1986.]
- Eco, H. (1993). *El lector modelo. Lector in Fábula*. Gedisa.
- García Madruga, J.A., Elosúa, R., Gutiérrez Martínez, F., Luque, J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, vol. 101, No. 3, 371-395.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.
- Orozco, M. (2003). ¿Lee el niño preescolar? En: Orozco, B. (Comp.), *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Cali: Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores Ltda.
- Orozco, B. C. (2007). Aproximación al funcionamiento inferencial en la comprensión de textos narrativos en niños de primero y tercero de primaria. *Lenguaje, Cognición y Educación*, Universidad del Valle, 1-20.
- Orozco, B. y Puche, R. (2003). La inferencia en niños invidentes. Informe final. Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura. Universidad del Valle.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone, M. y cols. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1926). *La representación del mundo en el niño*.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia*. Ediciones Aguilar.
- Puche Navarro, R. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Cali: Artes Gráficas del Valle Editores.
- Rumelhart, D. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En E. Rodríguez y E. Lager (Comp.), *La lectura*, Cali: Centro Editorial Universidad del Valle.
- Singer, M. (1994). Discourse inference processes. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 459-516). New York: Academic Press.
- Stone, M. (1999). La enseñanza para la comprensión, Capítulo 3. *¿Qué es la enseñanza para la comprensión?* En Stone, M. Buenos Aires: Paidós.
- Van Den Broek, P. (1994). Compression and memory of narrative text: Inference and coherence. En M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego, California: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós. Cap. 7: Pensamiento y palabra.

DIMENSIONES DE LA VIDA EN LAS RELACIONES ENTRE HOMBRES Y MUJERES. EL CONCEPTO DE GÉNERO

DIMENSIONS OF LIFE IN RELATIONSHIPS BETWEEN MEN AND WOMEN. THE CONCEPT OF GENDER

MARÍA TRINIDAD GÓMEZ MARTÍNEZ

Docente de UNISANGIL, licenciada en ciencias sociales y económicas, magister en desarrollo rural, especialista en pedagogía para el desarrollo de la inteligencia, candidata al doctorado en relaciones de género y estudios feministas de la Universidad de Zaragoza, España.
mgomez@unisangil.edu.co

Resumen

El concepto de género para analizar las relaciones entre hombres y mujeres es de utilidad para entender el conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales, que son el resultado de un proceso histórico-cultural y social, y que por su carácter dinámico son susceptibles de cambios y modificaciones de acuerdo con lugares y épocas concretas. Todas las dimensiones de la vida están permeadas por relaciones de género en las que las mujeres resultan vulneradas en sus derechos; por ejemplo, la política es considerada del ámbito público, por tanto, propia de lo masculino y, en consecuencia, la participación femenina es obstaculizada; en lo religioso y espiritual las mujeres han sido discriminadas durante muchos siglos de tal manera que arrastran con la carga del pecado original, sus cuerpos considerados objeto de pecado, sus saberes brujería; en lo económico las mujeres reciben menor remuneración que los hombres por igual trabajo e igual nivel educativo; la contribución en lo científico es poco conocida y en la producción académica y literaria también son discriminadas. En este contexto el concepto de género permite interpretar lo que significa ser hombre y ser mujer, a la luz de las construccio-

nes sociales de una cultura, elaboradas a partir de las diferencias biológicas existentes entre los dos sexos; al mismo tiempo, su importancia radica en la posibilidad de la transformación de estas relaciones de inequidad que se descubren al apropiarse y utilizar este concepto como base para el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres.

Palabras clave

Relaciones de género, inequidad, estereotipos de género.

Abstract

The concept of gender to analyze the relationships between men and women is useful to understand the set of practices, symbols, representations, norms and social values, which are the result of a historical-cultural and social process, and which due to their dynamic nature they are subject to changes and modifications according to specific places and times. All dimensions of life are permeated by gender relations in which women are violated in their rights; For example, politics is considered to be in the public sphere, therefore, characteristic of the masculine and consequently female participation is hindered; In religious and spiri-

tual matters, women have been discriminated against for many centuries in such a way that, with the burden of original sin, they carry their bodies considered the object of sin, their witchcraft knowledge; economically, women receive less remuneration than men for equal work and equal educational level; the contribution in science is little known and in academic and literary production they are also discriminated against. In this context, the concept of gender allows us to interpret what it means to be a man and to be a woman, in the light of the social constructions of a culture, made from the biological differences between the two sexes; at the same time, its importance lies in the possibility of transforming these unequal relationships that are discovered when appropriating and using this concept as a basis for the analysis of relationships between men and women.

Keywords

Gender relations and inequity, gender stereotypes.

El concepto de género y sus implicaciones es una de las temáticas que he profundizado en el contexto del doctorado en relaciones de género y estudios feministas que realizo con la Universidad de Zaragoza, España. Socializar algunas de estas ideas tiene importancia para quienes consideran que las relaciones entre hombres y mujeres pueden ser más equitativas. Destacaré el concepto y sus efectos en las dimensiones de la vida.

La construcción del concepto de género parece haber empezado con los planteamientos de Mead quien en sus estudios antropológicos encontró que las expresiones de temperamento se deben a causas culturales y no a condicionamientos biológicos; en su estudio concluye que "... los temperamentos que consideramos innatos en un sexo, podrían ser, en cambio, meras variaciones del temperamento humano, a las cuales pueden aproximarse por su educación, con más o menos éxito según el individuo, los miembros de uno de los sexos" (Mead, 1935, p. 34). A su vez Obregón (2019) coloca

énfasis en las dinámicas culturales, pues ellas atraviesan todos los ámbitos de la sociedad e influyen, de forma muy imperceptible y por ello muy poderosa, tanto las prácticas y discursos cotidianos como los mecanismos legales, políticos y económicos.

El concepto de género está asociado con la manera específica de relacionarse los hombres y las mujeres determinadas por un conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales, que son el resultado de un proceso histórico-cultural y social, y que, por su carácter dinámico, son susceptibles de cambios y modificaciones de acuerdo con lugares y épocas concretas. Se construye mediante procesos sociales de comunicación y manejos de poder, se transmite a través de formas sutiles, en los procesos de crianza y educación, y se reproduce a nivel micro, meso y macroeconómico. Al ser una construcción sociocultural, las relaciones de género pueden variar de un grupo a otro y de un momento histórico a otro, y tiene implicaciones en todas las dimensiones de la vida. En nuestra cultura estas dimensiones están permeadas por estereotipos de género, veamos algunos ejemplos:

La dimensión política es considerada del ámbito público, por tanto, propia de lo masculino y, en consecuencia, la participación femenina se ve obstaculizada de tal manera que los esfuerzos resultan agobiantes, pues la banalización, a partir de los estereotipos que acompañan, enfatiza el modo de vestir, su relación cotidiana y familiar, la forma como se expresa; todo ello promovido por los medios de comunicación: "Los sesgos de género siguen caracterizando a buena parte de la cobertura periodística habitual, lo que daña las posibilidades reales de las mujeres en el espacio público (García Beaudoux, 2018, p. 128).

En la dimensión religiosa y espiritual, las mujeres hemos sido discriminadas durante muchos siglos de tal manera que arrastramos con

la carga del pecado original, nuestros cuerpos considerados objeto de pecado, nuestros saberes como brujería, llevadas al tribunal de la inquisición, Trujillo (2019) señala que “las narraciones míticas se reproducen sin ninguna crítica y circulan como si fueran verdades, que contribuyen a que la dominación patriarcal no solo se reproduzca sino que también se naturalice” (p. 62).

La iglesia católica ha tenido momentos históricos en los que ha intentado renovarse y estar en favor de los pobres, así por los años 70 surgió la Teología de la Liberación y con ella el análisis de la opresión social y económica operado por las teologías masculinas de la liberación de América Latina se tornaba una especie de concepto universal, de categoría mayor que ocultaba las particularidades concretas vividas por las mujeres (Gebara, 2017, p. 219).

Las mujeres han sido relegadas a la participación secundaria en las jerarquías de las administraciones institucionales y quienes han optado por la vocación religiosa se dedican, casi exclusivamente, al cuidado de la vida en las obras sociales, comunitarias y educativas. No obstante, el feminismo a partir de la década de los ochenta ha empezado a construir nuevos horizontes y una vez que la perspectiva de género ha cobrado importancia en todos los ámbitos, se está empezando a conocer mejor el esfuerzo de muchas autoras por re-construir una imagen más real de las mujeres en la historia de las religiones (Alonso, 2019).

En la dimensión económica se observa que, en la medida en que el empobrecimiento de la población se recrudece, las condiciones de las mujeres empeoran en cuanto las jornadas de trabajo se aumentan por la combinación de trabajo remunerado con el trabajo doméstico, más aún en tiempos de crisis por la pandemia mundial, las mujeres asumieron la orientación educativa de los hijos, lo que ocasionó tremendo desgaste de energía física, mental y emocional. Una pregunta que se ha formulado en los

estudios de género es “cómo y por qué gastos similares de energía humana han recibido históricamente distintos niveles de recompensa según el sexo del trabajador” (Conway, 2018, p. 49). Es decir que la recompensa económica que reciben las mujeres es menor que la de los hombres, aunque sean ellas iguales en competencias, niveles educativos y dedicación en horas de trabajo. En cuanto a la economía empresarial la presencia de la mujer no es paritaria, sobre todo en los órganos de decisión, lo que está provocando “el desaprovechamiento del particular estilo directivo femenino, fundamental para la buena gestión de cualquier organización” (León y Hernández, 2011, p. 145).

En la dimensión científica las mujeres han realizado su contribución a la astronomía, ciencias espaciales, botánica, paleontología, entre otras. Dichas contribuciones se conocen porque ha sido imposible ocultarlas y salen a la luz pública; un indicio fue la nominación al premio Nobel de Química de Marie Curí que fue caracterizada, además, como esposa, colega, reprimida, oculta; y que pareciera que estos calificativos también pesaron a la hora de reconocer sus aportes (Camacho González, 2013).

Y en el campo del uso de artefactos tecnológicos se percibe la división de roles en la utilización de los mismos; las máquinas más voluminosas como el tractor, el avión, el camión... entre otros utilizados por los hombres, mientras que los artefactos de uso doméstico y de las profesiones de servicio utilizados generalmente por las mujeres.

Pero el concepto de género no solo se fija en las mujeres, sino que pone su atención sobre todo en cómo se relacionan hombres y mujeres. En la cultura occidental las formas narrativas arquetípicas dan por sentado que las presencias de un protagonista masculino influyen en la forma en que se arman cuentos acerca de las mujeres (Conway, 2018, p. 44).

Una característica central de la sociedad actual, a saber: decidir por uno

mismo qué se quiere ser significa para un gay, un negro, una mujer divorciada (o no), entre otros, arrostrar la arbitrariedad del veredicto social y forjarse como individuo sabiéndose simbólicamente vulnerable; esto es, en cualquier momento puede encontrarse en situaciones en que otros, poniendo en entredicho su pertenencia total a la humanidad, le conminen a avergonzarse de ser quién es y a vivir sumido en la injuria, la descalificación y la exclusión social (Medor Bertho, 2019, p. 155).

Todas estas condiciones de inequidad y de desequilibrio en las relaciones hombre-mujer-mundo, representadas en un sistema simbólico, se han codificado bajo el concepto de género y son las feministas, quienes empiezan a interpretar el ordenamiento jerárquico, inequitativo e injusto, pero ante todo a posibilitar el entendimiento del potencial que las mujeres necesitan activar para lograr condiciones de equidad a la hora de relacionarse.

Y en este sentido puede señalarse que desde el contexto educativo cabe sentar las bases que posibiliten que el proceso de equidad de género vaya tomando forma y cobrando fuerza. Y ello muy probablemente implique profundizar en las políticas públicas de educación en Colombia, teniendo en cuenta, entre otros, los aportes del feminismo a la transformación de estereotipos.

El concepto de género resulta útil para interpretar lo que significa ser hombre y ser mujer, a la luz de las construcciones sociales de una cultura, elaboradas a partir de las diferencias biológicas existentes entre los dos sexos. La perspectiva de género analiza las relaciones entre los sexos, permitiendo mostrar las inequidades e injusticias que derivan de patrones culturales. El concepto de género ha permitido una mayor visibilización del papel de las mujeres más allá de la vida doméstica y se hizo explícita la inequidad en las políticas públicas y en el acceso a bienes y servicios para las mujeres.

No obstante, como hemos dicho, las relaciones de inequidad de género pueden y están cambiando de manera lenta; existe un mayor respaldo formal a través de la legislación y los programas de los diferentes países, y los procesos educativos que se puedan implementar, parecen tener buenos efectos cuando son incluidos en los currículos y estos son desarrollados con conocimiento de causa.

Referencias

- Alonso, M. J. (2019). Género y religión. A la búsqueda de un modelo de análisis. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 82, pp. 124-137. Obtenido de <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mjalonso5.pdf>
- Camacho González, J. (2013). Concepciones sobre ciencia y género en el profesorado de química: aproximaciones desde un estudio colectivo de casos. *Ciência & Educação (Baurú)*, vol. 19, núm. 2, 19(2). Doi:10.1590/S1516-73132013000200007
- Cárcamo, M. P. (2017). *Mujeres intelectuales: feminismos y liberación en América Latina y el Caribe* / (ISBN 978-987-722-247-0 ed.). (A. d. Guzmán, E. Caballero, & G. G. Ortuño, Edits.) Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 20 de julio de 2021.
- Conway, J. K. (2018). Introduction: The Concept of Gender. Recuperado el 20 de julio de 2021.
- García Beaudoux, V. D. (2018). Una tipología de los sesgos y estereotipos de género en la cobertura periodística de las mujeres candidatas. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 113-129.
- Gebara, I. (2017). Teología de la liberación y género. En C. Mirna, *Mujeres intelectuales* (pp. 199-226). Buenos Aires: Clacso.
- León, I. & Hernández, M. (2011). La influencia del género sobre la responsabilidad social empresarial en las entidades de economía social. *Revesco. Revista de Estudios Cooperativos*, 143-172.
- Medor Bertho, D. (2019). Ser diferente en un mundo de semejanzas: ensayo sobre la dimensión simbólica de la vulnerabilidad. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* (64), 139-157.

Obregón, R. (2019). La comprensión de la violencia de género como injusticia estructural. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9-27.

Sen, A. (2004). *Desarrollo de la libertad*. Bogotá: Planeta.

Trujillo Cristoffanini, M. (2019). La misoginia y la violencia hacia las mujeres: dimensiones simbólicas del género y del patriarcado. *Atenea*, 49-64.

BÚSQUEDAS



En la región del sur de Santander es común encontrar productos artesanales hechos a base de barro, generalmente moldeados por gente mayor, quienes guardan esta tradición incluso desde antes de la conquista.

Foto:

Yuly Tatiana Becerra Sarmiento

ESTRATEGIAS DE JUEGO INTERACTIVO PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS DE EDAD

INTERACTIVE GAME STRATEGIES TO DEVELOP EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CHILDREN BETWEEN 3 AND 4 YEARS OLD

MAYRA ALEJANDRA ROJAS LOZANO

Universidad Autónoma de Bucaramanga y Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil.
aleja3.2.8r@gmail.com

DANILETH ELENA SOLANO BONILLA

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Unad, y Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil.
Correo dannysolanob@gmail.com

LISSETH KATHERINE TRIANA AYALA

Universidad Libre, seccional Socorro, y Fundación Universitaria de San Gil, Unisangil.
Correo listriana.26@hotmail.com

Resumen

El presente texto nace de una investigación desarrollada durante el segundo semestre del 2020, como requisito de grado de la Especialización en Pedagogía para el Desarrollo de la Inteligencia que ofrece Unisangil, cuyo objetivo fue el diseño y aplicación de un programa de juegos para padres de familia, empleando la técnica del juego interactivo, donde los padres fueron mediadores de su uso, potenciando así la inteligencia emocional en niños de 3 y 4 años del Centro Preescolar Niño Jesús de Belén. Los objetivos propuestos en este estudio se alcanzaron mediante la metodología de tipo cualitativo, que permitió ver la realidad que viven las familias que integran este centro preescolar y conocer sus interpretaciones sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, el diseño e investigación utilizado fue descriptivo y observacional; la muestra estuvo constituida por 13 estudiantes del grado pre-jardín del Centro Preescolar Niño Jesús de Belén, de sexo masculino (4) y femenino (9) con edades comprendidas entre los 3 a 4 años de edad y pertenecientes al

estrato 3. Para efectos de esta investigación se diseñaron 6 actividades, cada una con sus propios objetivos y acciones, donde a través del juego en conjunto se desarrollaron competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales que potencializaron el desarrollo de la inteligencia emocional del niño, gracias al acompañamiento y trabajo colaborativo de los padres de familia.

Palabras clave

Inteligencia emocional, juego interactivo, mediación, estrategia didáctica.

Abstract

This text arises from an investigation developed during the second semester of 2020, as a requirement of the degree of the Specialization in Pedagogy for the Development of Intelligence offered by Unisangil, whose objective was the design and application of a game program for parents of family, using the interactive game technique, where parents were mediators of its use, thus enhancing emotional intelligence in

3- and 4-year-old children from the Niño Jesús de Belén preschool. The objectives proposed in this study were achieved through qualitative methodology, which made it possible to see the reality experienced by the families that make up this preschool and to know their interpretations on the development of emotional intelligence, the design and research used was descriptive and observational ; The sample consisted of 13 pre-kindergarten students from the Niño Jesús de Belén Preschool, male (4) and female (9) aged between 3 to 4 years old and belonging to strata 3. For purposes From this research, 6 activities were designed, each with its own objectives and actions where, through the game together, cognitive, procedural and attitudinal skills were developed that potentiated the development of the child's emotional intelligence, thanks to the accompaniment and collaborative work of the parents of family

Key Word

Emotional intelligence, interactive game, mediation, didactic strategy.

Introducción

La inteligencia emocional es de suma importancia ya que involucra cada una de las emociones que expresan los individuos. Los sentimientos indican cómo se encuentra una persona, qué cosas le agradan o qué funciona mal a su alrededor; por tal motivo, el adecuado manejo de las emociones, sentimientos y afectos, se aprende a regular y a moderar las reacciones que presente ante un problema.

En la relación que se da entre padres e hijos se encuentra la educación de la inteligencia emocional; lo cual se convierte en un factor determinante para el buen desarrollo escolar, laboral, social y educativo de una persona. Tras diversos estudios se ha comprobado que los niños son capaces de captar los estados de ánimo de los adultos, en uno de estos se descubrió que los bebés son capaces de experimentar una clase de angustia empática,

incluso antes de ser totalmente conscientes de su existencia (Goleman, 2001, p. 13).

El juego en el desarrollo de la inteligencia emocional del infante es uno de los aspectos más importantes, porque le permite al niño integrarse y reconocer pautas de convivencia, así que el juego es una actividad esperada con entusiasmo por el menor. Así, pues, la escuela debe incorporar el juego en los procesos de aprendizaje, pues es vital en el crecimiento de los niños.

De este modo, la escuela debe vincular, en todos sus procesos, actividades de juego que le permitan a los niños y niñas entablar mejores relaciones sociales, debido a que cada día los infantes juegan menos o, dicho de otra forma, el repertorio de juegos que utilizan es cada vez más pobre, si nos referimos al juego motriz, señalan evidencias de extinción de estos, argumentando entre algunas causas, la acelerada revolución tecnológica, dejando de lado aquellos juegos que durante años van pasando de generación en generación (León Martínez, 2016).

La investigación desarrollada de tipo intervención refirió el tema de la inteligencia emocional desde el abordaje de la mediación de padres e hijos, este tipo de inteligencia se puede definir como un conjunto de habilidades (Mayer & Salovey, 1997) que interactúan entre sí para configurar las cualidades de alguien inteligente emocionalmente.

La necesidad se identificó a partir del poco tiempo que los padres emplean para jugar con sus hijos, es por ello que con base en esta realidad percibida se realizó la presente propuesta de intervención. De manera que la investigación desarrollada tuvo como objetivo principal el diseño e implementación de estrategias pedagógicas a través de un programa de juegos para las familias donde ellos fueron mediadores con sus hijos y de esta interacción de juego con los niños se desarrolló y potenció la inteligencia emocional; para cumplir con este objetivo se realizó un juego digital y una cartilla de juego

interactivo donde se fortalece el aprendizaje y los vínculos afectivos desarrollando así la inteligencia emocional de los infantes.

Supuestos teóricos

La inteligencia

Uno de los conceptos que resultó pertinente al momento de analizar el objetivo general, planteado en el proyecto, fue el de la inteligencia, antes de tratarla de manera específica como inteligencia emocional, se ha establecido que los niveles de inteligencia logrados por los seres humanos le permiten a este mismo, desde muy temprana edad, identificar y utilizar las herramientas necesarias para adaptarse al medio que le rodea, no solo geográfico, sino sobre todo cultural y social, y así, gracias a esa adaptación, poder resolver problemas y superar las adversidades de la vida.

Los seres humanos tienen la predisposición a la modificabilidad estructural cognitiva, es decir, al cambio en la forma como se asocia el conocimiento nuevo con el que ya se tiene, no solo en los contenidos, sino en las formas como se recuerda y se utiliza, sin embargo, es necesario que haya un mediador para que el organismo se auto modifique, en palabras de Feuerstein (1980), “el mediador es el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes a individuos con dificultades de aprendizaje; para ello debe estar dotado de formación cognitiva, metodológica y ética humanística” (p. 26); por consiguiente, la inteligencia es un estado que puede ser medido, demostrado, contextualizado, pero sobre todo siempre podrá ser modificado.

Siguiendo la misma línea Feuerstein (1991) considera que el hablar de inteligencia, desde cualquier contexto, implicaría hablar de los tipos y también de los distintos niveles de inteligencia, pues es claro que todas las personas desde el nacimiento traen un potencial de inteligencia que espera ser desarrollado de la forma más adecuada y desde temprana edad,

es por esto que el desarrollo y estímulo adecuado en la primera infancia (desde la gestación y hasta antes de cumplir los 6 años), es muy importante para el buen adelanto mental y físico de la persona, de esta etapa de la vida depende, en gran parte, el éxito y logros que un individuo pueda alcanzar, ya que es en este momento de la vida donde se tienen altos niveles de aprendizaje y desarrollo, posterior a esta etapa de vida el proceso continúa, pero a una escala de desarrollo mucho menor (p. 54).

El autor en su idea anterior presenta como un elemento propio de la inteligencia el llamado de la capacidad que tiene el ser humano por llegar a determinada capacidad, es decir, lo que sería la zona de desarrollo próximo, a raíz de ello se puede considerar que actualmente se entiende que la finalidad de la educación es el desarrollo de la personalidad integral del ser humano en relación con su entorno, dos de las dimensiones por desarrollar son los aspectos cognitivo y emocional.

A través de la historia se ha dado mayor importancia al desarrollo cognitivo (atribuyendo la inteligencia a las capacidades cognitivas relacionadas con el pensamiento abstracto, teórico, científico y académico), dejando más olvidados los aspectos relacionados con el desarrollo emocional, sin embargo se ha logrado demostrar la importancia que tiene el desarrollo emocional en el ser humano, lo que realmente importa para el éxito, el carácter, la felicidad y los logros vitales son un conjunto definido de habilidades sociales como la empatía, comunicación interpersonal y la interacción social (Goleman, 1995).

Inteligencia emocional: Con el fin de tener una visión más amplia del concepto de inteligencia emocional, se presentan en este texto aspectos de los orígenes, autores, teorías y definiciones. Para iniciar con las definiciones, vale la pena resaltar el significado que al respecto introduce Darwin (1963), quien en *El origen de las especies* habla de la selección natural, señalando en sus trabajos la im-

portancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación; más adelante Thorndike (1920) hace uso del término inteligencia social, para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas; elemento fundamental, según los dos autores, para que el organismo o la persona se pueda desarrollar en el medio en el cual vive, se alimenta o se socializa.

David Wechsler (1940), describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente y sostiene, además, que los modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores. Más adelante Gardner (1983), en su teoría de las inteligencias múltiples introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para Gardner, los indicadores de inteligencia, como el Coeficiente Intelectual, no explican plenamente la capacidad cognitiva, esta idea hace ver la inteligencia en un sentido integral al ampliarla y sacarla del contexto netamente académico: se es inteligente para y desde diferentes formas y finalidades.

Con Goleman (1995) surgen numerosas publicaciones en donde nombra otro tipo de inteligencia más allá de la educación escolar. Su antecesor Howard Gardner (1983), en su teoría de inteligencias múltiples nombró la inteligencia interpersonal y la intrapersonal como una capacidad que, por lo tanto, se puede desarrollar. Basado en estos enfoques es donde se considera la intencionalidad de este proyecto que busca y considera necesario, e importante, entrenar a padres por medio del juego favoreciendo así la inteligencia emocional de los padres y los menores.

Debido a que la educación emocional es de gran importancia en el ámbito familiar, y su enfoque es vital para el desarrollo emocional de

los hijos, es necesario que se mantenga durante toda la vida (Bisquerra, 2011). Entonces desarrollar la IE en los menores por medio del juego en padres e hijos, tiene como objetivo preparar al menor para su vida adulta, fortaleciendo desde temprana edad habilidades que le permitan resolver sus problemas con éxito.

La inteligencia emocional desde el modelo de Daniel Goleman

La propuesta de Daniel Goleman a través de la publicación de su primer libro en 1995 marcó un antes y un después de lo que se conocía 'presuntamente' de la inteligencia emocional. Fue este autor quien, de una u otra forma, popularizó el concepto, llevándolo a diversos estamentos de la sociedad. La inteligencia emocional, según Goleman, es la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos. Goleman estima que la inteligencia emocional se puede organizar en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear la propia motivación y gestionar las relaciones.

También se basa en el desarrollo de las competencias que a continuación se relacionan, las cuales se tendrán en cuenta en este proyecto, por cuanto está enfocado en diseñar herramientas de juegos para padres en la aplicación de estrategias que permitan reforzar la inteligencia emocional de los padres y desarrollar inteligencia emocional en niños de 3 y 4 años.

En resumen, la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995) afirma que se requiere algo más que el intelecto para que les "vaya bien en la vida" a las personas y que la inteligencia emocional es la clave del éxito.

La inteligencia emocional en el entorno escolar

Antes de profundizar en la relación existente entre la inteligencia emocional y la educación

o el entorno escolar, en donde se desarrollan los estudiantes menores, y el grado de influencia que desde allí se hace sobre los padres de familia, resulta interesante traer a colación una frase que ayude a entender este apartado “La inteligencia emocional es la capacidad de ser plenamente consciente de las emociones propias, desarrollar la habilidad de ejercer una regulación constructiva de las mismas” (López, 2007, p. 15). Según el autor la inteligencia emocional trae consigo un criterio de acción y es el que la persona, y en este caso el menor y su padre de familia, sean conscientes de las emociones que el contacto con la realidad cada día les ayuda a emerger.

La teoría del juego como anticipación funcional

Groos define que la naturaleza del juego es biológico e intuitivo y que prepara al infante para desarrollar sus actividades en la etapa de adulto, es decir, lo que hace con una muñeca cuando niño, lo hará con un bebé cuando sea grande. Siendo su teoría la base para el presente trabajo de grado, la estrategia de juego se enseña a padres ya que son el primer agente de socialización del niño, por ende, la socialización a través del juego por parte de los padres con sus hijos va a resultar fundamental en su maduración, proporcionando desarrollo de actitudes, habilidades, adquisición de información que contribuirá a su crecimiento y aprendizaje.

El juego es una actividad fundamental para el desarrollo integral de las personas, su práctica fomenta la adquisición de valores, actitudes y normas necesarias para una adecuada convivencia. Todos, en algún momento de la vida, han aprendido a relacionarse en el ámbito familiar, material, social y cultural a través del juego.

Papel del juego en el desarrollo emocional infantil

Las primeras experiencias con el mismo son intercambios entre individuos, a veces

muy sencillos pero que fortalecen los vínculos afectivos y sientan la primera base para la comunicación. La vida infantil no puede concebirse sin juego, jugar es su principal actividad y responde a la necesidad de los niños y las niñas de mirar, tocar, curiosear, experimentar, imaginar, saber, expresar, crear y soñar. Es un impulso primario que desde el nacimiento empuja al ser humano a descubrir, explorar, dominar y amar el mundo que nos rodea, posibilitando así un sano y armonioso crecimiento del cuerpo, la inteligencia, la afectividad y la sociabilidad.

El juego es, sin duda, una de las fuentes más importantes de progreso y aprendizaje, adquiere en la infancia un valor educativo evidente en primer lugar porque despierta la curiosidad que es motor del aprendizaje; también proporciona alegría y satisfacción donde los niños exteriorizan sus miedos, angustias y sus precauciones más íntimas, permitiendo elaborar sus emociones y sentimientos, recreándose a través de los objetos, muñecos, monstruos, animales o, en algunas ocasiones, inventando nuevas historias, agregando nuevos finales a situaciones difíciles o poniéndose en la piel de los demás.

Desarrollo psicológico del niño

El factor determinante del desarrollo psicológico del individuo lo constituye la asimilación de la experiencia social (Vygotsky, 1956). El hombre no nace con facultades predeterminadas de pensamiento, todo lo asimila a través del aprendizaje en el cual los objetos intervienen como objetos sociales, es decir, además de sus características sensibles materiales conllevan una forma específica de utilización, una forma de acción elaborada a través del desarrollo cultural.

Las funciones que el niño realiza en una sociedad están determinadas por las relaciones con los adultos y los demás niños, donde el adulto tiene el papel de portador y organizador de los diversos tipos de actividades.

Importancia del juego en adultos

En la actualidad, el juego de los adultos se encuentra determinado por las dinámicas laborales y familiares a las que este grupo poblacional se ve abocado. Las jornadas de juego entre pares y con las familias tienden no solo a fortalecer las relaciones entre amigos y familiares, sino también a facilitar la construcción de relaciones duraderas que fortalecen los lazos afectivos y la camaradería. El juego en las personas adultas tiene cualidades similares a las que se presentan en los niños jugadores: la persona mayor no es un sujeto acabado que nada tiene que aprender o madurar.

El juego, entendido como una práctica que se lleva a cabo de manera consciente, cobra fuerza en las personas adultas en dos sentidos: el primero, como una práctica que facilita la diversión y la construcción de alternativas de vida que superan la instrumentalización de la existencia, y el segundo, como una posibilidad de acercarse desde la complejidad de la adultez a una experiencia lúdica cada vez más compleja y llena de significados.

No se invita a los adultos a que saquen el niño que tienen dentro para ejecución de las acciones de juego, porque ello equivaldría a poner el juego como práctica solo de la infancia, pero sí se les propone jugar cada vez más con sus pares y su familia, para seguir fortaleciendo los lazos de convivencia y fraternidad que tanta falta hacen para seguir construyendo vidas más completas y felices (Romero, P. 2017).

Por último, lo más importante es la disposición de los padres para comprender la necesidad que tienen los niños de establecer relaciones de confianza, con actitud abierta, positiva, aceptando los juegos y compartiendo fantasías e ilusiones.

En el juego, por lo tanto, se desarrollan todas las funciones físicas, psíquicas, afectivas y sociales necesarias para el crecimiento sano y equilibrado, pero ¿qué hace falta para jugar?

Para jugar necesitamos tiempo, pausado, sin prisas, donde se pueda despejar la imaginación, recrear lo visto, experimentado y aprendido; tiempo para soñar e imaginar.

Senda metodológica

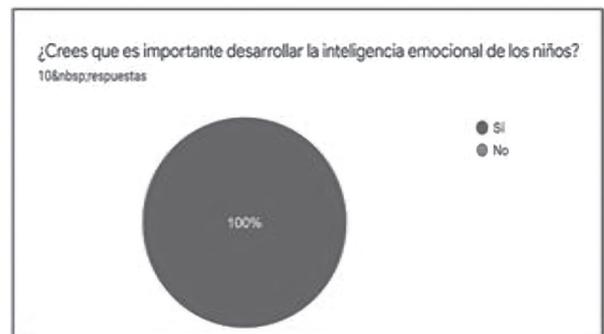
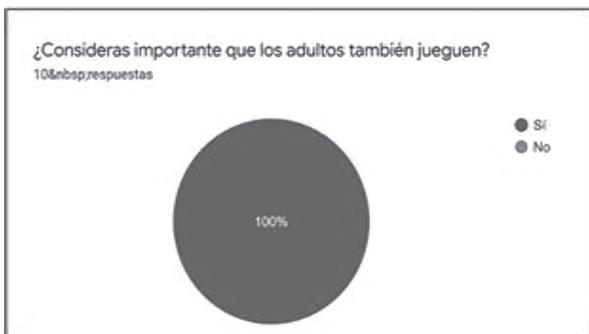
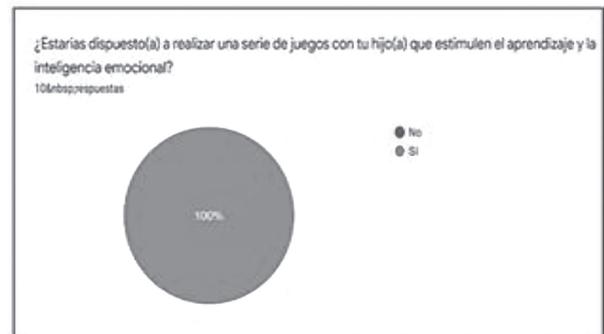
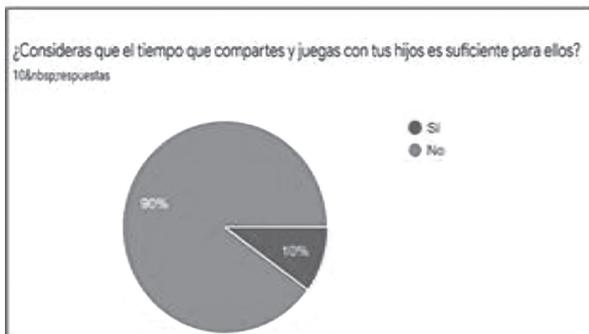
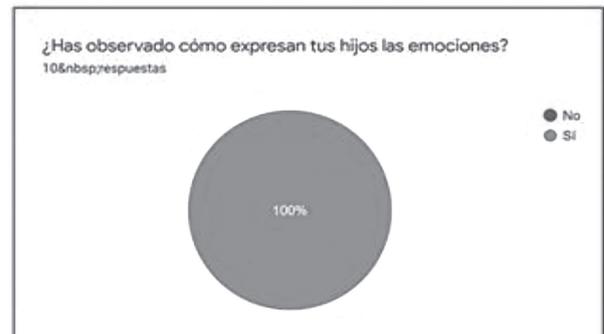
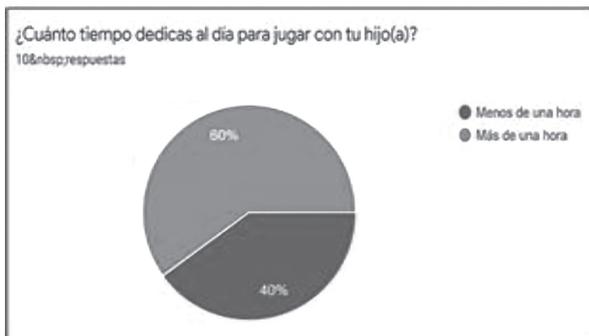
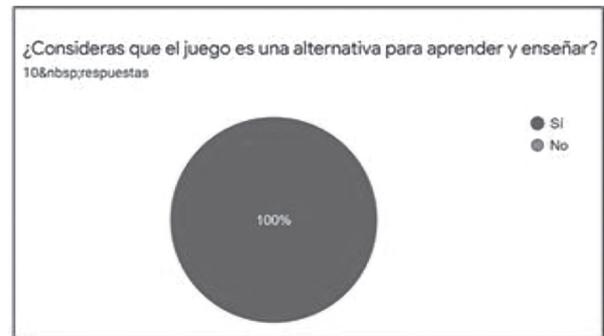
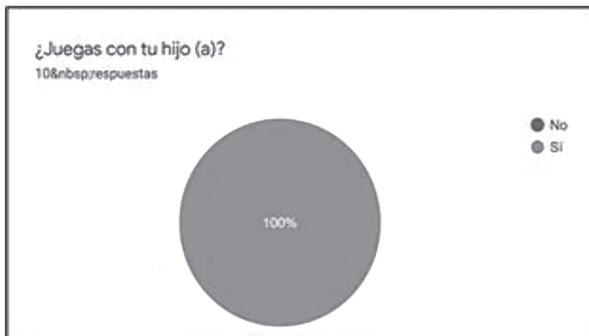
La presente investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, el cual permitió conocer, comprender e interpretar los significados y las percepciones que los propios sujetos le atribuyen a la realidad, en este caso, la falta de tiempo que los padres de familia tienen para jugar con sus hijos y, por ende, no se puede desarrollar de manera adecuada la inteligencia emocional en los niños; por otra parte, es importante mencionar que en esta investigación no se buscaba cuantificar ni generalizar los resultados obtenidos, sino más bien conocer, comprender y reflexionar respecto a la realidad que viven muchas familias.

Este enfoque proporcionó la posibilidad de adentrarnos en la realidad que viven las familias de los niños de grado pre jardín del centro educativo y en conocer sus interpretaciones sobre el tema de investigación: El desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 3 y 4 años de edad por medio del juego.

Para entender y comprender las causas y consecuencias del no desarrollo de la inteligencia emocional en los niños, se hizo necesario observar con gran detalle y minuciosidad las situaciones que suceden alrededor del fenómeno de estudio.

Resultados

A continuación, se realiza un análisis por cada pregunta del cuestionario realizado a padres de familia del Centro Preescolar Niño Jesús de Belén del grado preescolar del municipio San Gil, quienes aceptaron su participación voluntariamente.



La estimulación y el aprendizaje son las respuestas más comunes en los padres de familia por los beneficios que pueden obtener sus hijos al desarrollar su inteligencia emocional por me-

dio del juego, así mismo, se conoció que la falta de tiempo no permite que los padres pasen y disfruten más tiempo con sus hijos.

Evaluación cualitativa de la propuesta de intervención

Tabla 8. *Matriz DOFA*

| FORTALEZAS | | AMENAZAS | |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> Este proyecto favoreció las habilidades emocionales, comunicativas y sociales en los niños a través de las estrategias de juego implementadas, manifestando alegría y entusiasmo en cada una de ellas. Desarrollo de la inteligencia emocional en niños(as) del grado de preescolar de 3 y 4 años de edad. Lograr que los padres de familia compartan más tiempo de juego con sus hijos. | <ul style="list-style-type: none"> La asistencia y la participación por parte de los padres de familia en cada una de las actividades propuestas (presentación del proyecto, encuesta, autorización, juego y cartilla interactiva digital, percepción final) fue poca y se presentó demora en la respuesta de las actividades. Que los niños(as) por su corta edad realicen el juego interactivo digitales solos. | EXTERNAS |
| DEBILIDADES | | OPORTUNIDADES | |
| INTERNAS | <ul style="list-style-type: none"> Por la situación actual de pandemia la práctica profesional presencial no se pudo llevar a cabo. Dificultad para la elaboración del proyecto por el poco tiempo del que se podía disponer para trabajar en él debido a las demás tareas que se deben realizar en el día tras día. | <ul style="list-style-type: none"> Promover desde el Centro de Preescolar Niño Jesús de Belén la estrategia de juego interactivo digital en familia. Que los padres de familia jueguen más tiempo con sus hijos de manera fácil y divertida. Se permite compartir y aprender en familia desde las plataformas virtuales. | |

Nota: * Matriz DOFA para el Hogar Niño Jesús de Belén (2020). Elaboración propia de las autoras.

Conclusiones

El programa diseñado en este proyecto “Juego, interactúo y aprendo”, permitió establecer que los padres de familia, aunque juegan con sus hijos, el tiempo que dedican no es el suficiente ya que solo lo hacen cuando les queda tiempo libre, resaltando otras obligaciones como sus trabajos y no sacan otro tiempo para hacerlo.

Es importante que los niños se expresen y sientan, a través de su cuerpo, las sensaciones que les generan los acontecimientos que viven en sus hogares, por ello se planearon las actividades lúdicas e interactivas en la propuesta “Juego, interactúo y aprendo” con el fin de que reconozcan e identifiquen sus emociones, exploren y aprendan nuevos conocimientos llevándolos a conocer su identidad propia con elementos que los cautiven y los motiven a aprender.

Durante el proceso de intervención realizado se logró identificar que los padres están interesados en aplicar este tipo de herramientas, pero en el momento de tenerlas no disponen del tiempo para ponerlas en práctica. Esta problemática de que los padres tienen poco tiempo para jugar e interactuar con sus hijos causa en ellos desconfianza, inseguridad, miedos, agresividad y demás, generando que los niños presenten conductas y comportamientos alterados.

Al presentar la estrategia de intervención “Juego, interactúo y aprendo”, la cual se desarrolló a través de un juego virtual y una cartilla interactiva, los padres de familia manifestaron, mediante una encuesta de satisfacción para conocer su percepción frente a la actividad realizada por medio de dos preguntas que eran ¿Crees que la ejecución del juego digital juego, interactúo y aprendo te permitió interactuar más con tu hijo (a)?, ¿Sí o No? y ¿Por qué? y en el momento de ejecutar cada uno de los juegos propuestos con tu hijo(a) ¿Cómo te sentiste? y ¿cómo percibiste a tu hijo?, dando a conocer que sí les gustó, logrando que las reacciones fueran positivas y manifestando emociones de felicidad.

La propuesta permitió a los niños, a través del juego, expresar sus sentimientos y emociones de lo que estaban viviendo en el contexto, ya que con estas experiencias de juego se integraron e interactuaron con sus padres lo cual es beneficioso para las familias, logrando así que se diera un paso para desarrollar la inteligencia emocional.

Referencias bibliográficas

- Bertrand R. (1989). Qué es la inteligencia emocional. *Psicología y Mente*. Barcelona, España. Disponible en <https://psicologiymente.com/inteligencia/inteligencia-emociona>
- Bisquerra R., (2011) Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Federación de Enseñanza de CC.OO. (03/2010). Temas para la educación. ¿Qué es el juego? *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, núm. 7. Andalucía. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6955.pdf>
- Feuerstein, R. (1991). Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications. Second edition, Freund Publishing House Ltd.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, núm. 16, pp. 110-125. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>
- Gardner (1983) Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (2001). La práctica de la Inteligencia Emocional. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Barcelona: Paidós.
- León Martínez, EE, (2016). El plan de estudio D y sus particularidades en la Licenciatura en Educación Español-Literatura. VARONA, (63), 1-9. Consultado: 12 de diciembre de 2022]. ISSN: 0864-196X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360657459004>
- López, V. (2007). La Inteligencia Social: Aportes Desde su Estudio en Niños y Adolescente con Altas Capacidades Cognitivas. *Psykhé* (Santiago), 16(2), 17-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200002>
- Meneses, M. y Monge, M. A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico, en Rodríguez, A. (2015). *Por qué es tan importante que sigamos jugando cuando somos adultos*. Disponible en <https://hipertextual.com/2015/06/jugando-cuando-somos-adultos>
- Mayer & Salovey, 1997 «What is Emotional Intelligence?», en P. Salovey y D. J. Sluyter: Emotional Development and Emotional Intelligence. New York: BasicBooks.
- Romero, P. (2017). El juego en los adultos. Disponible en <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-juego-en-los-adultos>

Shapiro y Lawrence, E. (1997). La inteligencia emocional de los niños, México: Vergara Editor, S.A. Disponible en https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2018/04/inteligencia_emocional_de_los_ninos-shapiro.pdf

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. Harper's Magazine.

Vygotsky, Lev S. (1956); Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós.

Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 38(1), 101–103

FOTOGRAFÍA CULTURAL COMO RECURSO PARA REFORZAR LA EXPRESIÓN ESCRITA. ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LA RED SOCIAL FACEBOOK

CULTURAL PHOTOGRAPHY AS A RESOURCE TO REINFORCE WRITTEN EXPRESSION. DIDACTIC STRATEGY IN THE SOCIAL NETWORK FACEBOOK

FREDY ANTONIO AGUDELO PARRA

Comunicador social, Universidad de Pamplona. Especialista en sistemas interactivos digitales y magíster en tecnologías digitales aplicadas a la educación, Universidad Manuela Beltrán. Asesor comunicativo en Centuria y docente cátedra de UNISANGIL. fagudelo@unisangil.edu.co

Resumen

El presente texto nace de los resultados de la investigación realizada para la implementación de una estrategia didáctica en la red social Facebook, partiendo de la lectura de otros sistemas simbólicos para el refuerzo de la expresión escrita, fundamentada en los parámetros de diferentes tipologías textuales. Lo anterior desde el reconocimiento de las expresiones culturales propias de cada sujeto, representadas en la fotografía y utilizando esta red social como herramienta para complementar la expresión icónica con la expresión escrita. Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y en ella participaron 15 estudiantes de IV semestre del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación Universitaria de San Gil – Unisangil, a quienes se le presentaron dos cuestionarios que indagaban sobre: Forma de escribir con base en fotografías del contexto cultural y funcionalidades que le daban a la red social Facebook, para después aplicar la técnica de análisis de contenido a las respuestas y diseñar una estrategia didáctica

en línea, la cual consistió en compartir, en un grupo de Facebook, fotografías del contexto cultural local para aplicarle una tipología textual a cada una. Con este trabajo se evidenció la capacidad que los estudiantes tienen al momento de construir textos basados en la imagen del contexto que los identifica, a diferencia de los textos creados con base en imágenes que no hacen parte de su entorno local. Por otro lado, se fundamentó el uso de las redes sociales como herramientas de trabajo académico y espacio para la promoción de la cultura.

Palabras clave

Cultura, imagen, escritura, TIC.

Abstract

This article is based on the results of the research carried out for the implementation of a didactic strategy in the social network Facebook, based on the reading of other symbolic systems for the reinforcement of written expression based on the parameters of different textual typologies. From the recognition of the cul-

tural expressions of each subject represented in the photograph and using this social network as a tool to complement iconic expression with written expression. This research was carried out with a qualitative approach with descriptive scope and 15 students from the fourth semester of the Early Childhood Education Degree of the University Foundation of San Gil - Unisangil participated. They were presented with two questionnaires that inquired about: How to write with based on photographs of the cultural context and functionalities that gave the social network Facebook, to later apply the technique of content analysis to the answers and design a didactic strategy online, which consisted in sharing in a group of Facebook photographs of the context local culture to apply a textual typology to each one. This work showed the capacity that students have when constructing texts based on the image of the context that identifies them, unlike text created based on images that are not part of their local environment. On the other hand, the use of social networks as tools of academic work and space for the promotion of culture was based.

Keywords

Culture, image, writing, ICT.

Introducción

Esta investigación partió de la integración de tres dimensiones que quizás puedan ser concebidas de manera separada: Primero, el registro fotográfico del patrimonio cultural, que integra, además de la riqueza artística que tiene la fotografía y la lectura de otros sistemas simbólicos, la intensión particular de estar dirigida a reconocer y promocionar el entorno de los sujetos participantes de la investigación; segundo, las TIC, representadas en las redes sociales como herramientas dinamizadoras de la comunicación; y tercero, la expresión escrita y sus tipologías textuales que está relacionada con el contexto educativo.

Por tanto, el enfoque que se le dio a este trabajo sobre el uso de las redes sociales y

el registro fotográfico en favor de la práctica educativa, buscaba proponer una alternativa didáctica que permitiera, desde una visión holística, generar iniciativas de formación cultural, un refuerzo del discurso escrito en los estudiantes y una integración y uso adecuado de la tecnología.

Desde lo cultural se deseaba promocionar aquello que hace parte del contexto social de los jóvenes, como una forma de apropiación de la historia y de aquello que los identifica como región. Ser consciente del patrimonio cultural aporta significativamente a la formación integral de la persona, es una transformación de la visión que pueden tener los participantes y el reconocimiento de lo suyo, de su contexto y sus costumbres; no solo las heredadas, sino también aquellas que han venido poco a poco integrándose a la sociedad. El sur de Santander, Colombia, una de las zonas de influencia de Unisangil, es una región rica en historia y manifestaciones culturales, no solo tradicionales, sino también adoptadas que identifican a los habitantes de esta región, pero que gracias a los procesos de globalización son ignoradas y relegadas por las nuevas generaciones sin tener en cuenta su potencial educativo.

Desde lo educativo la investigación apuntaba al refuerzo de la competencia comunicativa escrita a partir de las diferentes tipologías textuales como lo son la descripción, la narración, la exposición y la argumentación, apoyados en la lectura de otros sistemas simbólicos como recurso para incentivar en los participantes la escritura. Esta competencia comunicativa evidencia un deterioro, puesto que, por un lado, los jóvenes son apáticos a escribir, y los que lo hacen de manera esporádica, no tienen en cuenta los *estándares básicos en competencias del lenguaje*, lo cual redundaría en discursos escritos que demuestran la falta de habilidades comunicativas complejas como la interpretación, la argumentación y la proposición. Por tanto, se veía necesario desarrollar destrezas comunicativas que permitiesen un eficiente manejo del discurso textual, no solo en los escenarios reales, sino también en los

espacios virtuales que ya hacen parte del contexto cotidiano.

Desde lo tecnológico se enfoca en realzar la función educativa de las redes sociales, en específico la red social Facebook, es decir, poder ubicar en las redes sociales otro tipo de contenidos más constructivos, ya que en el contexto de la educación existe cierta prevención hacia las redes sociales, pues como lo expone Armesto (2014) “La incorporación de las redes sociales dentro de las aulas impone un desafío pedagógico, cultural e intergeneracional. A los docentes nos obliga a actualizarnos con los nuevos recursos tecnológicos” (p. 46); es por esto que en el ambiente educativo se evita la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza – aprendizaje y se han ubicado en un plano de contraste, redes sociales vs. educación.

Ahora bien, al analizar, de manera integral, estos tres campos, a saber: imagen cultural, expresión escrita y TIC, se pudo hallar con base en diferentes referentes teóricos que: “Desde la masificación de las redes sociales en los primeros años de este milenio, estas se configuraron como espacio de intercambio de información. Al igual, escenarios virtuales como los Sistemas de Gestión del Aprendizaje o LMS (*Learning Management system*) ofrecían una oportunidad para potenciar procesos educativos”.

Por lo anterior, las redes sociales se estancaron en un objetivo netamente comunicativo y se restringieron parcialmente a otros usos como el cultural y el educativo; pero es ahora en donde su popularidad, sencillez y dinámica las configuran como espacio propicio para los procesos de apropiación del conocimiento.

Es evidente que existe un uso inadecuado de las redes sociales, ejemplo matoneo digital, delincuencia cibernética, violación de la intimidad, publicaciones inadecuadas, entre otros; pero no se puede negar el potencial que estos espacios digitales tienen en la divulgación y apropiación de la cultura y el conocimiento, así

como herramientas participativas y dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

Según Marqués (2012) con las TIC, representadas en redes sociales, se pueden fortalecer procesos culturales, educativos y comunicativos; gracias a su sentido abierto, uso generalizado y variedad en elementos textuales, icónicos, sonoros y audiovisuales.

Sin duda las nuevas tecnologías pueden suministrar medios para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para la gestión de los entornos educativos en general, pueden facilitar la colaboración entre las familias, los centros educativos, el mundo laboral y los medios de comunicación, pueden proporcionar medios para hacer llegar la formación "a medida" que la sociedad exija a cada ciudadano, y también pueden contribuir a superar desigualdades sociales (Marqués, 2012, p. 12).

Es así como se ve necesario empezar a socializar estos espacios en los contextos educativos formales, pues como lo afirman Monsalve et al. (2009),

las TIC como herramientas pedagógicas contribuyen a mejorar la enseñanza en las instituciones educativas (...) de manera más interactiva, atractiva y enriquecedora, generando nuevas dinámicas en las clases, en las cuales se propicien espacios de participación, comunicación y reflexión entre los estudiantes y los docentes (p. 208).

Según lo anterior se puede notar que estas tecnologías, gracias a su sentido social, dialéctico y lúdico, son medios con un gran potencial en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Por estos motivos se deben dejar a un lado los prejuicios que estas herramientas se han forjado desde su creación, y ser los docentes mediadores en la incorporación de nuevas estrategias de formación basadas

en TIC. Continuando con Armesto (2014), se debe:

replantear nuestro desafío: aprendiendo a aprender el dinamismo colaborativo y cómo las redes sociales impactan en la educación tanto a educadores como a estudiantes (...) Para esto, es necesario despejar mitos y miedos en relación al uso de las redes sociales, a través del conocimiento y capacitación de los docentes sobre el alcance de las nuevas tecnologías, para poder diseñar programas de enseñanza que utilicen las redes sociales como vehículos de contenidos educativos.

Ahora bien, se deben empezar a utilizar estas tecnologías globales para un desarrollo local, que se conviertan en herramientas que coadyuven a un desarrollo endógeno, desde dentro de las comunidades y en pro de sus realidades culturales. Para hablar de un desarrollo propio, las personas necesitan empezar a reconocerse como cultura, recuperar su identidad, apreciar sus manifestaciones y tradiciones, rescatar lo local y, con base en esto, generar participación, polos de progreso comunitario y desarrollo económico.

Es necesario hacer más evidente el potencial que la web, sobre todo las redes sociales, tiene para fortalecer la educación en valores de niños y jóvenes, es decir, como multiplicador de manifestaciones autóctonas y escenario donde se generen espacios de participación, educación y proposición desde lo local.

De allí también se desprende la necesidad de insertar estas herramientas en los procesos educativos formales; en el caso concreto de esta investigación, los estudiantes que cursan estudios de pregrado deben manejar con destreza, para el buen desempeño de su ejercicio profesional, habilidades escritas que le permitan comunicarse adecuadamente en diferentes contextos y situaciones, de la misma manera expresar correctamente los

resultados de lecturas y análisis contextuales, y que mejor que desarrollar estas habilidades desde su cotidianidad, desde aquello que lo rodea y lo identifica (Uribe y Carrillo, 2014, p. 273, párr. 1).

Una imagen representativa del contexto cultural en el cual se desenvuelve un joven puede ser trabajada a partir de la expresión escrita, al incentivar a los futuros licenciados en educación infantil para que apliquen a sus imágenes los diferentes tipos textuales como: la descripción, la narración, la exposición y la argumentación.

Para los potenciales docentes en licenciatura en educación infantil, el trabajo de la lectura de fotografías del contexto cultural para reforzar la expresión escrita a través de redes sociales, le va a representar un beneficio en su ejercicio profesional en el campo de la educación inicial, ya que como cita el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en sus *Estándares Básicos de Competencias en el Área de Lenguaje*, es importante reforzar en los estudiantes de primaria las competencias comunicativas básicas y las lecturas en otros sistemas simbólicos como la imagen.

Según ello, formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. (...) Así, pues, se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pp. 26).

Por tanto, la investigación realizada podrá ser una guía para descubrir más adelante, du-

rante el ejercicio profesional, cuáles son las estrategias más pertinentes que como educadores podrán aplicar para dar cumplimiento a lo antes expuesto y contribuir, de esta forma, al mejoramiento de la calidad educativa desde la lectura y la escritura.

Para lo anterior, y teniendo en cuenta lo que busca el programa, se ve la necesidad de que los futuros docentes, es decir, los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil de Unisangil, comiencen, primero, a reconocer nuevas estrategias educativas con base en su contexto cultural, aprender desde la imagen de aquello que se reconoce e identifica con mayor facilidad; segundo, apropien y se convengan de la necesidad de utilizar las TIC para facilitar su proceso de aprendizaje, utilizando dinámicas comunicativas que aporten a la construcción de su saber; y tercero, refuercen su habilidad comunicativa a través de la escritura, expresada en medios de comunicación y con base en el ambiente que los rodea.

Desde la investigación fue importante demostrar que el trabajo en redes sociales y la composición y lectura de imágenes fotográficas no se ciñe solo a un simple manejo de instrumentos y técnicas de producción, sino que es un ejercicio más profundo que genera y contribuye a los procesos de desarrollo local a través de la mediación y prácticas para posibilitar el diálogo y la generación de dinámicas participativas y educativas ejercidas, directamente, por los actores sociales que utilizan las tecnologías de comunicación, no como el fin, sino como la herramienta para la divulgación de sus realidades y fortalecimiento de sus prácticas expresivas.

Método

En este apartado se mostrará cuál fue la metodología que se utilizó para el desarrollo de esta investigación: su enfoque, diseño y fases en que se realizó; alcance, a quiénes se aplicó y con qué instrumentos se recolectó la información.

Enfoque

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, el cual “busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente la realidad” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 418).

La aplicación de este enfoque se basó en el hecho de que con esta investigación se pretendía indagar sobre fenómenos sociales que son interpretados de maneras disímiles por el grupo participante de esta, es decir, como afirma Rivadeneira (2015), citando a Colby (1996), “dentro de la variedad de enfoques cualitativos, existe un común denominador que podría situarse en el patrón cultural, que parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender las cosas y eventos” (p. 4); siendo el investigador parte fundamental en la construcción e interpretación de los significados, partiendo también desde su visión como observador y analista de los diferentes instrumentos en los que se han recogido las concepciones de los sujetos.

Es decir, el enfoque cualitativo se basa en las concepciones que los individuos tienen de su contexto, de cómo la interpretación de lo que acaece a su alrededor va ligado o depende de su subjetividad y sus estructuras mentales en cuanto a la emoción e identificación con el o los fenómenos abordados; es por esto que el enfoque cualitativo se sustentó para esta investigación en las siguientes indagaciones:

- Significados e imaginarios que el patrimonio cultural local despierta en estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil de Unisangil, lo cual debía conocerse desde la concepción de cada uno gracias a las diferentes formas de asimilación de la realidad; lo anterior a partir de la expresión escrita relacionada con aquello que los identificaba culturalmente, es decir, la idea mental de su entorno, plasmado en físico

a través de diferentes tipologías textuales, las cuales serán similares en estructura, pero diferentes en cuanto a su estilo de escritura e interpretación de la manifestación cultural.

- Dinámicas de uso que los estudiantes tienen en relación a las TIC, en especial la red social Facebook, indagando sobre cómo este medio de comunicación funciona en su contexto personal, qué nuevas dinámicas comunicativas genera en sus relaciones cotidianas y qué estrategias educativas pueden potenciar.

Cada una de las anteriores premisas daban pie para conocerse desde lo cualitativo, ya que se derivan de la interacción y la representación simbólica, prevaleciendo la experiencia interna del individuo y la manera como se manifiesta en el proceso social; está basado en la interpretación de las nociones que realiza el sujeto a partir de los elementos que se encuentran en su medio, la interacción que realice con este y la comunicación simbólica que establece con el otro, lo cual hace que aprenda una cantidad de significados, valores y, por ende, acciones, que mediados por el lenguaje cobran sentido y se estructuran como instrumentos de aprendizaje (Pajón & Salazar, 2015, p. 89, párr. 3).

Diseño

El diseño de esta investigación es de corte fenomenológico, ya que se enfocó en las experiencias individuales de los sujetos; según Hernández, Fernández & Baptista (2010) con este diseño se pretenden reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia. De la misma manera, los autores anteriores, citando a Creswell (1998), Álvarez-Gayou (2003) y Mertens (2005), afirman que este diseño busca describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la representación construida colectivamente, sustentándose en el análisis del discurso y temas específicos, así como en la indagación de sus posibles significados.

También exponen que, en este diseño, el investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes, contextualizándolas en términos de su temporalidad, espacio y el contexto relacional (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 515, párr. 3).

Por tanto, las fases en que se desarrolló esta propuesta investigativa desde su diseño fenomenológico fueron:

FASE 1: Planeación y definiciones

Se definió la población y después la muestra conformada por 15 estudiantes de cuarto semestre de Licenciatura en Educación Infantil de Unisangil, residentes de varias poblaciones que aún guardan un amplio acervo cultural y pertenecientes a la asignatura habilidades comunicativas, cátedra orientada por el investigador, hecho que facilitó el proceso de inmersión en el campo y la construcción y aplicación de instrumentos.

FASE 2: Diseño y aplicación de instrumentos

En el primer encuentro se socializó a los estudiantes sobre la investigación y se aclaró que la participación era voluntaria, a lo cual los 15 estudiantes respondieron de manera positiva, manifestando su intención de hacer parte del proceso y haciéndolo evidente en la firma de los consentimientos informados; también se identificaron las concepciones que los estudiantes tenían con respecto a los fenómenos por abordar, las cuales fueron insumo para el diseño de los instrumentos. Entre el primer y segundo encuentro se aplicó una prueba piloto de los instrumentos a 5 estudiantes del grupo, el cual se envió por correo electrónico y sus respuestas fueron devueltas de la misma manera; lo anterior con el fin de hacer ajustes antes de aplicarlo a toda la muestra.

En el segundo encuentro se aplicó el primer instrumento a la muestra, este se trabajó en un laboratorio de informática y consistía en un instrumento de respuesta abierta que se desarrolló en soporte de documento Word, el cual permitiría conocer el nivel de escritura que

los estudiantes tenían en relación con imágenes culturales ajenas a su contexto local y, a la misma vez, mostraría la forma de escribir en herramientas *off line*; este instrumento fue posteriormente enviado por parte de los estudiantes a través de correo electrónico al docente investigador. En esta sesión de clase también se trabajó el segundo cuestionario, de respuesta cerrada, el cual se respondió a través de la herramienta web *Google Forms* y buscaba identificar las funcionalidades que los estudiantes le daban a la red social Facebook.

FASE 3: Análisis de información capturada

En esta fase se procedió a analizar la información recolectada con los instrumentos; por un lado, para el primer instrumento, se analizó la producción textual *off line* que los estudiantes hacen en relación con imágenes culturales ajenas a su contexto local, triangulando este análisis con las bases teóricas de la investigación. Asimismo, se analizó el segundo instrumento, el cual, por ser de respuesta cerrada, arrojó gráficas estadísticas generadas de manera automática por la herramienta *Google Forms*, las cuales se analizaron desde una mirada interpretativa y con base en lo que se dictaba en el marco teórico sobre este fenómeno.

Por otro lado, a partir de los conocimientos impartidos en la cátedra habilidades comunicativas referente a la lectura y composición de otros sistemas simbólicos, se invitó en el tercer encuentro con los estudiantes a realizar registros fotográficos (cuatro por cada estudiante) de su contexto cultural y subirlos a un grupo de Facebook creado por el docente, el cual se llamó "Habilidades comunicativas 2018-2". Realizado lo anterior, cada uno de los estudiantes aplicó una tipología textual (descripción, narración, exposición y argumentación) a cada imagen subida por él.

FASE 4: Evaluación

En esta última fase se realizó la evaluación de la estrategia didáctica a partir del análisis de contenido del material, tanto icónico como textual, compartidos en el grupo de Facebook "Habilidades comunicativas 2018-2".

Alcance

El alcance descriptivo tiene como objeto determinar características o propiedades del fenómeno o los fenómenos investigados a partir de la información que se recolecta; como lo exponen Hernández, Fernández & Baptista (2010) "pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren" (p. 80); por tanto, la presente investigación tuvo un alcance descriptivo, ya que buscaba determinar las características de diferentes variables, a saber: expresión textual y uso de TIC, mas no tenía como propósito fundamentar relaciones entre ellas; no obstante, se establecieron bases para realizar en el futuro una investigación de alcance correlacional.

Población y participantes

La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar, incluyendo sus unidades de análisis o entidades de población, que en conjunto representan dicho fenómeno al compartir determinada característica, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación (Tamayo y Tamayo, 2003, p. 176, párr. 1). Por otro lado, la muestra es un subgrupo que pertenece a la totalidad del fenómeno y refleja las características que definen la población, es decir, representativa (Tamayo y Tamayo, 2003, p. 176, párr. 2-3).

Teniendo en cuenta lo anterior, la población de esta investigación estuvo constituida por 53 estudiantes entre las edades de 18 a 22 años y de estratos socioeconómicos 1 y 2, que cursan los semestres I, II, III y IV del programa de Licenciatura en Educación Infantil de Unisangil. La muestra seleccionada fue de 15 estudiantes que cursaban el IV semestre de esta Licenciatura; este grupo contaba con la ventaja de que la mayoría residía en otras localidades de la región diferentes a San Gil, lo que proporcionó elementos más variados a la investigación en cuanto a manifestaciones culturales.

Instrumentos de recolección de datos

Antes de la construcción de los instrumentos se identificaron, en la primera sesión de clases de la asignatura habilidades comuni-

cativas, cuáles eran los significados y/o concepciones que los estudiantes tenían en relación con los fenómenos que se pretendía abordar: producción textual con base en la imagen cultural y uso de la red social Facebook. Ver tabla 1.

Tabla 2.

Concepciones de los estudiantes hacia los fenómenos por abordar

| Fenómeno | Concepciones |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Producción textual con base en la imagen cultural. | <ul style="list-style-type: none"> • Describir. • Narrar. • Exponer. • Argumentar. |
| Conocimiento y usos de las redes sociales y Facebook. | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento sobre las redes sociales. • Manejo de redes sociales. • Identidad en redes sociales. • Identidad en la red social Facebook. • Capacidad de administración de perfiles en la red social Facebook. • Cantidad de tiempo que se dedica a navegar por la red social Facebook. • Usos que se le da a la red social Facebook. • Uso de otros sistemas simbólicos en la red social Facebook. • Finalidades para el uso de otros sistemas simbólicos en la red social Facebook. • Actividad textual en la red social Facebook. • Finalidades para el uso de la expresión textual en la red social Facebook. • Comunicación grupal en la red social Facebook. • Fines para ejercer una comunicación grupal en la red social Facebook. |

Es así como se definieron, a partir de las características interpretadas de los fenómenos, los elementos concretos a tener en cuenta para la obtención de los datos que después fueron analizados.

El instrumento de recolección seleccionado fue el cuestionario. Este instrumento se diseñó a partir de la identificación del fenómeno y pretende recopilar la información de aquellas personas que han experimentado dicho fenómeno; según Hurtado (2000), un cuestionario es un instrumento que reúne una serie de preguntas en torno a una situación, temática o evento particular, sobre el cual el investigador desea obtener información (p. 469).

Los cuestionarios que se diseñaron para esta investigación buscaban obtener respuestas de tipo abierta y tipo cerrada. Afirma Hurtado (2000) que las preguntas abiertas dan libertad a las personas para dar la respuesta que consideren, según su subjetividad, y redactarla a su estilo, y que las preguntas cerradas restringen la respuesta a la elección entre un número limitado de opciones previamente presentadas en el cuestionario (p. 471).

Es así como se diseñó un primer cuestionario de respuesta abierta que buscaba identificar el grado de escritura que los estudiantes tenían referente a la lectura de fotografías culturales; por tanto, el cuestionario estaba constituido por cuatro imágenes representativas del patri-

monio cultural nacional y a cada una de estas imágenes el estudiante le aplicó una tipología textual; a la primera, una descripción de lo que había en ella; a la segunda, con base en lo que apreciaba en la foto, le creó una historia; con la tercera creó un texto en donde expuso sobre la manifestación cultural que veía; y con la cuarta, con base en la imagen, creó un texto argumentativo a partir de unas preguntas relacionadas con la manifestación cultural representada.

Con este instrumento se buscó conocer qué tan fluida era la escritura de un texto en relación con una imagen, que si bien le daba una identidad desde el concepto de nación, no hacía parte del contexto primario del estudiante, de lo que lo identificaba culturalmente desde lo local.

El segundo cuestionario fue de respuesta cerrada y buscaba caracterizar las funcionalidades que los estudiantes le daban a la red social Facebook, por tanto, apuntó a indagar sobre tiempo, usos, hábitos de escritura y publicación de imágenes que ellos realizaban en este medio de comunicación. Los resultados que arrojó este instrumento fueron de ayuda al momento de implementar la estrategia didáctica en esta red social para el trabajo de la expresión escrita mediante el registro y lectura de fotografías del patrimonio cultural local de los estudiantes.

A continuación, se mostrará una exposición más a fondo de la estructura de cada uno de los instrumentos antes enunciados.

Instrumento 1

En esta primera encuesta se recogió información de tipo abierta a partir de cuatro ejercicios de lectura de imagen y escritura.

El *primer punto* solicitaba un texto descriptivo con base en una imagen representativa del contexto cultural de los habitantes afrocolombianos residentes en San Basilio de Palenque, en el departamento de Bolívar; lo anterior con el fin de conocer el grado de escritura descriptiva que los estudiantes tenían con referencia a la lectura de fotografías culturales. Con este

ejercicio se buscaba que los textos creados respondiesen a descripciones básicas sobre la forma de vestir, instrumentos y acciones que se representaban en la imagen.

En el *segundo punto* se pidió crear una historia en relación con una imagen en blanco y negro que mostraba la tradición culinaria representada en la arepa campesina, realizada por un personaje femenino de avanzada edad. En este punto se buscó conocer el nivel de escritura narrativa que tenían los estudiantes, aplicando la creatividad para plasmar una historia basada en los elementos y/o acciones expuestas en la imagen.

En el *tercer punto*, con base en una imagen del Puente de Boyacá, se pidió investigar sobre este suceso histórico y crear un texto expositivo de lo acontecido en ese lugar. Con este punto se pretendía conocer el nivel de escritura expositiva que tenían los estudiantes a partir de la comprensión de su contexto social e histórico, y el cómo se plasmaba en un texto a partir de sus conocimientos previos y de consultas en fuentes de información fiables.

En el *cuarto y último punto* se pidió al estudiante generar una argumentación con respecto al pueblo gitano o Rrom, representado en una imagen que mostraba su cultura manifestada en la danza. A partir de las siguientes cuatro preguntas, se indujo a los participantes a pensar y generar una opinión propia al respecto, teniendo en cuenta sus conocimientos previos y consultando en fuentes de información confiables.

- ¿Se puede considerar a este grupo étnico como representativo de la cultura colombiana?
- ¿Los estereotipos que se le dan a este grupo étnico son infundados o en realidad son parte de sus prácticas sociales?
- ¿Cree usted que esta población es víctima de discriminación racial? ¿Por qué?
- ¿Considera usted que el Estado colombiano ha protegido los derechos de este grupo étnico?

Instrumento 2

Se enfocó a conocer, a partir de diferentes preguntas con escala de variable dicotómica y preguntas con escala de razón, información sobre el uso de la red social Facebook por parte de los estudiantes de acuerdo con las concepciones del fenómeno expuestas en la tabla 1:

- Conocimiento sobre las redes sociales / Manejo de redes sociales / Identidad en redes sociales.

Aquí se realizaron preguntas con una escala de variable dicotómica (Sí – No), las cuales apuntaban a evidenciar el conocimiento y uso que los participantes le daban a las redes sociales. Las preguntas que se realizaron en este apartado fueron: ¿Sabe qué son las redes sociales? (Sí – No), ¿Explora redes sociales? (Sí – No), ¿Tiene perfiles en redes sociales? (Sí – No).

- Identidad en la red social Facebook / Capacidad de administración de perfiles en la red social Facebook / Cantidad de tiempo que se dedica a navegar por la red social Facebook / Usos que se le da a la red social Facebook.

En esta parte del cuestionario se plantearon preguntas con escala de variable dicotómica y preguntas con escala de razón, las cuales se enfocaron en conocer la posesión de la red social Facebook por parte de los estudiantes y el tiempo dedicado a esta. Las preguntas que se realizaron en esta parte del cuestionario fueron: ¿Tiene perfil en la red social Facebook? (Sí – No), ¿Cuántos perfiles tiene usted en Facebook? (1, 2, 3 o 4 perfiles o más), ¿Qué tiempo diario le dedica usted a Facebook? (1, 2 o 3 horas o más), ¿Con qué fin utiliza Facebook? (Comunicarse con amigos – Entretenerse – Aprender – Negocios – Informarse / Noticias).

- Uso de otros sistemas simbólicos en la red social Facebook / Finalidades para

el uso de otros sistemas simbólicos en la red social Facebook.

Con esta parte del cuestionario se buscaba identificar si los estudiantes publicaban imágenes en Facebook y con qué fin las publicaban en esta red social. Se plantearon preguntas con escala de variable dicotómica y preguntas con escala de razón; estas fueron: ¿Ha publicado fotos en Facebook? (Sí – No), ¿Con qué fin ha publicado fotos en Facebook? (Comunicarse con amigos – Entretenerse – Aprender – Negocios – Informarse / Noticias).

- Actividad textual en la red social Facebook / Finalidades para el uso de la expresión textual en la red social Facebook.

En esta parte del cuestionario también se utilizaron preguntas con escala de variable dicotómica y preguntas con escala de razón, las cuales buscaban indagar sobre la producción textual en la red social Facebook y los fines para hacerlo. Las preguntas planteadas fueron: ¿Ha escrito en Facebook? (Sí – No), ¿Con qué fin ha escrito en Facebook? (Comunicarse con amigos – Entretenerse – Aprender – Negocios – Informarse / Noticias).

- Comunicación grupal en la red social Facebook / Fines para ejercer una comunicación grupal en la red social Facebook.

Las preguntas de esta última parte del cuestionario se enfocaban a indagar sobre el conocimiento y el manejo que los estudiantes tenían de las páginas o los grupos de Facebook. También se utilizaron preguntas con escala de variable dicotómica y preguntas con escala de razón; las preguntas planteadas fueron: ¿Sabe usted qué es un grupo o una página de Facebook? (Sí – No), ¿Administra usted algún grupo o página de Facebook? (Sí – No), ¿Qué fin tiene el grupo o la página que administra en Facebook? (Comunicarse con amigos – Entretenerse – Aprender – Negocios – Informarse / Noticias).

Análisis de resultados

Con base en las concepciones que los estudiantes evidenciaron de los fenómenos por abordar y los datos recolectados en esta investigación, se realizó un análisis de los resultados a partir de las siguientes categorías:

- Escritura referente a la lectura de fotografías culturales.
- Usos de la red social Facebook.

Estas categorías fueron planteadas a partir de la triangulación que se hizo con el problema investigativo, los objetivos, el marco teórico y las mismas encuestas. Según Okuda y Gómez (2005) “La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (p. 3), a partir de esto se definieron las categorías ya mencionadas y las subcategorías que ampliaron las temáticas desde diferentes elementos.

Partiendo de estas categorías, el tipo de análisis que se aplicó a los datos obtenidos

del primer instrumento fue un análisis de contenido, pues la naturaleza de las respuestas, al ser descriptivas, narrativas, expositivas y argumentativas, daban pie para ser tratadas de una manera interpretativa, basado en lo sustentado en las teorías que se expusieron en la investigación.

Para el segundo instrumento, si bien las respuestas fueron cerradas, también eran susceptibles a una interpretación de tipo análisis de contenido, pues, como se expuso líneas atrás, esta investigación contó con un diseño fenomenológico, el cual busca, a partir de las concepciones individuales, reconocer el significado de un fenómeno y/o experiencia en particular, en este caso, los usos que se le dan a la red social Facebook.

La reflexión hecha a partir de las categorías y subcategorías, expuestas en la tabla 2, adquirió importancia en la medida en que posibilitó, a partir del análisis de contenido, atribuir significados a los datos recolectados y con base en ellos generar ideas y conceptos que sirvieron de apoyo para la implementación de la estrategia didáctica.

Tabla 2.
Categorías y subcategorías

| Categorías | Subcategorías |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Escritura referente a la lectura de fotografías culturales. | • Texto descriptivo |
| | • Texto narrativo |
| | • Texto expositivo |
| | • Texto argumentativo |
| Usos de la red social Facebook. | • Conocimiento y uso de redes sociales |
| | • Posesión y usos de Facebook |
| | • Uso de imágenes en Facebook |
| | • Actividad textual en Facebook |
| | • Comunicación grupal en Facebook |

Resultados

En este apartado se hará la presentación y el análisis de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos que se aplicaron a los sujetos de esta investigación, los cuales buscaban indagar sobre el grado de escritura que los estudiantes tenían referente a la lectura de fotografías culturales y las funcionalidades que le daban a la red social Facebook. Por otro lado, se mostrará el análisis y la evaluación que se realizó a la estrategia didáctica implementada en esta misma red social.

Identificación del grado de escritura que los estudiantes tienen referente a la lectura de fotografías culturales

Para esta primera categoría se realizó un análisis desde cada una de las cuatro tipologías textuales: descripción, narración, exposición y argumentación. Los escritos fueron abordados a partir de las concepciones que los estudiantes tenían sobre el patrimonio cultural, desde una visión general; paralelamente se analizó la capacidad textual al traducir la imagen a cada una de las tipologías textuales.

Texto descriptivo

En esta subcategoría se notó en los estudiantes una fluidez a la hora de extraer características, tanto objetivas como subjetivas, de la tradición afrocolombiana, cantos de San Basilio de Palenque, que se representaba en el *primer punto*.

Desde la descripción objetiva los estudiantes realizaron una lectura detallada de cada uno de los elementos que en la imagen se podían apreciar; por ejemplo, frases como “Don Mario con su quepis y su camisa guayabera sobre su negra piel, doña Tránsito con su sombrero y su mochila aplaudía”, relaciona la vestimenta y los elementos de los personajes con la tradición cultural y dan por sentado la facilidad con que contaban

los estudiantes para realizar observaciones puntuales, convertirlas en ideas y plasmarlas en un texto.

Se realizó también, por parte de los estudiantes, una adecuada lectura de los elementos y de las expresiones faciales, corporales y proxémicas, las cuales le permitieron inferir a partir de afirmaciones tales como: “Esto se vive cada día entre risas y alegrías” o “En esta imagen se pueden ver unas personas disfrutando de su cultura, danzando, cantando, aplaudiendo, tocando instrumentos y gozando de sus canciones”, que el ambiente que se evidencia en la imagen es de tipo festivo, enmarcado en alguna celebración popular, o religiosa, como se manifiesta en uno de los textos analizados, el cual interpreta que se encuentran “en una celebración, al parecer de alguna fiesta patronal”.

Otro elemento por destacar sobre la descripción objetiva, es la identificación que se hace en relación con las diferencias etnográficas; ejemplo de esto, afirmaciones como “puedo observar una cultura muy diferente a la mía”, “tienen otro color de piel, el cantante del grupo tiene una ropa distintiva de su región pacífica” o “Por el color de la vestimenta de algunos de ellos, su ropa, su raza y trajes típicos puedo deducir que hace referencia a la costa pacífica del territorio colombiano”, permitieron evidenciar que existe cierto conocimiento de esta cultura y que se es consciente de sus diferencias con la propia.

Pero contradictorio a lo anterior, se pudo inferir a partir de varias descripciones, el desconocimiento que a fondo se tiene de esta etnia, pues se tendió a confundir la población palenquera, que según la Unidad para la Atención y Reparación Integral para las Víctimas los define como “los descendientes de los esclavizados que mediante actos de resistencia y de libertad, se refugiaron en los territorios de la Costa Norte de Colombia desde el siglo XV denominados palenques”; con la población del pacífico colombiano, que si bien también son de raíces africanas, no sería correcto nombrarlos como población palenquera; lo más acertado sería denominarlos afrocolombianos, que se define como “los

grupos humanos que hacen presencia en todo el territorio nacional (urbano-rural), de raíces y descendencia histórica, étnica y cultural africana nacidos en Colombia, con su diversidad racial, lingüística y folclórica”, según de nuevo la Unidad para la Atención y Reparación Integral para las Víctimas.

Fue interesante notar, y aquí jugó una descripción subjetiva de la imagen por parte del estudiante, la aparición de estereotipos que se han mantenido ligados a esta población a través de la historia. Afirmaciones como “es estrato no tan alto, pues se ve que la gente es humilde” o “una comunidad de bajos recursos se reúne para disfrutar su cultura y su folclor”, muestra cómo se cree erróneamente que por la apariencia humilde de los personajes se deben encasillar como de bajos recursos. Por otro lado, al hacer énfasis en el papel de la fuerza pública que aparece en la imagen, se pudieron leer afirmaciones subjetivas como “Preocupación por parte de las autoridades”, las cuales apuntan a creer, de nuevo por estereotipos sociales, que esta población es generadora de desmanes y desorden público, hecho que, según el estudiante, debe ser controlado por las autoridades, sustentando así el motivo por el cual se encuentra la fuerza pública en este lugar.

Pero no todas las descripciones subjetivas creadas por los estudiantes a partir de la imagen respondieron a prejuicios, se pudo leer en algunos textos, visiones positivas de esta comunidad; afirmaciones como: “Sus rasgos marcados por nuestros antepasados son el retrato más vivo de lo que somos, gente pujante, trabajadora, echada pa’ delante y con un corazón pujante por vivir a plenitud día a día”, demostró que si bien esta etnia pertenece a otra región del territorio colombiano, la identificó como parte de su historia y de su presente como nación.

Texto narrativo

Los escritos resultados de esta tipología textual evidenciaron una gran capacidad imaginativa por parte de los estudiantes al plasmar historias significativas a partir del personaje y la

tradición gastronómica, representada en la arepa campesina, que se mostraban en el *segundo punto*.

Se notó el uso de recursos literarios, como la rima, con la cual se describió, de manera lírica, el entorno, el personaje y la acción que se realizaba; ejemplo “el viejo y blancuzco fogón de leña, cargado de cenizas, tenía tantos años este, desde cuando ella tenía su piel lisa”, este recurso fue utilizado para describir elementos significativos de la imagen, en este caso la piel del personaje central.

También se pudo evidenciar que en la mayoría de los escritos se utilizó la narración en tercera persona, posicionando la acción y a su protagonista en un contexto ajeno al del autor, salvo algunos casos en donde se narró desde una perspectiva personal, siendo el autor parte activa del relato; fragmentos como “Me resulta un poco nostálgico y emocionante hablar de mi abuela” o “Mi abuelita Toña siempre nos las servía calientitas, recién hechas y acompañadas de una buena tasa de chocolate”, mostraron una narración en primera persona, y algo característico en la mayoría de relatos que se hicieron en esta forma de narrar, fue la relación que se dio al personaje de la imagen con algún familiar.

Lo anterior dio pie para revisar lo referente al manejo de los personajes, los cuales en su gran mayoría fueron motivados por la ficción, pues si bien algunos estudiantes relacionaron al protagonista de la imagen con su abuela, es evidente que los hechos fueron producto de la creatividad, pero basados en experiencias vividas. Se pudo notar la capacidad de lectura que los estudiantes tenían para ir más allá de lo visto en la imagen, pues no se limitaron a la creación de una historia con un único personaje, si no que agregaron más a la narración, así no aparecieran en la escena inicial.

Todos los textos muestran una narración en pasado, tal vez motivado por el blanco y negro de la foto, acción dada por la incidencia del color en la interpretación de estas; por otro lado, las historias estuvieron relacionadas espacialmen-

te con el entorno local de cada autor, aunque la imagen fuese de un contexto desconocido por ellos.

Es así como se pudo notar la relación que los estudiantes tienen con el elemento principal de la imagen, la arepa, el cual valoraron como parte principal de su cultura gastronómica. Apartes del texto como “¡el maíz! Expresó con entusiasmo la anciana, era lo que más nos gustaba cultivar y de este nuestros antepasados nos enseñaron a realizar estas arepas ¡muy deliciosas y naturales!”, evidenciaron una admiración hacia los saberes ancestrales culinarios.

Por último, elementos como el valor del trabajo también fueron expuestos en parte de las historias, ejemplo “Durante los años, la abuela supo lo que era ahorrar, así que, un día, cuando se sentó a contar, una fortuna pudo hallar”, es un aparte del texto que evidenció de manera lírica la motivación que la imagen pudo despertar en cada uno de los autores, reforzando actitudes positivas en ellos, tales como el esfuerzo.

Texto expositivo

A diferencia de los anteriores, para la redacción de este texto los estudiantes debían basarse en conocimientos previos e investigar en la web sobre la batalla del Puente de Boyacá, suceso histórico que se representaba en la imagen del *tercer punto*.

Aunque en algunos textos se especificaron fechas y acciones desarrolladas en este lugar, sí se notó un desconocimiento sobre los antecedentes y las consecuencias de este acontecimiento. No se evidenciaron claros conocimientos previos, pues se calló en imprecisiones históricas con afirmaciones como que “José María Barreiro, quien al verse perdido huyó hacia la capital”, lo cual, según la historia, es erróneo.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, la información expuesta fue en su mayoría producto de la investigación realizada en Internet, pero no se evidenció una estructura definida según lo que dicta el texto expositivo; tanto así que al-

gunos escritos se limitaron a la enumeración de ítems sin ningún tipo de conectores; salvo algunos que si manejaron una adecuada exposición del tema, mostrando el concepto central, unas ideas complementarias y un manejo cronológico que le dieron sustento expositivo al texto.

Por otro lado, existieron en algunos textos elementos subjetivos; expresiones como “la gran batalla” o “el malvado ejército español” dieron cuenta de la inclusión de puntos de vista del autor, los cuales, según lo conocido sobre el texto expositivo, no deben existir en este tipo de discursos. Por otro lado, al ser la descripción y la comparación elementos muy usados en este tipo de textos, faltó por parte de los estudiantes su uso para estructurar un texto mucho más rico en contenido.

Finalmente, a pesar de que se evidenció cierto desconocimiento sobre este acontecimiento histórico, sí fue reconocido por la gran mayoría de estudiantes como parte del patrimonio histórico nacional.

Texto argumentativo

Al igual que en el texto expositivo, para este escrito los estudiantes también debían partir desde su concepción previa sobre la etnia gitana o Rrom que se mostraba en el *cuarto punto*, e investigar sobre ellos en la web. A partir de esto debían generar ideas propias que respondieran a los cuestionamientos dados, lo anterior con base en su propio criterio y en las percepciones que se hubiesen creado con la interpretación de la información obtenida de la investigación sobre este grupo.

En varios de los escritos se evidenció el reconocimiento de este grupo étnico como parte de la cultura de Colombia, aduciendo que tenían este derecho por vivir en nuestro territorio y contar con una historia en él, aún más, varios de los autores se sustentaron en la Ley para defender este argumento, por ejemplo, afirmaciones como “sí es un grupo considerado representativo de Colombia ya que en 2010 con el Decreto 2957 se reconocieron sus derechos”, dieron

muestra de una búsqueda a fondo sobre el tema propuesto.

Pero, por otro lado, se encontraron concepciones muy personales con respecto a este grupo, opiniones como “Este grupo étnico no es representativo de la cultura colombiana, porque los grupos étnicos en Colombia están conformados por los pueblos indígenas, los afrocolombianos o afrodescendientes”. Demostraron el desconocimiento de la etnia gitana como parte de la cultura colombiana, y aún más, se esgrimieron argumentos apoyados en las tradiciones culturales para reforzar esta idea, argumentos como:

Colombia es un país rico no solo en biodiversidad sino también en cultura, esto se ve reflejado en las características de su gente, costumbres, tradiciones, bailes típicos y demás. Es importante señalar que el resultado de nuestros antepasados se ve claramente en los trajes de colores llamativos, faldas con grandes vuelos, colores típicos como el blanco, rojo y negro. Es por esto que el grupo étnico representado en la imagen anterior no forma parte de la cultura colombiana, su vestuario, accesorios y demás no corresponde propiamente a los rasgos típicos de nuestro país. La genealogía de nuestra nación corresponde más a la de mestizos y color de piel morena; ya que somos el fruto del pueblo español con esclavos africanos.

En cuanto a los estereotipos que se le atribuyen a esta comunidad, algunos lo consideraron infundados y hasta irrespetuosos para este grupo étnico, en palabras de un estudiante “Los estereotipos que se le dan a este grupo étnico, son infundados por su estilo de vida, los tildan de vagos, perezosos, ladrones, entre otros calificativos más que maltratan la dignidad e integridad de esta comunidad”, se puede notar en la anterior afirmación la subjetividad con que el estudiante interpreta los comentarios que se hacen con respecto a este pueblo.

Por otro lado, también se justificó que los estereotipos que se le dan al pueblo gitano se debían en gran medida a su realidad, ya que se resaltó el papel subyugado de la mujer en estos grupos, definiéndola como víctima de un machismo que por tradición ejerce esta etnia; también se hizo referencia a prácticas ancestrales como la quiromancia, la cual choca con las creencias religiosas que la gran mayoría de la sociedad colombiana profesa.

A lo relacionado con la discriminación racial hacia este grupo, se hizo referencia a lo que el Estado colombiano ha determinado en las leyes para la protección de los derechos de las minorías, así pues, se manifiesta que “Aunque tenemos reglas en nuestra Constitución tales como los artículos 7, 8, 19 y 70 algunas personas no protegen ni reconocen la diversidad cultural del país”, por lo tanto estos pueblos “se están viendo obligados a adaptarse a la civilización haciendo cambiar su modo de vida para poder vivir en una sociedad”, lo cual genera “Inseguras condiciones de vida y altos índices de necesidades básicas insatisfechas para este pueblo”, además del desconocimiento de sus tradiciones y valores.

Como se vio en el párrafo anterior, se evidenció una posición referente al respeto y la tolerancia hacia esta comunidad, argumentos con fundamentos legales y con una gran cuota de sentido ciudadano por parte de los estudiantes que manifestaron estas inquietudes.

Por otro lado, algunos reconocieron el papel que el gobierno colombiano, a través del Ministerio de Cultura, realiza en pro de la salvaguardia de esta comunidad, para garantizar de esta forma sus derechos colectivos y patrimoniales.

Es así como se notó en la mayoría de los escritos un buen nivel de escritura argumentativa, pues con base en los fundamentos de este tipo de textos, varios escritos contaron con un nivel alto de subjetividad, tratando de convencer con argumentos e ideas que se han formado desde su comprensión de esta expresión cultural; acudiendo a datos, fuentes fiables u opiniones de expertos.

Caracterización de las funcionalidades que los estudiantes le dan a la red social Facebook

En la segunda encuesta, a partir de un cuestionario de 14 preguntas, se recogió información de tipo cerrada que indagaba sobre el uso que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de Unisangil le daban a la red social Facebook. Para este instrumento solo participaron 10 sujetos de la muestra de 15, por tanto, los porcentajes se realizaron sobre esa base.

Conocimiento y uso de redes sociales

Las primeras tres preguntas buscaban indagar en el estudiante su conocimiento sobre las redes sociales y su participación en ellas: Como se puede ver en las figuras 1, 2 y 3, el 100% de los encuestados manifestó conocer que es una red social, las explora y tienen presencia en ellas.

Figura 1.

Conocimiento sobre qué son las redes sociales

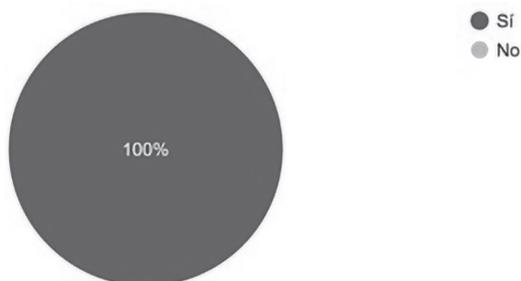


Figura 2.

Exploración de redes sociales

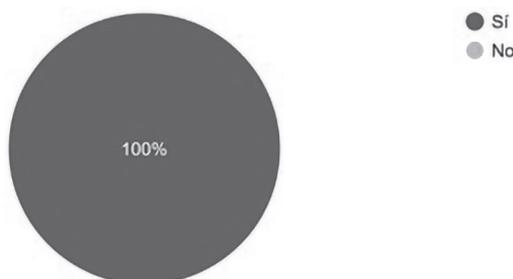
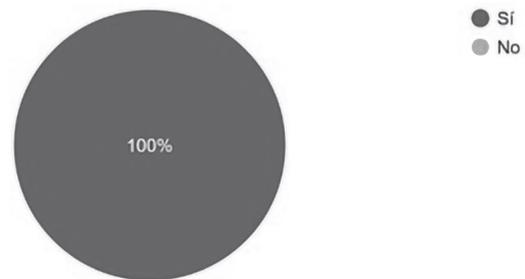


Figura 3.

Tenencia de redes sociales



Para esta subcategoría, y con base en las tres preguntas anteriores, se evidenció que la totalidad de los encuestados tenía un conocimiento sobre el qué son las redes sociales y que también las utilizaban en su cotidianidad, ya que, como se pudo ver en el estudio “2018 Global Digital”, realizado por *We Are Social* y *Hootsuite* sobre el uso de estas herramientas, existe un alto índice de personas en el mundo, en edad juvenil, que hacen presencia en el entorno digital a través de las diversas redes sociales; todo esto gracias a que ellos dominan unas competencias digitales más complejas, a diferencia de las personas que están fuera de ese rango de edad.

Posesión y usos de Facebook

Las siguientes preguntas buscaban conocer si se poseía perfiles en Facebook, cuántos se tenían, qué tiempo le dedicaba a Facebook y para qué fines. Como se puede ver en las figuras 4 y 5, la totalidad de los encuestados manifestó contar con un espacio en Facebook, siendo uno (1) la cantidad de perfiles que cada participante tiene en esta red social.

Figura 4.

Tenencia de Facebook

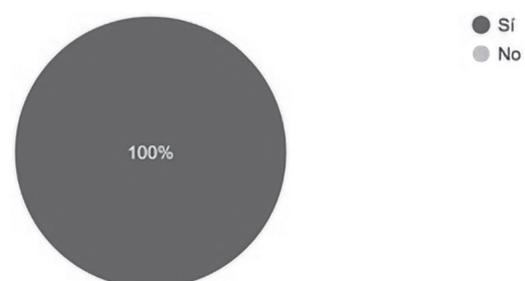


Figura 5.
Cantidad de perfiles en Facebook



Asimismo, la figura 6 muestra los resultados de cuánto tiempo se dedica a Facebook diariamente; y en la figura 7 se muestran los

resultados derivados de la pregunta sobre qué fin o fines los usuarios le daban a la red social Facebook.

Figura 6.
Tiempo que se dedica a Facebook

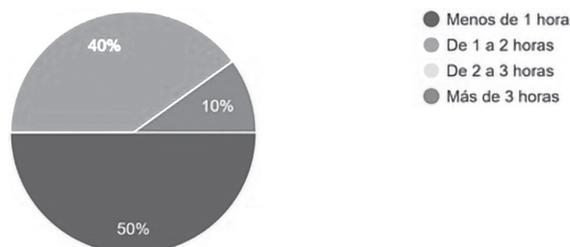
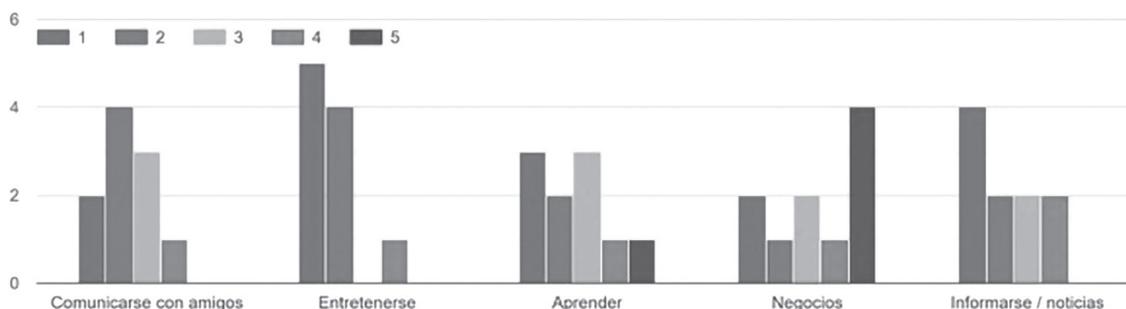


Figura 7.
Fines para utilizar Facebook



En las imágenes anteriores, que representan esta subcategoría, se pudo evidenciar que aparte de conocer y explorar redes sociales, los participantes hacen presencia en la red social Facebook con un solo perfil, esto es consecuente con el estudio “2018 Global Digital”, realizado por *We Are Social* y *Hootsuite*, en el cual se estima, según mediciones del 2018, que de los 3.196 mil millones de usuarios de redes sociales, 2.167 millones son usuarios de Facebook; y que en el caso de Colombia serían 31 millones de usuarios activos en esta red social. La masiva presencia de usuarios en Facebook se debe a que esta red es más popular y, de por sí, fue una de las primeras en aparecer en el escenario digital.

En cuanto a lo relacionado con la cantidad de perfiles que se tienen, se pudo notar que la mayoría, más precisamente la mitad de los encuestados, cuenta con un solo perfil; y que la cantidad de tiempo utilizada en Facebook es menor de una hora para la mayoría de los estudiantes, también el 50%. Lo que llamó la atención es la cantidad de estudiantes que expresaron dedicar de 1 a 2 horas a la red social, 40%; lo que sumado al 10% que le dedica más de 3 horas, demuestra que la cantidad de tiempo utilizado en Facebook es significativo, y llevó a la siguiente pregunta ¿Qué se hace durante ese tiempo en Facebook?

Es así como se vio en la figura 7, que muestra lo que se indagaba sobre los fines con que

se utiliza Facebook, que la gran mayoría utiliza esta red social con el fin de entretenerse, marcada por la mitad de los encuestados, esto se debe gracias a la cantidad de elementos que ofrece este espacio para el esparcimiento, pues es muy variada en las posibilidades de publicar videos, audios, imágenes o textos.

Otro dato interesante fue la cantidad de encuestados que utilizaban la red social para informarse, 40 %; debido a que las nuevas generaciones ya no son consumidores de los antiguos formatos de divulgación noticiosa, sino que están al tanto del acontecer diario a través de nuevas tecnologías, lo cual representa un riesgo, pues como es sabido existe mucha desinformación en estos contextos al abundar en noticias falsas y, algunas veces, con falta de rigor periodístico.

A lo que se refiere con la opción de aprender en estos contextos, apareció como primera opción para un 30% de los encuestados, lo que no es tan negativo, teniendo en cuenta que

fue marcada como primera opción sobre otros usos como “Negocios” o “Hablar con amigos”.

Uso de imágenes en Facebook

Con las siguientes preguntas se buscaba conocer si publicaban imágenes en la red social Facebook, resultados que se pueden ver en la figura 8; y en la figura 9 los resultados a la pregunta que buscaba conocer sobre el fin o fines que los usuarios les daban a las imágenes que publicaban en Facebook.

Figura 8.
Publicación de fotos en Facebook

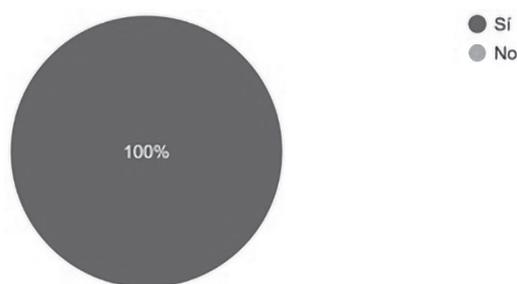
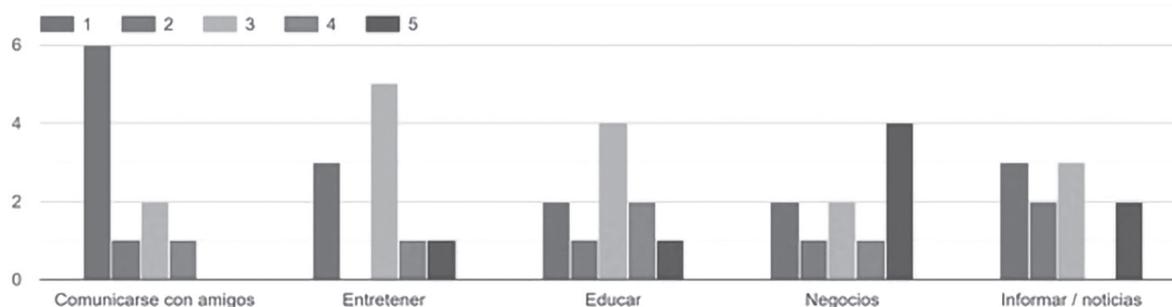


Figura 9.
Fines de la publicación de fotos en Facebook



En esta subcategoría, partiendo de la información suministrada por las gráficas anteriores, se pudo ver que es generalizado el uso de las imágenes en la red social Facebook, esto debido a que la expresión icónica se ha convertido en una de las principales herramientas de comunicación en los contextos virtuales, ya que,

como se expresó en el marco teórico de esta investigación, “gracias a los dispositivos móviles, es más fácil registrar lo que nos rodea, al permitir que cualquier usuario de *tablet* o *Smartphone* tenga en su bolsillo una cámara fotográfica; y casi de forma inmediata publicar en cualquier medio digital los registros captados”.

De igual manera, se les preguntó a los encuestados con qué fines publicaban imágenes en Facebook, siendo la opción “Comunicarse con amigos”, la que más selección tuvo, un 60% de los estudiantes la eligieron como la primera opción, esto demostró que los estudiantes aún no ven, o no comprenden, el uso pedagógico que la imagen puede tener, la cual pueden utilizar para potenciar sus procesos de enseñanza – aprendizaje; aun así la opción “Educar” fue seleccionada de primera por el 20% de los encuestados, pero por debajo de opciones como “Entretener” e “Informar”.

Actividad textual en Facebook

Las siguientes gráficas muestran los resultados de las indagaciones sobre la producción textual en la red social Facebook y los fines con los cuales se escribe en este espacio digital.

La figura 10 muestra los resultados obtenidos al preguntársele a los estudiantes sobre si tenían el hábito de escribir en Facebook; y en la figura 11 se ven los resultados a la pregunta que buscaba conocer el fin o fines que los usuarios le dan a la producción textual en Facebook:

Figura 10.
Producción textual en Facebook

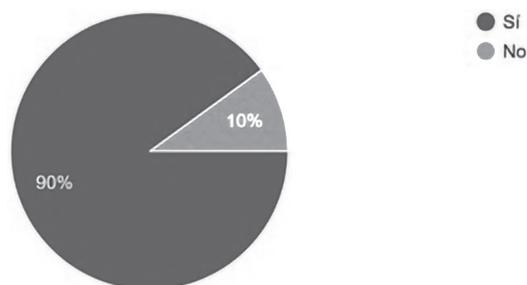
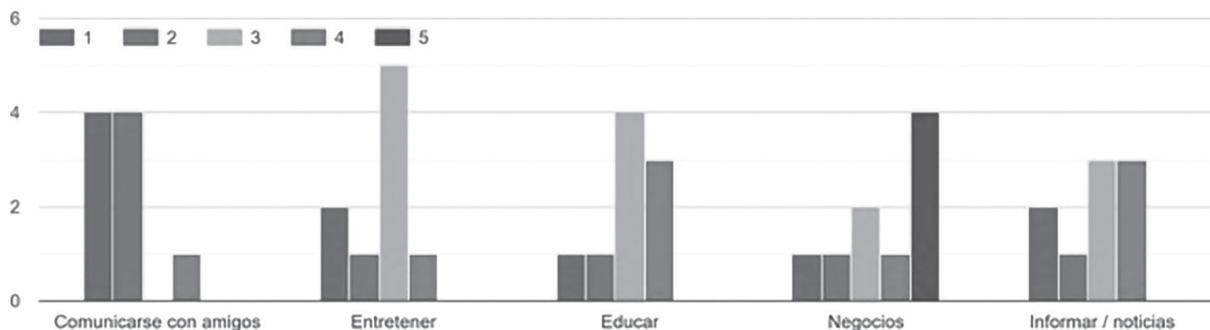


Figura 11.
Fines de la producción textual en Facebook



Con base en la información suministrada por las gráficas anteriores, se pudo ver que la gran mayoría de los encuestados escribe en la red social Facebook, solo el 10% no lo hace. Pero lo interesante era conocer qué escriben y para qué escriben, siendo la opción “Comunicarse con amigos” la seleccionada en primer lugar con un 40%. Esto lleva a concluir que el ejercicio de la escritura en Face-

book se limita a mensajes entre personas, y no va más allá, es decir, no se genera una práctica discursiva que trascienda la mera información; que era la propuesta de la investigación, la generación de textos apropiados en Facebook que aporten a la promoción de los contextos sociales y culturales en donde se reside.

En esta categoría la opción educar solo fue seleccionada como primer lugar por un 10% de los encuestados, por debajo de opciones como “Entretener” e “Informar”, siendo esta última opción interesante en analizar, pues gracias a la pluralidad y sentido abierto de la Internet, el trabajo de informar ya no es función solo de profesionales del periodismo, si no que puede ser ejercida por cualquier usuario de la web.

Comunicación grupal en Facebook

Las siguientes tres últimas preguntas pretendían indagar si los encuestados saben qué es un grupo o página de Facebook, si administraban alguno y con qué fines lo hacían.

Al indagar sobre si los encuestados sabían qué es una página o grupo de Facebook, se puede observar en las figuras 12 que el 100% respondió que sí, y la figura 13 muestra que solo un 20% administraba por lo menos un grupo o página en esta red social.

Figura 12.
Conocimiento sobre qué son los grupos y páginas de Facebook

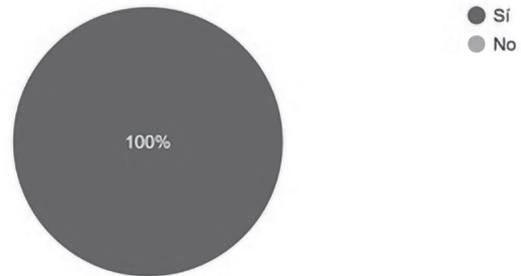
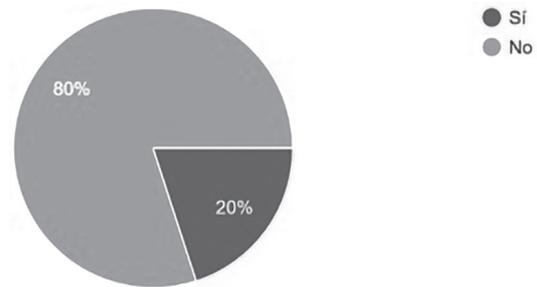
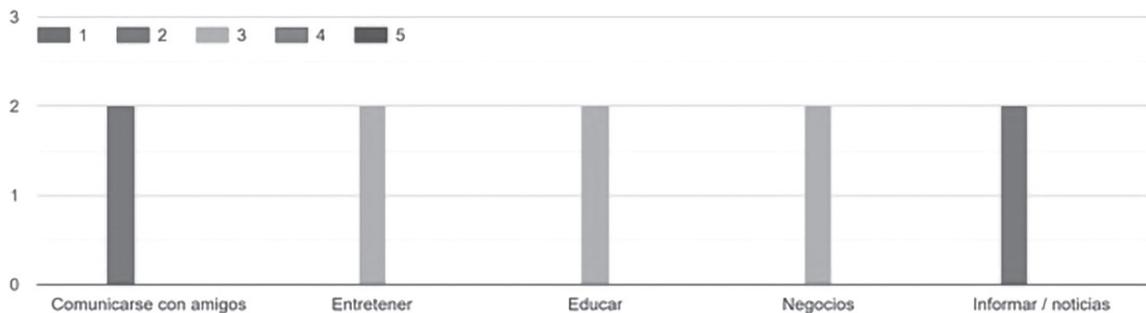


Figura 13.
Administración de grupos o páginas de Facebook



La figura 14 muestra los usos que estas personas le daban a un grupo o página de Facebook que administraban.

Figura 14.
Usos que se dan a grupos o páginas de Facebook



Por tanto, se pudo evidenciar a partir de las gráficas anteriores, que el 100% de los participantes conoce qué es un grupo o página de Facebook, pero solo el 20% es admi-

nistrador de alguno; eso lleva a pensar que la creación de perfiles en la red social Facebook está más enfocado a intereses individuales que colectivos.

Al analizar los resultados de aquellos que sí administraban un grupo o una página, se puede leer que lo hacen más que todo para “Comunicarse con amigos” e “Informar”; dejando a un lado opciones como educar, la cual se puede fortalecer utilizando grupos o páginas para cumplir objetivos enmarcados en un contexto pedagógico.

Estrategia didáctica en Facebook para el trabajo de la expresión escrita mediante el registro y lectura de fotografías del patrimonio cultural de los estudiantes

Como se especificó al principio de este artículo, en el tercer encuentro con los estudiantes sujetos de esta investigación, se les pidió que con base en lo aprendido en la asignatura habilidades comunicativas, realizaran un ejercicio de registro fotográfico a diferentes elementos que consideraran representativos del contexto cultural de las localidades donde residía cada uno; para posteriormente compartir cuatro en un grupo de Facebook, creado por el docente investigador, el cual se llamó “Habilidades comunicativas 2018-2”, y aplicar una tipología textual por foto.

Si bien los participantes de esta investigación no dominaban los parámetros de la construcción del discurso visual, sí conocieron en el transcurso de la asignatura habilidades comunicativas ciertas nociones sobre la composición de la imagen, nociones básicas para realizar el ejercicio de fortalecimiento de la expresión escrita con base en la lectura de fotografías culturales. Por otro lado, los estudiantes no contaban con las herramientas para el registro profesional de fotografía, por tanto, hicieron uso de dispositivos móviles para capturar las imágenes representativas de su contexto cultural.

Las fotografías y textos que los estudiantes captaron y redactaron para la estrategia didáctica giraban en torno a temáticas como personajes, artesanías, oficios tradicionales y arquitectura. Pero, por otro lado, algunos estudiantes compusieron imágenes que iban más allá de lo soli-

citado para el ejercicio, es decir, más allá de representaciones del entorno cultural; ejemplo: se presentaron fotografías y escritos referidos al patrimonio ambiental de la localidad, aporte válido, pues con esto el autor también le dio importancia a la promoción y el cuidado del entorno natural. Asimismo, se evidenciaron imágenes y textos que también daban cuenta de problemáticas sociales al manifestar, según los autores de las fotografías, abusos y malos tratos hacia ciertas comunidades que se encuentran desplazadas en esta región del sur de Santander.

En esta estrategia se destacaron registros fotográficos de alta calidad, con diversidad de personajes, texturas, colores y acciones que desde la subjetividad del autor reflejaban una lectura del contexto social donde habitan; evidencia de una adecuada construcción de fondo de cada uno de las fotografías, lo cual fue importante a la hora de la producción textual para cada imagen.

Por el lado de la generación de los textos, se notó un avance con relación con los escritos planteados en el primer instrumento, lo anterior es consecuente con lo que se trató en las bases teóricas de esta investigación sobre la expresión en relación con los elementos que son emotivamente más significativos para el sujeto y también lo referente a la imagen y el texto como elementos que se complementan en un solo discurso al ser expuestos de manera paralela en un escenario digital, en este caso la red social Facebook.

En los textos descriptivos, se pudo ver que los participantes dieron cuenta de variados elementos para realizar este tipo de escritos, esto gracias a la cercanía que tenían con los acontecimientos, personajes o lugares registrados, lo cual permitió una escritura más fluida en relación con las características objetivas o subjetivas de la imagen.

En cuanto a los textos narrativos, se identificaron una variedad de historias basadas en los elementos de la imagen y sustentadas desde las diferentes costumbres y/u oficios representativos de los contextos de cada uno de los estudiantes. Se notó la creatividad e inventiva que los participantes tuvieron a la hora de crear acciones fic-

ticias e insertar personajes bien elaborados en estas tramas, personajes reales o basados en experiencias propias; al igual que el manejo del tiempo y el espacio, elementos principales en una narración.

En relación con los textos expositivos, los estudiantes contaron con la ventaja del conocimiento previo que tenían según los oficios, personajes o lugares que captaron en imágenes; lo cual permitió que crearan una exposición escrita acertada en cuanto a lo relacionado con fechas, datos históricos, nombres, ubicaciones y otros elementos que aportaron a la adecuada redacción de un texto expositivo.

Lo mismo aconteció con los textos argumentativos, pues se notó una capacidad crítica en los escritos referentes a diversas situaciones, problemáticas o no, que en este momento hacen parte de su contexto local. Fue así como, con base en la imagen y a partir de planteamientos subjetivos, se generaron discursos que también contaban con elementos que permitían identificar un conocimiento profundo por parte de ellos de la situación, el personaje o el lugar sobre el cual estaban generando el texto argumentativo; identificándose también una capacidad propositiva en el estudiante al plantear posibles soluciones desde el ejercicio escrito.

Ahora bien, evaluando de manera global los resultados de los cuatro tipos de textos realizados a partir de las diferentes fotografías subidas al grupo de Facebook por parte de los estudiantes, a saber, textos descriptivos, textos narrativos, textos expositivos y textos argumentativos; y al confrontarlos con los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional dicta en relación con los estándares básicos de competencia del lenguaje, se puede notar un alto nivel de cumplimiento en ítems como:

- Dar cuenta del uso del lenguaje verbal en manifestaciones humanas, en este caso, representaciones culturales.
- Analizar las implicaciones culturales y sociales de esas manifestaciones humanas.
- Explicar cómo los códigos verbales y no ver-

bales se articulan para generar sentido en diversas obras.

- Producir textos para exponer ideas y recrear realidades con sentido crítico (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 41).

Por otro lado, y siguiendo con los estándares del Ministerio de Educación Nacional, se evidencia también en los estudiantes habilidades como:

- Identificar, caracterizar y valorar diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros.
- Argumentar acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación o señalamiento.
- Caracterizar cada tipo de texto, teniendo en cuenta su función y estructura (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 41).

Es así como, reconociendo y plasmando la imagen cultural en la fotografía, y yendo más allá de una simple representación visual al generar una extensión de ella a través del texto, se realiza y se da valor a las manifestaciones locales propias de cada sujeto, de lo que lo rodea y hace parte de su contexto primario, tal cual como se trató en el marco teórico de la investigación en donde se expusieron las ventajas de utilizar las TIC para promocionar el patrimonio cultural local.

Conclusiones

En relación con la producción textual, con base en imágenes culturales, se concluye que existe una fluidez en la construcción de textos descriptivos y narrativos, pues son tipologías básicas que se desarrollan desde temprana edad y utilizan la observación y la imaginación como puntos de partida, elementos que se manejan desde la infancia. Pero, por otro lado, se evidenciaron algunas falencias en la elaboración de textos expositivos y argumentativos; lo anterior se da porque estas tipologías obligan al estudiante a poner en práctica competencias como la búsqueda y selección de información, la generación de un pensamiento crítico con base en

sus experiencias, la investigación y la confrontación de ideas.

Se notó también una carencia en lo referente a la ortografía, al igual que ciertas fallas en la construcción gramatical; estos problemas solo son resueltos a voluntad del estudiante, al reforzar lo aprendido sobre las reglas ortográficas y gramaticales que han venido adquiriendo a lo largo de su formación inicial y secundaria, y que como estudiantes de pregrado están obligados a dominar a la perfección.

El fin del refuerzo de la expresión escrita en la educación superior no apunta a retomar conceptos, reglas o parámetros que se sabe se han adquirido en la escuela y en el colegio, esa no es función de la universidad, sino que tiene como objetivo que el estudiante, con base en esos conocimientos, genere textos con un alto nivel de fondo, discursos escritos profundos, críticos, propositivos, que comuniquen acertadamente; potenciando, no fundamentando, elementos como la ortografía y la gramática.

En lo referido a las funcionalidades que los estudiantes le dan a la red social Facebook, se concluye que el uso de esta herramienta sigue siendo netamente recreativa, más que todo en la publicación de imágenes y textos informales. Antes de la estrategia los estudiantes no veían en este espacio de comunicación un instrumento educativo, ni daban cuenta del valor constructivo que podía ofrecer al generar comunidad a través de grupos de estudio o páginas académicas.

Teniendo en cuenta lo anterior sobre los usos que los estudiantes le dan a Facebook, y relacionándolo con la posterior estrategia didáctica realizada en esta red social para el trabajo de habilidades escritas mediante el registro y lectura de fotografías del patrimonio cultural de los estudiantes, se concluye que mejoró el concepto que ellos tenían sobre las funcionalidades que le podían dar a una red social, al descubrir en ellas un potencial formativo que a futuro pueden aplicar en su ejercicio profesional docente.

Por otro lado, al ser los textos públicos, los estudiantes pusieron mayor atención a la construcción escrita, mejorando en cierto grado la forma de este, es decir, lo relacionado con la ortografía y la gramática; problema del que se habló líneas atrás y que fue evidenciado en el primer instrumento. También se mejoró en la estrategia propuesta en Facebook en lo relativo a los textos expositivos y argumentativos, pues al tener el estudiante una familiaridad con el personaje, el lugar o el hecho representado en la imagen, lo dotó de más elementos para desarrollar los escritos referidos a estas tipologías; además, la importancia que estas imágenes representaban para cada uno, creó un interés general por realizar un trabajo bien hecho.

Con la estrategia también se pudo concluir que reconociendo y plasmando la imagen cultural en la fotografía, y yendo más allá de una simple representación visual al generar una extensión de ella a través del texto, se realzó y se dio valor a las manifestaciones locales propias de cada participante, de lo que lo rodea y hace parte de su contexto primario, tal como se trató en la sección del marco teórico de esta investigación en donde se expusieron las ventajas de utilizar las TIC para promocionar el patrimonio cultural local. Por otro lado, en lo referido a la expresión escrita y la lectura de fotografías culturales en relación con Facebook, al ser masivo el mensaje, gracias a las ventajas que ofrecen las redes sociales, se generó comunidad en torno a valores ciudadanos como el reconocimiento y la reafirmación cultural, la producción textual o hasta el arte, al tener en cuenta la expresión visual.

Por lo anterior, se vio que la herramienta Facebook fue la adecuada para la estrategia, pues es un instrumento que para los estudiantes es común o familiar, a diferencia de otros recursos como los LMS que no hacen parte del contexto digital de los estudiantes, lo cual al no ser una red social no permitiría la socialización o visualización de los trabajos fotográficos y textuales a un público en general, perdiéndose de esta manera la oportunidad de otorgarles un valor agregado al darlos a conocer.

La presente investigación se limitó solo a describir los fenómenos: producción textual *off line* con base en imágenes culturales, usos de la red social Facebook y producción escrita on line con base en imágenes culturales locales de los participantes; por tanto, como propuesta de continuidad, se plantea que a futuro se realice con base en este trabajo una investigación de alcance correlacional, el cual daría cuenta de la relación que pueda existir entre la escritura *off line* y la producción textual *on line*, teniendo en cuenta también la relación que pudiese darse entre la escritura basada en elementos ajenos al contexto social del sujeto, versus, la escritura basada en elementos directamente relacionados con su contexto local.

Por otro lado, como limitación de este trabajo y recomendación para futuras aplicaciones de la estrategia, sería pertinente contar con los permisos firmados de las personas que puedan aparecer de forma directa en las imágenes, ya que, si bien los personajes de cada una de las fotografías utilizadas en la estrategia didáctica en Facebook expresaron positivamente su voluntad de ser fotografiados, es necesario contar con las evidencias físicas para evitar posibles percances de índole jurídico por el uso de esas imágenes.

Referencias

- Armesto, C. (2014). *Reflexiones sobre el impacto de las redes sociales en la educación*. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=483
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª. ed. México: Mac Graw Hill.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Venezuela: Fundación Sypal.
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación. Recuperado de *Revista de Investigación* editada por Área de Innovación y Desarrollo S.L.: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Monsalve, M., Franco, M., Betancur, V. y Ramírez, D. (2009). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/9766/8979>
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Pajón, A. y Salazar, N. (2015). *Uso de las TIC por parte de las docentes de la Institución Educativa la Paz para la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados de transición, primero, segundo y tercero* (Tesis de maestría). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Rivadeneira, E. (2015). *Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa*. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjRnsPm-PHdAhUGjlkKHYPPrAZUQ-FjAAegQICBAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5393271.pdf&usq=AOvVaw3ec9llaypVtUslpnAvcbhF>
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/12235974/Tamayo-y-Tamayo-Mario-El-Proceso-de-la-Investigacion-Cientifica>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (s.f.). *Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras*. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/277>
- Uribe, O. y Carrillo, S. (2014). *Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2654/265433711017.pdf>
- We Are Social. (30/01/2018). *Digital in 2018: World's internet users pass the 4 billion mark*. Recuperado de <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>

DISCURRIRES



La teja de barro ha sido una de las tradiciones más representativas en la cultura arquitectónica, no solo de la región, sino a nivel nacional. Aún son muchas las construcciones que se pueden hallar con este elemento tradicional.

Foto:

Yuly Tatiana Becerra Sarmiento

CHILDHOOD OBESITY AND THE IMPORTANCE OF STAYING ACTIVE

LA OBESIDAD INFANTIL Y LA IMPORTANCIA DE MANTENERSE ACTIVO

HELENA P. CONTRERAS

Special Education Paraprofessional at Davis School District.
Western Governors University Bachelor of Arts Special Education Mild to Moderate, Second Semester.
hcontr5@wgu.edu.

Abstract

Childhood obesity is a problem that has been present for several years, not only in the United States but in several countries worldwide. Some of the most common issues caused by obesity in children are high blood pressure, high cholesterol, and diabetes. As leading causes of childhood obesity, we can mention family, socioeconomic factors, and lack of physical activity. Creating good eating habits, promoting physical activity as part of the daily routine are excellent strategies to combat and prevent childhood obesity.

Key Words

Childhood obesity, physical activity, eating habits, overweight, healthy nutrition.

Resumen

La obesidad infantil es un problema que lleva varios años presente, no solo en Estados Unidos sino en varios países del mundo. Algunos de los problemas más comunes que puede causar la obesidad en los niños y niñas son: la presión arterial alta, el colesterol alto y la diabetes. Como principales causas de obesidad infantil podemos mencionar factores familiares, socioeconómicos y falta de actividad física. La creación de hábitos alimentarios adecuados, promoviendo la actividad física como parte de

la rutina diaria, son excelentes estrategias para combatir y prevenir la obesidad infantil.

Palabras clave

Obesidad infantil, actividad física, hábitos alimenticios, sobrepeso, nutrición saludable.

When analyzing the problems that currently affect our society, we could list several that directly affect our children; one of these is obesity and overweight, which puts children and adolescents at risk for poor health. Obesity prevalence in children and adolescents is very high and causes a lot of problems for school aged kids. Even when they become adults, it can lead to depression, and social anxiety.

Obesity affects children not only in the U.S. but in many other countries around the world. Some families do not know the severe consequences such as diabetes problems, blood pressure, and high cholesterol that obesity can generate in children. For this reason, it is essential to know some ways to avoid being overweight in childhood.

In this essay we want to discuss how Childhood Obesity is a problem caused by family

factors, lack of physical activity, and socioeconomic factors. In a second part we are going to propose how Childhood Obesity can be effectively addressed by promoting physical activity and shaping healthy eating habits in children.

Families play a crucial role in the mental and physical development of children. There are some specific family factors such as portion control, excessive consumption of junk food, and a sedentary lifestyle that can affect children and lead to obesity. In some cases, obesity has to do with genetics, which means that some kids might have that preexisting condition in their families. Busy lifestyle also causes families to have less time to spend with their children, missing opportunities to spend time outdoors walking or playing. It is also known that having an overweight parent and living in a single-parent household can be associated with obesity and overweight. (Sahoo, K., Sahoo, B., Choudhury, A., Sofi, N., Kumar, R., & Bhadoria, A. April 2015).

Another critical factor that we must include when discussing childhood obesity is the lack of physical activity that most kids have. In a world where technology is everywhere, and one can find everything online; social media, gaming, tv streaming, and more, exercising can be very unappealing to many. Some kids spend unlimited hours in front of a screen, and when they are exposed to any kind of physical activity, indoors or outdoors, they don't find it interesting and get tired or bored quickly. Advertising of all kinds of unhealthy foods on tv, and the stereotyping of unrealistic body ideals can bring the wrong message to children. Including some physical activity in the daily routine can be very beneficial for weight control.

Socioeconomic factors also create a significant impact on the number of children suffering from obesity and overweight.

According to the CDC, obesity affects low-income families more than children with higher-income families. Government programs such as WIC aim to ensure those families with low inco-

me receive supplemental assistance for food. In the end, it is the family's choice of what food to purchase and the eating habits they create and encourage their children to follow. In some cases, families are not aware of this assistance programs or choose not to access them due to legal status or other factors, taking away an opportunity to provide better food options for their families. (CDC. May 24, 2021).

We can conclude that childhood obesity and overweight is a problem caused by family factors, lack of physical activity and socioeconomic status to name a few. Families and educators must make sure kids stay healthy to prevent any other issues they might have in the future. Encouraging physical activity at home and school and making sure that low-income families have access to the available resources to supply food for their kids is vital to help control obesity and overweight in children.

Physical Activity and Eating Habits, Strategies to prevent Childhood Obesity

When talking about the importance of physical activity, it is vital to know that, like most activities such as watching TV, reading or listening to music, physical activity must become a habit. An excellent alternative is to walk. Walking is an activity that one can do at any age. There are programs like the Mall Walking, focusing on safe ways to motivate people to walk. Considering that those who walk frequently and are physically active live longer and have a lower risk of having heart problems, strokes, type diabetes: 2, some types of cancer, and depression, walking can be an excellent and complete activity for the entire family. (CDC April 30, 2018).

It is crucial to reduce the sedentary time in children so that physical activity becomes part of daily activities. Help the little ones to monitor the time they spend in front of the TV or the computer. As adults, doing physical activity

frequently and inviting children to do it is significant since they learn by imitating the adults with whom they live. (CDC May 24, 2021).

Turning physical activity into a family hobby, instills in children a habit that will benefit them throughout their lives, and this will be reflected in their good physical and mental health.

Continuing with the importance of creating healthy habits in children, eating habits must be mentioned. In a busy world, with no time to plan meals at home, it is easy to fall into the habit of eating junk food, not only because it is fast and saves us time, but because thanks to advertising, it is presented as a convenient alternative, which is also very attractive to children.

Planning meals in advance can be an excellent option and introducing children to healthy and nutritious foods in their daily meals and snacks can help too. Fruits and vegetables can be presented as an alternative to snacks and drinking water instead of sugary drinks will help children get used to eating healthy from a young age. The easiest way to avoid eating foods high in sugar, fat, or sodium is to avoid buying them and replace them with healthy alternatives at home. (CDC May 24, 2021).

Due to a lack of education on the subject, many families may not be so easy to understand and know what foods to feed their children. There are resources on the internet such as "What's on your plate" that allow you to do a personalized quiz to find out your family goals and give your family a healthy diet. (USDA 2021).

These resources presented by the U.S. government allow families and caregivers to become informed and educated on the importance of healthy child nutrition. Simple samples such as "My Plate Plan" allow creating a personalized plan based on age, weight, sex, and height, as well as on the level of physical activity that the person does. These resources are free and accessible to anyone. (USDA 2021).

Considering the resources available to obtain information on how to combat the problem of childhood obesity by creating healthy habits, one can conclude that it is a social responsibility to help children grow up healthy. Some of the ways to avoid and combat childhood obesity are by promoting physical activity and creating healthy eating habits in children.

Resources

Sahoo, K., Sahoo, B., Choudhury, A., Sofi, N., Kumar, R. & Bhadoria, A. (04/2015). *Childhood Obesity Causes and Consequences*. US National Library of Medicine National Institutes of Health. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4408699/>

Obesity Among Children Enrolled in WIC. (24/05/2021). CDC. Retrieved from <https://www.cdc.gov/obesity/data/obesity-among-WIC-enrolled-young-children.html>

CDC. (30/04/2018). *Walking Guide*. Retrieved from https://www.cdc.gov/prc/study-findings/research-briefs/mall_walking.html

CDC. (24/05/2021). *Tips to Help Children Maintain a Healthy Weight*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/healthyweight/children/index.html>

USDA. (2021). *What's in My Plate*. Retrieved from <https://www.myplate.gov/eat-healthy/what-is-myplate>

EL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES EN LA EDAD INFANTIL¹

USE OF MOBILE DEVICES IN CHILDHOOD

PAULA ANDREA PEREIRA PRADA

Estudiante de licenciatura en educación infantil de UNISANGIL.
paulapereira@unisangil.edu.co

Resumen

Este artículo pretende generar reflexión sobre el uso actual de dispositivos móviles durante la edad infantil, teniendo en cuenta que este tema ha sido centro de innumerables discusiones entre profesionales de la salud, la educación, científicos, padres de familia, entre otros, que obligó, a partir de la llegada de la pandemia por la Covid-19, a una vertiginosa transformación de la vida cotidiana por una más virtual y llena de pantallas digitales. Este texto, por consiguiente, presenta distintos puntos de vista y posturas de autores respecto a las ventajas y desventajas que el consumo de dichas pantallas digitales tiene y las consecuencias para los menores de edad. Al final se exponen algunas recomendaciones encontradas para su buen uso.

Palabras clave

Dispositivo de almacenamiento, digitalización, niño, pensamiento crítico, dispositivos móviles, pantallas digitales y edad infantil.

Abstract

This article aims to generate reflection on the current use of mobile devices during childhood, taking into account that this issue has been the focus of countless discussions among health professionals, education, scientists, parents,

among others; forcing from the arrival of the pandemic by the COVID-19, a dizzying transformation of everyday life by a more virtual and full of digital screens. This text, therefore, presents different points of view and positions of authors regarding the advantages and disadvantages that the consumption of these digital screens has and the consequences for minors, finally some recommendations found for its proper use are exposed.

Keywords

Storage device, digitization, kid, critical thinking, mobile devices, digital displays and child age.

El uso de dispositivos móviles y pantallas digitales es cada vez más habitual, tanto en personas de la tercera edad, como en adultos, jóvenes y niños. Pero el consumo de los dispositivos móviles en la edad infantil se ha convertido en un tema de interés para los padres de familia, docentes, investigadores y personal de la salud, quienes se han planteado preguntas como ¿qué beneficios tendrá y qué consecuencias deja para el infante?, ¿a qué edad es más apropiado el uso de estos dispositivos? y ¿cómo podrá beneficiar o perjudicar a los niños?

¹ El presente texto es resultado del aprendizaje de la asignatura texto disciplinar cursada en el 2021-1.

Respecto a lo anterior hay gran cantidad de posturas, pues hay quienes lo avalan y quienes lo prohíben o lo exilian del entorno infantil. Y es que según Estefanell (2020), “es común que nos encontremos con niñas y niños, y, sobre todo, con adolescentes que tienen un celular propio con clave de ingreso personal que solo ellos conocen y que pueden cambiar cuando lo deseen” (p. 16). En la actualidad no es raro ver a un niño utilizando con facilidad un dispositivo móvil, como los celulares, tabletas digitales o el televisor, y aún más si pensamos que la llegada de la pandemia por Covid-19 ha llevado a un mayor uso de estas tecnologías digitales y con ello una mayor curiosidad sobre las ventajas y desventajas que el uso de dispositivos móviles trae para la edad infantil.

De acuerdo con lo publicado por la Sociedad Argentina de Pediatría (2020) el Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, luego de realizar un estudio centrado en conocer el uso de tecnologías en confinamiento por parte de niños y niñas indicó que “en relación al uso de celulares, tabletas y computadoras, el 48,2 % de los niños los usan más de 4 horas por día” (p. 142). En otras palabras, cuatro horas donde los infantes pasan sentados tiempo significativo en clases virtuales, jugando o simplemente como medio para pasar solos o acompañados el rato. El anterior dato es predecible, pues el confinamiento nos trajo más tiempo en casa junto a las pantallas y limitó los espacios para estar en parques, juegos, escuelas, calles e incluso el tiempo que solíamos tener para el encuentro físico con otras personas. Pero también nos abrió una puerta al aprendizaje desde casa, utilizando las diferentes plataformas de internet.

Entre las desventajas que el uso de dispositivos móviles puede traer para el infante, desde el punto de vista neurológico, se encuentran “los casos de cefaleas, epilepsia por fotosensibilidad, retraso en el lenguaje, irritabilidad, entre otros padecimientos cuyo trasfondo es el mal uso de dispositivos móviles” (Figuerola y Campbell, 2020, p. 4). No es para extrañarse, pues la idea de utilizar un dispositivo móvil como un

chupete para canalizar llantos y berrinches, o pacificar problemas emocionales y peleas entre padres e hijos, son situaciones cotidianas, como lo demuestra el estudio de la AAP, Academia Americana de Pediatría, (2016) en el cual se afirma que “uno de los motivos más citados por los padres para dejar que sus hijos pasaran tiempo delante de alguna pantalla era conseguir que se *calmaran*”. La AAP advierte que “los adultos deben buscar alternativas más enriquecedoras para el ocio familiar” (pp. 94-95). En efecto, las escenas de niños que mientras comen tienen el celular en sus manos, padres calmando berrinches con el celular y el aumento de horas con estos dispositivos frente a nosotros, son el pan de cada día para muchas familias.

Adicionalmente, el uso inadecuado y prolongado de dispositivos móviles puede llevar a otros problemas como la obesidad, la cual es causada por el aumento del sedentarismo y los inadecuados hábitos alimenticios que tienen hoy en día muchos niños y niñas. El pasar varias horas frente a dispositivos con una escasa actividad física, provoca aumento de masa corporal en su cuerpo, que con seguridad incidirá en la presencia de enfermedades cardiovasculares, diabetes e hipertensión, por solo nombrar algunas. También el uso inadecuado de estos dispositivos puede producir bajo rendimiento académico y el incremento de problemas visuales a corto, mediano y largo plazo, debido a la exposición constante a pantallas digitales. Al respecto *La American Optometric Association*, define como síndrome visual del computador o SVC “el conjunto de alteraciones visuales y oculares que resultan del uso prolongado de pantallas digitales (computador, Tablet, lector electrónico y teléfono celular). Los síntomas comunes son cansancio visual, dolores de cabeza, visión borrosa, ojos secos” (Molina-Montoya, 2020, p. 7). En la actualidad no es raro ver a niños pequeños, con problemas visuales, que pasan más de dos horas frente a este tipo de pantallas.

Sumado a lo anterior, el uso de las pantallas digitales puede llegar a ser un peligro al cual se

ven expuestos miles de niños y niñas cuando navegan por Internet sin la debida supervisión de sus padres. Si bien la web ofrece una infinidad de recursos constructivos y de calidad, también es cierto que posee gran variedad de contenido creado con fines delictivos, en los cuales muchas personas tienden a caer, incluso, personas allegadas a nuestro círculo familiar o social; ejemplo de ello son los diferentes casos de pederastia, trata de blancas, robos de identidad, extorsiones y otras muchas más prácticas que día tras día son enfrentadas por las instituciones públicas especializadas en delitos informáticos. Al respecto, un estudio realizado en Colombia entre los años 2013 y 2015, sobre la incidencia que tienen los delitos relacionados con el mal uso de aparatos tecnológicos como celulares inteligentes y las redes sociales de 1.767 denuncias encontradas en las bases de datos de la Policía Nacional, relacionadas con los artículos 218 y 219A del Código Penal colombiano. “La pornografía con personas menores de 18 años presentó un registro creciente, 8,5 %, 14,7 % y 76,8 % para los años 2013, 2014 y 2015, respectivamente; la modalidad de extorsión, 11,2 %, 20,5 % y 68,3 %” (Romero Hernández, 2017, p. 40). Una de las causas que promueven estos tipos de delitos contra los niños y niñas se debe a la poca vigilancia y control que los padres tienen respecto al consumo de contenidos y tiempo para sus hijos.

No es de extrañar que en muchas ocasiones los menores se sientan atraídos a interactuar con personas que se hacen pasar por niños en las redes sociales o subir información privada a sus cuentas. Eso sin dejar de lado los nuevos retos que abundan en estos contextos digitales, los cuales han llevado a muchos niños, niñas y jóvenes a adquirir conductas inadecuadas, a perder la vida o a cometer suicidio; ejemplo de esto es el reto de “la ballena azul”, donde el jugador se desangra por las laceraciones que el juego le obliga a realizarse en su cuerpo, o el reto de “Momo” donde sus jugadores se comunican a través de un número de teléfono con una persona desconocida que los impulsa a realizar retos, que al no ser cumplidos pueden

desencadenar extorsiones, acoso, incitación al suicidio y trastornos psicológicos y físicos (Aragón Robles Linares, 2020).

Sin embargo, no se pueden desconocer las bondades que tiene el buen uso de estos dispositivos digitales, entre ellos el acceso ilimitado a la información a solo un clic, lo que antes pertenecía a pocos, o lo que estaba solo en libros de textos o en grandes y pesadas enciclopedias, ahora es de todos y de los niños y las niñas también. La facilidad de aprender jugando y hacer tareas sin necesidad de salir de casa, son otras de las ventajas. La inclusión de estos dispositivos en los contextos escolares, y la adopción de estas tecnologías para generar experiencias de aprendizaje por parte de los docentes a través de juegos educativos en línea y plataformas, favorecen indudablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues permiten mejorar y transformar sus clases a un entorno más entretenido, llamativo e interactivo.

En los tiempos actuales, en los que por causa de la pandemia provocada por la Covid-19, colegios y universidades trasladaron sus aulas a los contextos virtuales. Han sido precisamente las conexiones que nos ofrecen las pantallas digitales, las que facilitaron la comunicación y la interacción didáctica tan necesarias para sostener el vínculo pedagógico entre los niños y las niñas y la escuela.

Finalmente, se puede afirmar que la situación abordada se focaliza en dos escenarios: por un lado, lo relacionado con el uso apropiado, crítico y acompañado de las tecnologías digitales y, por el otro, el uso inapropiado, desbordado y acríptico que se le dé a las pantallas digitales. Recordemos que internet no solo tiene contenidos para adultos, también para niños, y hoy existen estudios que sugieren las edades y las herramientas tecnológicas apropiadas para que los padres de familia orienten a sus hijos en el buen uso de las pantallas digitales en un ambiente seguro. De esta manera, se debe aprovechar el uso de las mismas y beneficiarnos educativamente de sus bondades.

A modo de cierre, se presentan algunas recomendaciones para que las familias tengan en cuenta, a la hora de utilizar los diferentes dispositivos móviles celulares, Tablet, computadores, televisores, consolas de juego, entre otras, de acuerdo con los sugerido con la *American Academy of Pediatrics Council on Communications and Media* (2016).

- Las horas de exposición a estas pantallas deben ser moderadas.
- Tratar de evitar las pantallas digitales para calmar el llanto o rabietas, durante los horarios de comida y antes de ir a dormir.
- Disminuir o evitar la exposición de dichas pantallas en los menores de 5 años de edad.
- Crear reglas o normas para el uso de dichos dispositivos.
- Las pantallas no pueden ser niñeras y cuidadores.
- Los padres deben ser modelos a seguir con el uso adecuado de las pantallas digitales ante los niños y niñas.
- El uso de estos dispositivos en los niños, niñas y menores de edad deben ser en lugares abiertos y en compañía o supervisión de los adultos.
- Evitar los contenidos violentos o no adecuados para los niños y niñas.

Vale la pena recordar que el ejemplo del adulto en el uso de las pantallas digitales influye sustancialmente en el uso que los niños y niñas le den a las mismas.

Referencias

- (AAP), A. A. (2016). Los niños deben reducir su dosis diaria de pantallas. *Revista de Negocios*, 94-95.
- Aragón Robles Linares, D. (2020). La influencia de las redes sociales en el periodismo digital. Una revisión histórica de la producción en las revistas científicas de comunicación. En J. Sierra Sánchez & A. M. de Vicente Domínguez, *Aproximación periodística y educacional al fenómeno de las redes sociales* (pp. 1273-1274). Madrid: McGrawHill.
- Comunicación, C. N. (2020). *Uso de pantallas en tiempos del coronavirus*. Obtenido de Sociedad Argentina de Pediatría: <https://www.sap.org.ar/publicaciones/archivos.html#>
- Figuroa Duarte, A. S. & Campbell Araujo, O. (2020). El efecto de la exposición a los dispositivos móviles en el desarrollo infantil. Experiencia y propuesta de trabajo. *Boletín Clínico Hospital Infantil del Estado de Sonora*, 7, 3-14.
- Lorena, E. (05/2020). *Guía para acompañar a las familias en el uso de internet*. Obtenido de Unicef: <https://www.unicef.org/uruguay/informes/pantallas-en-casa>
- Molina-Montoya, N. P. (2020). Fatiga visual digital en niños. *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 9.
- Rodríguez, O. & Estrada, L. C. (2021). Incidencia del uso de pantallas en niñas y niños menores de 2 años. *Revista de Psicología (UNLP)*.
- Romero Hernández, M. (2017). Tecnología y pornografía infantil en Colombia, 2013-2015: interpretación desde un enfoque victimológico. *Criminalidad*, 27-47.

RELATOS Y SENTIRES SOBRE LA INTERRUPCIÓN DEL EMBARAZO

STORIES AND FEELINGS ABOUT THE INTERRUPTION OF PREGNANCY

MARÍA TRINIDAD GÓMEZ MARTÍNEZ

Docente de UNISANGIL, licenciada en ciencias sociales y económicas, magíster en desarrollo rural, especialista en pedagogía para el desarrollo de la inteligencia, candidata al doctorado en relaciones de género y estudios feministas de la Universidad de Zaragoza, España.
mgomez@unisangil.edu.co

En el mundo, y en diferentes versiones, se conoce la leyenda de La Llorona, desde el relato de la mujer que anuncia la llegada de los españoles a México y, por tanto, la destrucción del imperio indígena, hasta la mujer que acecha a los hombres a la media noche, o la que llora a sus hijos a quienes ha preferido matar antes de someterlos a los vejámenes de los poderosos, o la que los ahogó en el río y otras tantas interpretaciones que tienen que ver con mujeres que dan muerte a sus hijos. Una bella versión es la que nos presenta Pinkola Estés, en su libro *Mujeres que corren con los lobos*ⁱ, en la que integra interculturalmente esta leyenda.

Haciendo alusión a la leyenda de La Llorona, mi padre, un hombre a quien la escuela, le alcanzó hasta quinto de primaria, labriego, constructor, artesano, músico y sabedor de muchos otros oficios, en las noches en que por vacaciones íbamos a trabajar al campo, entre los cuentos, mitos y leyendas nos contaba que una vez, a la media noche, un domingo, iba para su casa del campo y a mitad de camino

tenía que atravesar el río Mogoticos, y cuando estaba a punto de hacerlo, vio una mujer que, sentada en la orilla, con cabello largo, color oro, se estaba peinando. Su vestido era de tules y su silueta esbelta, estaba de espaldas; cuando él la quiso tocar, volteó el rostro y le mostró sus grandes colmillos; él dice que estuvo a punto de sucumbir, pero que su valor le alcanzó para atravesar el río corriendo sin parar, empujó la puerta y cayó en mitad de la sala privado del susto; al otro día despertó y tuvo que hacer bastante esfuerzo para recordar lo sucedido.

Pero esta leyenda también está asociada con las mujeres que abortan y, en otros casos, con las brujas. Mujeres que lloran sus engendros porque se han negado a parirlos por diversas circunstancias; y sin juzgar sus causas, la interrupción del embarazo suele ser más común de lo que parece y, lo que es peor, en condiciones en verdad adversas para la salud de las mujeres.

Para ilustrar describo los casos de una misma línea familiar en tres generaciones: abuela,

i En este libro, Pinkola Estés trabaja los cuentos y mitos de diferentes tiempos y culturas del mundo, y los dispone a interactuar como medicinas y semillas para que las mujeres recobren la intuición salvaje clave para la salud y el desarrollo visionario de la esencia femenina. La autora sigue orientaciones de las teorías de Carl Gustav Jung, iniciador de la escuela de psicología analítica.

hijas y nietas de una familia con tradición católica, pertenecientes a un Estado democrático, de tradición conservadora. Su abuela con educación primaria, porque era lo máximo que había, las hijas y nietas alcanzaron la educación universitaria; es decir, que se trata de mujeres comunes y corrientes que, por diversas razones, vivieron esta experiencia dolorosa.

La abuela, madre de diez hijos, en el noveno de ellos estaba desesperada, no quería uno más, estaba cansada, pobre y triste de ser fábrica de humanos sin mucho porvenir. La partera de entonces le aconsejó tomar alguna hierba y fue efectiva con el agravante de que la hemorragia no paraba; llevada al hospital del pueblo su vida estaba en negociaciones con la muerte, por suerte fue trasladada a un hospital con mejores condiciones y se salvó. Su experiencia fue tan dura que después, cuando tenía 43 años, volvió a quedar embarazada y prefirió tener un hijo más que pasar de nuevo por estas circunstancias.

Una de sus hijas se enamoró de un fulano prestante, de esos que tienen compromisos con Dios o con la política o con sus familias ya formadas; no quería tener un hijo en plena etapa de estudios universitarios y sin el compromiso del copulador. Después de encontrar, desde las maneras más artesanales y peligrosas hasta las más técnicas, aunque clandestinas, optó por una clínica en la que se practicaban diversos procesos de salud, todos exitosos porque se trataba de un médico estudioso de medicinas “naturistas”, mezclado con procedimientos de medicina occidental; el caso fue resuelto de manera técnica, sin tropiezos, pero le quedaron heridas en su espíritu que tardaron mucho tiempo en sanar.

Otra de sus hijas, en sus ensayos amorosos no comprometidos, no estaba dispuesta para llevar a término su embarazo y decidió también su interrupción; la situación se complicó y 8 días después tuvo que volver al mismo lugar en donde, con procedimientos ultra dolorosos y poco técnicos, se desembarazó. Ernaux, A. (1974) describe una experiencia parecida “...

tendrá contracciones. Estoy esperando desde ayer acurrucada, atenta a cualquier signo de mi vientre... solo sé que eso se muere poco a poco, que se extingue... nada que ver con las ilustraciones de anatomía... Nada que esperar. Eso no se irá así...”, y continúa su trágica descripción.

La tercera de sus hijas, en una vida de pareja comprometida socialmente, después de su primera hija, en su segundo embarazo, sentía que su relación no era estable, el hombre de sus sueños ya no lo era, había cambiado por completo, tenía otra relación amorosa, estaba triunfando en su carrera profesional y ella sentía frustrado su futuro, entonces decidió también abortar; como era casada parecía un procedimiento rutinario de esos que llaman un “legrado”, pero también el caso se estaba complicando, ante lo cual el marido no dio la cara, solo la solidaridad fémica y familiar asistió a su tribulación.

Una de las nietas que, aunque había recibido la información sobre la sexualidad que acostumbran a dar en el colegio y en la casa, a sus 15 años quedó en embarazo. Era su primer amor, su primera relación sexual, no tenía ninguna previsión al respecto, menos su novio quien nunca supo del caso. Su madre estaba confundida cuando supo de la situación, pero la acompañó en la búsqueda del procedimiento de interrupción. Un médico le ordenó unos medicamentos en la primera parte del proceso, luego tuvo que acudir al hospital para terminar con la intervención de un cirujano.

Otra de las nietas ante la situación decidió, ella misma, buscar los medicamentos que existen, los tomó y aplicó de acuerdo con la información que las mujeres, de boca en boca, vamos socializando. Fue efectivo, la hemorragia no paraba, sintió morir, tuvo la sensación de haber llenado una bañera completa con su sangre y de haberse desmayado. Nunca fue al médico, su espíritu quedó afectado por mucho tiempo, pero encontró en la conversión a otra religión la comprensión y el perdón así misma de su sentimiento de culpa.

En todos los casos anteriores las mujeres sufrieron situaciones dolorosas, sintieron cometer falta ante la iglesia, sus complejos de culpa les acompañan, su estima en algunos casos disminuida, y su libertad ha sido puesta en peligro por ser una opción considerada falta ante la ley, pues el aborto solo es permitido cuando se puede aplicar lo considerado por la Sentencia C-355 del 2006 de la Corte Constitucional de Colombia, que despenalizó el aborto en tres circunstancias: cuando el embarazo representa peligro para la vida o la salud de la mujer, cuando exista malformación grave del feto, por lo cual se considere inviable la vida y cuando el embarazo sea resultado de una violación, incesto, inseminación artificial o transferencia del óvulo fecundado sin consentimiento.

No es una leyenda, en la vida real, abortan las mujeres pobres, las de clase media, las ricas; el aborto existe, pero en el país del Sagrado Corazón, la hipocresía también existe, y esta se convierte en ganancia de las clínicas clandestinas y de las no clandestinas, en muerte y estafa; en calvario para las mujeres que no tienen el dinero y, por tanto, se practican procedimientos que causan la muerte en numerosas ocasiones.

Se necesita un Estado al servicio de las mujeres para aplicar la ley, al menos en los casos en los que está aprobada la interrupción del embarazo, que capacite a los entes gubernamentales para que dejen la comodidad de la ignorancia y apliquen la ley de manera impar-

cial y sin prejuicios, capacitación a los servicios de salud para que puedan atender estos casos con calidad y humanidad, capacitación a los maestros e instituciones educativas para que brinden una educación integral sobre los derechos sexuales y reproductivos...

Argentina ha sido el país más reciente en aprobar la interrupción del embarazo por voluntad propia, antes lo fueron Uruguay, Cuba, Guyana, Puerto Rico y los estados mexicanos de Oaxaca y México que hicieron lo propio; esta decisión ha costado años de lucha de feministas y de organizaciones que han trabajado por su aprobación y por la existencia de servicios de salud adecuados para estos procedimientos que, al ser legalizados, aminoran los casos de mortalidad, y bajan costos económicos y psicológicos para las mujeres. Diré al tenor de las mujeres feministas que es necesaria la "Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir".

Referencias

- Corte Constitucional de Colombia. (2006). Sentencia C-355. Disponible en <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/c-355-06.htm>
- Ernaux, A. (1974). *Los armarios vacíos*. Galba.
- Pinkola Estés, C. (2005). *Mujeres que corren con los lobos*. Zeta.

