



Perspectiva de transformación social en la educación y la empresa

**Eidec**
EDITORIAL

Perspectiva de Transformación
Social en la Educación y la Empresa



Perspectiva de Transformación Social en la Educación y la Empresa

Colección:

Investigación en Educación, Empresa y Sociedad.

Volumen No. 3

Primera Edición 2019

Editorial EIDEC

ISBN: 978-958-52030-7-5

Fecha Publicación: 2019-08-30

Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES
Escuela Internacional de Negocios y Desarrollo Empresarial de Colombia.
Congreso Internacional de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad

comiteeditorial@editorialeidec.com

www.editorialeidec.com

Colombia



AUTORES

BERNATE, JAYSON ANDREY

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

BETANCOURT JIMÉNEZ, MILTON JAVIER

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

CARRILLO VILLAMIZAR, JOHANNA ALEXANDRA

Puntos de Apoyo para Avanzar

FONSECA FRANCO, INGRID PATRICIA

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

GARCÍA CELIS, MAURO FREDDY

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

ORTIZ NAVARRETE, WILBER

Secretaria de Educación Departamento del Caquetá

SILVA GIRALDO, EDWARD JOHNN

Instituto de Estudios en Familia de UNIMONSERRATE

SILVA GIRALDO, CESAR AUGUSTO

Corporación Escuela Tecnológica del Oriente

URREA ROA, PEDRO NEL

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

VALDERRAMA CARDENAS, JUAN CARLOS

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO 1	9
MIRADA SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO OFICIAL COLOMBIANO EN LA ACTUALIDAD	9
INTRODUCCIÓN	11
Las TIC y la educación	12
Infraestructura.....	15
Equipo Interdisciplinario	16
Proyectos Pedagógicos	17
Capital Humano – Docente.....	20
CONCLUSIONES	24
CAPITULO 2	28
INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA EL TRABAJO Y DESARROLLO HUMANO DE SAN VICENTE DEL CAGUÁN CAQUETÁ Y SU PARTICIPACIÓN EN EL POSTCONFLICTO....	28
INTRODUCCIÓN	30
Competencias laborales	31
El papel de las instituciones educativas para el trabajo y desarrollo humano en san Vicente del Caguán.	36
Rol del docente.	42
CONCLUSIÓNES	49
CAPITULO 3	56
NARRATIVAS DE PROGRESO EN LA CONYUGALIDAD	56
INTRODUCCIÓN.....	58
MATERIALES Y METODOS.....	62
Plan temático	63
Esquema de prioridades	63
¿Qué tanto conoces a tu pareja?.....	64
Comunicación analógica.....	64
Ejercicio diario	65
RESULTADO	66

CONCLUSIONES	68
CAPITULO 4	73
POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTUDIAR LOS GESTOS	73
INTRODUCCIÓN	75
DESARROLLO	80
¿Qué son los gestos?.....	80
Interés en el estudio de los gestos.....	81
Comportamiento no-verbal (Ekman y Friesen)	82
Gesto, pensamiento y discurso: sincronía, co-expresividad y puntos de desarrollo (McNeill)	84
Formación del enunciado y funciones pragmáticas de los gestos (Kendon)	87
Los gestos en la adquisición de una segunda lengua	88
El aprendizaje y el papel de los gestos	89
La relación del gesto y la prosodia	92
CONCLUSIONES	93

INTRODUCCIÓN

Perspectiva de Transformación Social en la Educación y la Empresa son los temas centrales del volumen 3 de la colección: investigación en educación, empresa y sociedad, inherentes a procesos investigativos y reflexivos. Algunos capítulos abordan reflexiones y experiencias en materia de formación, tanto en investigación como en otros campos y prácticas del saber y el conocimiento. Algunos más analizan tópicos relacionados con la investigación y los procesos de apropiación, generación y uso del conocimiento. Y otros más orbitan sobre experiencias y procesos educativos, didácticos y metodológicos, para fortalecer los aprendizajes en dominios dados del saber.

CAPITULO 1. MIRADA SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO OFICIAL COLOMBIANO EN LA ACTUALIDAD, los autores Jayson Bernate , Ingrid Fonseca , Pedro Urrea , Mauro García , Milton Betancourt, ilustra aspectos relevantes en las reformas de la educación pública colombiana, a través de la reflexión pedagógica docente, identificada desde el gobierno como política nacional, de ahí que se contemplen apartados fundamentales para vincular todos los estamentos que hacen parte de la comunidad académica en búsqueda de los objetivos fundamentales para la gestación de seres proactivos y creadores de nuevas ideologías, ya que a consecuencia de la creación de nuevos decretos se partió en dos la historia del sistema educativo oficial en Colombia.

CAPITULO 2. INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA EL TRABAJO Y DESARROLLO HUMANO DE SAN VICENTE DEL CAGUÁN CAQUETÁ Y SU PARTICIPACIÓN EN EL POSTCONFLICTO, el autor Ortiz Navarrete, Wilber, presenta un análisis del postconflicto relacionando la dimensión educativa como uno de los

principales referentes que dinamizan la consolidación del mismo buscando dignificar los niveles de sociedad actual. A su vez el aporte de la formación para el trabajo y desarrollo humano en la generación de competencias integrales que permiten la inserción y estabilidad en el campo laboral.

CAPITULO 3. NARRATIVAS DE PROGRESO EN LA CONYUGALIDAD, los autores Silva Giraldo, Edward Johnn, Carrillo Villamizar, Johanna Alexandra, Valderrama Cárdenas, Juan Carlos y Silva Giraldo, Cesar Augusto, presentan un estudio que condujo a generar intercambios de saberes mediante la realización de ejercicios prácticos de meta-observación, sustentados en el modelo sistémico narrativo y la psicología positiva, para reconocer los recursos y las capacidades de las parejas.

CAPITULO 4. POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTUDIAR LOS GESTOS, el autor Valderrama Cárdenas, Juan Carlos, presenta una revisión teórica que explora los estudios clásicos respecto a la comunicación no-verbal, los hallazgos más recientes acerca de las posibles funciones de los gestos en la comunicación, en el pensamiento y en el desarrollo de habilidades para resolver problemas.

CAPITULO 1

MIRADA SOBRE EL SISTEMA EDUCATIVO OFICIAL COLOMBIANO EN LA ACTUALIDAD

Jayson Bernate¹, Ingrid Fonseca², Pedro Urrea³, Mauro García⁴, Milton Betancourt⁵

RESUMEN

El presente capítulo ilustra aspectos relevantes en las reformas de la educación pública colombiana, a través de la reflexión pedagógica docente, identificada desde el gobierno como política nacional, de ahí que se contemplen apartados fundamentales para vincular todos los estamentos que hacen parte de la comunidad académica en búsqueda de los objetivos fundamentales para la gestación de seres proactivos y creadores de nuevas ideologías, ya que a consecuencia de la creación de nuevos decretos se partió en dos la historia del sistema educativo oficial en Colombia. Además tiene por objetivo discutir sobre los aspectos relevantes en las perspectivas de formación docente continua que se manejan en la actualidad y la influencia que ejercen respecto a las modalidades y estrategias de formación, sobre efectividad de los distintos tipos y características esenciales de la misma, también revisa la situación en Colombia y los nudos crítico-sociales que se observan en el sistema educativo oficial colombiano actual, además del impacto de este tipo de reformas en el cambio educativo y, en particular, en la gestión del personal docente y su aporte pedagógico a la educación. A modo de conclusión se reflexiona que la educación es algo tan importante que resulta muy grave para el desarrollo que sólo la clase política realice los análisis y tome las decisiones. Infortunadamente, en América Latina no tenemos interlocución en educación y tendremos que impulsarla desde la sociedad civil.

¹Licenciado en educación Física, CENDA, Doctor en Gerencia y Política Educativa, Universidad de Baja California, Docente Universitario-Investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Principal Facultad de Educación LEFD, correo electrónico: jayson.bernat@uniminuto.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5119-8916>, Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=RNn70WwAAAAJ&hl=es>

²Licenciada en educación física, UPTC, Doctoranda en Administración Gerencial, Universidad Benito Juárez, Docente Universitaria-Investigadora, Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Principal Facultad de Educación LEFD, correo electrónico: ingrid.fonseca@uniminuto.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3042-140X>, Google Académico: <https://scholar.google.es/citations?user=EGl5tt4AAAAJ&hl=es>

³Licenciado en educación Física, CENDA, Doctorando en Educación, Universidad de la Salle, Docente Universitario-Investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Principal Facultad de Educación LEFD, pedro.urrea@uniminuto.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3037-9544>, Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=TyjCLEkAAAAJ&hl=en>

⁴Profesional en ciencias del deporte y la educación física, Universidad Cundinamarca, Magister en Docencia Universitaria, Universidad de la Salle, Docente Universitario-Investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Principal Facultad de Educación LEFD, correo electrónico: mauro.garcia@uniminuto.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4628-5481>, Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=PzJucM8AAAAJ&hl=en>

⁵Licenciado en educación física, Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Educación, Universidad Javeriana, Docente Universitario-Investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Principal Facultad de Educación LEFD, correo electrónico: mibetancourt@uniminuto.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4184-4878>, Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=cgbN8w0AAAAJ&hl=en>

ABSTRACT

This chapter illustrates relevant aspects in the reforms of Colombian public education, through teacher pedagogical reflection, identified from the government as a national policy, which is why fundamental sections are considered to link all the estates that are part of the academic community in search of the fundamental objectives for the gestation of proactive beings and creators of new ideologies, since as a consequence of the creation of new decrees the history of the official educational system in Colombia was split in two. It also aims to discuss the relevant aspects in the perspectives of continuous teacher training that are currently handled and the influence they exert with respect to the training modalities and strategies, on the effectiveness of the different types and essential characteristics of the same, also reviews the situation in Colombia and the critical-social knots that are observed in the current Colombian educational system, in addition to the impact of this type of reforms on educational change and, in particular, on the management of teaching staff and their pedagogical contribution to The education. As a conclusion, it is thought that education is something so important that it is very serious for development that only the political class carries out the analyzes and makes the decisions. Unfortunately, in Latin America we do not have dialogue in education and we will have to promote it from civil society.

PALABRAS CLAVE: sistema, educación, sociedad, actualidad

Keywords: system, education, society, news

INTRODUCCIÓN

Los aspectos que hacen parte del cambio que está surgiendo en la educación colombiana en las últimas décadas, al mismo tiempo que se ilustra como paralelo de las condiciones en las que se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje y la manera en que se está desarrollando el nuevo panorama. (Castellanos, 2014) Por lo anterior, se especifica el tema de la tecnología y la forma en que se vincula en las escuelas y colegios públicos, además de la asignación de recursos y convenios con entidades privadas para el proceso de capacitación de los docentes y adquisición de equipos electrónicos que facilitan el tema de las comunicaciones. De igual manera se describen las condiciones de planta física en la que se lleva a cabo el proceso educativo en las escuelas y colegios públicos, refiriendo la estructura de las mismas y la manera en que estas pueden aportar para la satisfacción de las necesidades de los diferentes estamentos educativos.

Por otro lado, se refleja al tema de la interdisciplinariedad, entendida como el equipo de profesionales que en la actualidad están siendo vinculados al proceso educativo, de tal manera que tanto estudiantes como docentes y familia puedan tener un proceso integral que optimice la calidad de la educación. (Coromoto, 2014) También, se enfatiza en el tema pedagógico, describiendo algunos proyectos emprendidos por el Ministerio de educación y que de alguna forma han tenido incidencia en el mejoramiento de la calidad en Colombia. Finalmente, el capítulo describe la dinámica del talento humano vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándose en la situación del docente y la forma en que el gobierno y las políticas impactan su profesión y por ende su motivación para alcanzar los objetivos de calidad propuestos por el Ministerio. (Agreda, 2014)

Teniendo en cuenta la diversidad que el mundo y por supuesto nuestro país está viviendo, ha sido necesario empezar a gestar cambios en el sistema educativo, de tal forma que se busque ajustar la educación a los nuevos requerimientos de los actores del proceso de enseñanza. (Juárez, Comboni & Garnique, 2010)

Las TIC y la educación

En décadas anteriores las instituciones educativas no contaban con medios tecnológicos y electrónicos que permitieran tanto a docentes como estudiantes establecer medios de comunicación sustentados desde el uso del computador, el tablero electrónico y tabletas entre otros, de ahí que las clases se veían de una u otra forma sesgadas a la clase magistral, limitando o mejor enajenando el proceso educativo de las ventajas que trae consigo el uso de las TICS. (Silva & Bernardete, 2014) Este es el primer aspecto que se aborda para acercar al lector a los diferentes cambios que la educación colombiana ha generado de forma paulatina pero segura. Los centros educativos contaban con alrededor de 45 estudiantes por aula en cada uno de los grados, las salas de sistemas “cuando se contaba con estas” estaban dotadas no más de 20 equipos, de ahí que en cada uno se ubicaban hasta tres estudiantes, lo que obviamente no permitía que ellos accedieran de manera integral al conocimiento.

Sin embargo, esta era la única posibilidad que existía para que los estudiantes pudiesen tener un mínimo acercamiento a la tecnología, a esto se sumaba la difícil situación económica que caracterizaba las familias que integraban las instituciones públicas, de ahí que estas no contaban con los medios para adquirir computador, tal como lo menciona Insteford & Munthe (2016, p.9) “los consumidores de educación —básicamente niños y jóvenes— no poseen recursos para sostener su educación. Tampoco pueden acceder a un mercado financiero que les facilite los recursos para solventarla.” Todo esto hacia que el proceso de

enseñanza aprendizaje ya vislumbrara un gran bache, pues mientras el mundo avanzaba en el tema de las TICS, nuestro país limitaba la educación al convencional uso de la tiza y el tablero, aunque es necesario decir que se contaba con un número importante de docentes con espíritu innovador, la metodología convencional predominaba, en primer lugar por falta de dotación y en segundo lugar por el tema del temor al cambio y a la incursión en lo desconocido, pero de este aspecto que atañe directamente a la labor a de los docentes. (Ferreiro, 2012) Retomando al tema de la tecnología, nos fue ganando distancia el avance de las máquinas y las diferentes formas de comunicación que ya estaban impactando significativamente en los países desarrollados quienes a su vez son los que movilizan la economía, el desarrollo investigativo y por supuesto la educación; para potenciar la competencia digital es necesario integrar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en las estrategias didácticas, y esto depende de la formación de los docentes (Gutiérrez et al., 2010; Heo, 2009)

La competencia digital es el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores que son requeridos cuando se usan las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicarse, gestionar información, colaborar, crear, compartir contenido y crear conocimiento de forma efectiva, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva, para el trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento. (Ferrari, 2012, p. 30)

En los últimos 10 años tomando como referente importante las TIC, el gobierno colombiano y específicamente el Ministerio de Educación Nacional ha generado iniciativas y estrategias que procuran dotar los centros educativos con salas de informática que cuenten

con máximo dos niños por computador, de allí que la oportunidad de acceder al conocimiento por medio de las TIC sea mayor.

A los esfuerzos del gobierno se han sumado los convenios estatales con empresas privadas dedicadas a las comunicaciones, dado que a través de campañas han desplegado estrategias de mercado que le permiten a las familias adquirir equipos tecnológicos que den respuesta a los requerimientos de información de los estudiantes, Día a día son más los niños que pueden complementar los aprendizajes de la institución con los de su casa, por eso como afirma (UNESCO, 2012) “Es necesario examinar a todos los agentes involucrados tanto del sector público como del privado, así como la manera en la que se reparten la gestión y el financiamiento de las instituciones educativas y los mecanismos financieros subyacentes”. También es importante mencionar que el ministerio además de dotar los colegios y escuelas con equipos, ha iniciado un plan de capacitación en TICS para que los centros educativos sean garantes de avance tecnológico y de manejo de las comunicaciones para niños y niñas.

La apertura al tema de las comunicaciones visto como una necesidad apremiante del mundo actual ha provocado que la educación en nuestro país este atravesando por un momento de innovación y de interacción positiva entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, (Salgado, 2015) de hecho, hoy son los niños y niñas quienes muestran mayor habilidad en el manejo de la tecnología, las redes sociales, los buscadores y la mensajería; han derribado en gran medida las barreras del tiempo, el espacio y porque no decirlo las muros económicos, ya que un niño de una familia que no posee dinero para comprar un libro o desplazarse a las bibliotecas, pueden investigar en el colegio o en su casa mediante el computador; Según Zappala, Koppel y Sushodolski (2011) dentro de este marco se plantea la necesidad de repensar entre otras cosas la práctica del docente, promoviendo estrategias

pedagógicas alternativas para la construcción de: Una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes, respuestas a las necesidades educativas para las personas con limitantes de aprendizaje y participación en distintos contextos, la promoción de alfabetizaciones múltiples, el aprendizaje constructivo, la valoración de las capacidades de todos los estudiantes, el sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.

Infraestructura

La construcción de las escuelas y colegios públicos ha venido presentando una radical transformación ya que en años atrás estas fueron pensadas claramente en el diseño de aulas que contaban con tablero tradicional y espacio para la ubicación de pupitres bipersonales que necesariamente situaban al docente frente al tablero y los estudiantes en posición de escucha y recepción, mostrando aspectos proxémicos y de interacción correspondientes a la metodología tradicional, Con esto no se pretende decir que era bueno o malo, solo describir como el contexto y el ambiente se disponían en la infraestructura para el proceso educativo. (González & Santisteban, 2016) De esta forma se llevaba a cabo la cotidianidad de la educación. Desde hace más o menos 15 años se empezó a repensar la visión de la planta física por diversas razones entre las que se encuentran el deterioro normal del uso a través de los años, la adquisición de nuevos terrenos, pero sobretodo las necesidades expresadas por los estudiantes de hoy, quienes claramente manifiestan requerimientos de espacios amplios con diversidad de secciones tanto para la recreación y el descanso como para el desarrollo de la jornada académica, por eso como afirma Aguerrondo (2008, p.7) "Una estrategia para evaluar el proceso, consiste en enfocarse en los efectos de diversos recursos escolares como maestros, libros de texto, materiales didácticos, o infraestructura escolar"

En este sentido, las construcciones antiguas fueron remodeladas y en ocasiones demolidas para ser diseñadas con aulas especializadas iluminadas con luz natural, eliminando en su gran mayoría el uso de rejas, muros y puertas pesadas que generaban sensación de estar “atrapados” en la escuela, en los patios se ubican grandes espejos, canchas de baloncesto y otros deportes, salas de descanso, comedor, enfermería, ludotecas, laboratorios, zonas verdes, baterías de baños especializadas para los niños de primera infancia, es decir de preescolar, aulas múltiples, salones de audiovisuales, teatros. En la actualidad a este tipo de planta física se le denomina *Mega Colegio*, con la posibilidad de matricular hasta 4000 estudiantes sin problemas de hacinamiento y con derecho a disfrutar de todos los beneficios que trae consigo este tipo de edificaciones destinadas a maximizar los aprendizajes y el conocimiento de los niños que acceden a los mismos.

El impacto visual y de comodidad sin duda alguna han hecho que los niveles de deserción disminuyan ya que los estudiantes encuentran en su escuela o colegio más y mejores oportunidades de aprender, socializar y hasta de alimentarse pues los comedores cuentan con todas las condiciones de higiene y nutrición que de alguna manera garantizan que ningún estudiante por no contar con recursos económicos en su hogar sufra de hambre y por supuesto no pueda lograr los objetivos académicos y de formación.

Equipo Interdisciplinario

La interdisciplinaridad y la participación interinstitucional que está siendo desplegada en el sector educativo público con el claro objetivo de apoyar de forma integral las diferentes dimensiones del ser humano para el caso de los estamentos educativos especialmente los niños y sus familias. (Herrera, 2017) El estado ha inyectado nuevos recursos para que

instituciones de orden público y privado lleguen a los colegios con profesionales de las diferentes ramas que puedan atender los requerimientos de tipo académico, convivencial, de salud, familiar que de alguna manera frenan al estudiante para seguir su proceso de aprendizaje sin mayores complicaciones.

Como resultado de esta creación de equipos interdisciplinarios, la labor del docente se ha centrado en su razón de ser, la pedagogía, el conocimiento, la investigación en el aula; dado que a diario tenía que enfrentarse a diferentes situaciones que vulneraban a los niños tal como se mencionaron anteriormente salud, familia y convivencia, lo que de alguna manera ocupaba gran parte de su tiempo y hacía más corto su dinámica en el aula. (Hevia, 2010)

Proyectos Pedagógicos

Otro de los temas que son importantes en este recorrido por la situación actual de la educación pública en el país, tiene que ver con la diversidad de proyectos con sentido pedagógico que están surgiendo tanto desde el gobierno y el ministerio como de los docentes de las instituciones públicas.(Villamizar, Martínez & Vargas, 2015) Los procesos investigativos han permitido incursionar en los diferentes contextos en los que se encuentran los colegios públicos, de ahí que se tenga pleno conocimiento de las necesidades y requerimientos de la comunidad educativa.

En este sentido se está repensado y dinamizando el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de estrategias que apuntan a objetivos claros. Entre algunos proyectos de gran impacto se encuentra “la jornada completa” iniciativa desplegada desde el Ministerio de Educación, con el fin de ampliar a 8 horas la permanencia de los estudiantes en los colegios públicos, es decir, dos horas más de las que funcionan en la actualidad.

La actual política pública de Jornada Única (8 horas pedagógicas para el nivel de Educación Media) busca que para el año 2018 el 30% de las instituciones públicas del país implementen dicha jornada y que el 100% haya hecho la conversión para el 2025. (Ovalle, Villa & González, 2018 p. 41)

La jornada completa se creó con el fin de procurar la formación integral y la excelencia académica, a través de un énfasis en las áreas del ser: arte, deporte y las áreas del saber: matemática, español ciencias entre otras. Las dos horas adicionales se manejan bajo la dinámica de centros de interés, donde cada estudiante mediante encuestas y expresión de habilidades, se vincula al espacio en el que puede desarrollar aún más sus capacidades, estos centros de interés son trabajado de diferentes maneras: la primera por entidades de orden público y privado que centran su actividad en el arte, la fotografía, la investigación y las ciencias, estas a su vez cuentan con profesionales especializado en los saberes propios de cada área. La segunda es manejada con la modalidad de docente provisionales pertenecientes a la Secretaría de Educación, cuya formación académica y experiencia profesional esta cimentada en el arte, deporte y las áreas del saber de tal manera que se garantice mayor resultado en los procesos de aprendizaje. La tercera está guiada por docentes de la secretaria, pero mediante contratación de horas extras, para estos también se requiere conocimiento en el área específica para el centro de interés que conducirá.

La planeación de la jornada completa se lleva a cabo teniendo como referente el Proyecto Educativo institucional (PEI) del colegio, de ahí que los indicadores, las mallas curriculares y sistema de evaluación (SIE) se articulen integralmente a la dinámica interna, el perfil del estudiante, docente y demás estamentos de la comunidad educativa, además de

las condiciones familiares y sociodemográficas que caracterizan el contexto en el que se encuentran inmersos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los centros de interés son desarrollados en espacios o mejor en escenarios adaptados con todo lo necesario para el fin que cumplen, es decir para danza cuenta con pisos especializados, espejos, sonido entre otros, para música se cuenta con instrumentos, salones con acústica apropiada. Cuando los colegios cuentan con espacios diseñados o adaptados, los centros de interés se desarrollan allí, si, por el contrario, no se cuenta con estos, se identifican infraestructuras externas que cumplan con los requerimientos, para lo cual la secretaría se hace responsable del traslado de los estudiantes.

Los procesos que se logran a través de los centros de interés proyectados por la jornada completa, se dan a conocer mediante foros institucionales, intercambios con familias, artículos publicados en periódicos de circulación institucionales celebraciones especiales, fiestas patrias, foros locales, conciertos distritales entre otros. Todo este trabajo realizado mediante el proyecto ha mejorado notoriamente los procesos de convivencia, los niveles de tolerancia y sobretodo ha motivado a niños y niñas para explorar sus talentos y potenciar sus capacidades, lo que sin duda alguna mejora su calidad de vida y genera más y mejores expectativas para el futuro. (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010).

En lo que respecta a las familias, han aumentado la corresponsabilidad en el proceso de formación de sus hijos, dado que sea han vinculado activamente en las actividades artísticas y deportivos, acompañando a sus hijos en los diferentes eventos en la ciudad, apoyando en temas de vestuario, maquillaje y cuidado de los niños, además realizan eventos

de orden comunitario que les permitan generar ingresos destinados a mejorar los trajes y accesorios utilizados en las presentaciones.

Aunque la jornada única o completa es un proyecto que ha generado en los estudiantes y en general e la comunidad académica grandes resultados, en términos convivenciales, desarrollo de habilidades artísticas, aumento de la sensibilidad en la interacción con el otro, es necesario decir que ha tenido gran resistencia y opositores sobre todo desde los sindicatos ya que significa la ampliación de la jornada laboral sin contar en muchos casos con planta física adecuada, contratación directa de docentes, aumento salarial justo, dotación entre muchos otros.

Capital Humano – Docente

Es hora de citar el talento humano, con esto se remite al lector para que centre su mirada en uno de los actores fundamentales del proceso de enseñanza- aprendizaje, el docente. En el país la carrera docente está teniendo un cambio significativo desde que se emitió el decreto 1278 de 2002 referente a la carrera docente, dado que desde el año de 1979 regía únicamente el decreto 2277. Este último contenida grandes oportunidades y garantías para los docentes: 2 pensiones, régimen especial de salud, posibilidad de seguir activos hasta los 65 años luego de obtener las 2 pensiones, no son requeridos para ningún tipo de evaluación por parte del gobierno, las familias o los estudiantes, opción justas para ascender y aumentar la asignación salarial mediante capacitación, investigación, emisión de artículos, diseño de cartillas, años de labor entre otros, de ahí que solo presentando certificación de alguno de estos, podía avanzar en el escalafón y así acercarse a la máxima categoría que representa mayores beneficios económicos redundante en calidad de vida.

El decreto 1278 de 2002, sin duda alguna representa un drástico cambio enfocado hacia la reducción significativa de los beneficios para los docentes: en primer lugar para ingresar al magisterio requiere concurso público por meritocracia en el cual para mil vacantes se pueden inscribir hasta cuarenta mil personas, de diferentes profesiones, pues no es exclusividad de licenciados, desde aquí se nota lo complejo que es acceder a una plaza como docente del sector público. “Las exigencias actuales de la sociedad también obligan a que los profesores, desde diferentes posiciones científicas, busquen soluciones concretas a los problemas que demanda el contexto educativo en el cual se desempeñan.” (Méndez & Vera, 2015 p.32)

En lo que respecta al sistema de salud, es bastante precario, de ahí que un docente puede permanecer en el centro médico de urgencias hasta 4 horas ya que la congestión y el trato a los docentes no cumplen los requerimientos mínimos. Para este decreto el docente es evaluado de dos formas: la primera es realizada por directivos docentes (coordinadores y rectores) con la denominada evaluación de desempeño anual, los directivos mediante un formato de evaluación emitido por el ministerio, le solicita al docente que se autoevalúe, para luego mediante Heteroevaluación se llegue a un acuerdo y se emita una calificación al docente donde la máxima calificación es 100, el formato incluye una sección cualitativa en la que tanto el docente como el directivo deben ser coherentes con la valoración cuantitativa además de un plan de mejoramiento para el año siguiente.

La segunda evaluación, tiene que ver con el objetivo del docente para ascender en el escalafón, el ministerio teniendo en cuenta presupuesto convoca a Evaluación Formativa de ascenso, lo que quiere decir que pueden pasar hasta 3 años y no se abre proceso de evaluación, dado que la situación económica del país hace que los recursos no lleguen a la educación sino que se prioricen temas como movilidad, vías, preparación para la guerra entre otros, lo

que se relaciona con lo que afirma Daza (2008, p.34) "la progresiva escasez relativa de fondos destinados a financiar la educación junto a una fuerte expansión en el tamaño de los sistemas, parece un fenómeno universal. Aunque la reacción de los distintos países ante esa situación ha sido variada"

En ese orden de ideas el docente de este decreto debe esperar la oportunidad de ascender, lo realmente complejo es que aunque se abra concurso, no hay garantía de aumento salarial o ascenso ya que debe superar el 80% de la prueba además de ostentar tiempo de trabajo y estudio, por esto como sostiene Colín (2010, p.6) "En este sentido, la educación no necesariamente garantiza el acceso a un empleo bien remunerado, pero en un contexto competitivo, permite posicionarse en la "fila" de trabajadores de forma más ventajosa". Si el docente se inscribe para esta prueba debe obtener mínimo 60% de la prueba para mantenerse en el cargo, de lo contrario está obligado a inscribirse el próximo año para permanecer en la posesión de su cargo.

En la actualidad hay docentes que tienen nivel de doctorado y debido a el engorroso proceso para ascender no superan la inversión mensual del mismo, lo que desconoce grandemente el esfuerzo de los profesionales para el mejoramiento de su labor, esto de alguna manera puede deberse a lo que describe Campos, Jarillo y Santibáñez (2010, p.3) "Destinar una proporción mayúscula a gasto corriente, especialmente a sueldos de

maestros y directores de escuela, es problemático cuando el gobierno tiene pocos instrumentos de rendición de cuentas para exigir un cierto desempeño de dichos maestros y directores", de ahí que exista desmotivación y en ocasiones límites a la labor investigativa, creativa y de innovación del conocimiento. El hecho que existan dos decretos en el magisterio para un mismo proceso educativo, genera dispersión del talento humano ya

que algunos tienen condiciones privilegiadas que los sitúan en zona de confort y otros sin reconocimiento justo están en esfuerzo constante para mantenerse y generar cambios.

Es importante mencionar que desde los últimos 6 años el ministerio ha generado becas mediante plan de incentivos para que los docentes accedan a maestrías y doctorados, sin embargo, es contradictorio ya que prepararse puede ser sinónimo de calidad en el aula, pero no siempre sinónimo de mejoramiento de la condición salarial de los docentes.

Se pueden distinguir fallas de mercado en el financiamiento de la educación tanto por el lado de la demanda como por el de la oferta. Las primeras se relacionan con las decisiones privadas en términos de educación de la población estudiantil y las segundas con las asimetrías de información que caracterizan el lado de la oferta en el financiamiento de la educación. (Forero & Bardey, 2008, p. 6)

Todas estas dificultades hacen que los docentes a través de los sindicatos se vean obligados a marchas, plantones y demás movimientos que dejen ver a la sociedad colombiana, pero sobre todo al gobierno, la necesidad de apostarle con mayor fuerza al proceso educativo ya que de esta depende el mejoramiento de la calidad de vida, en términos de avances políticos, económicos, científicos y de humanización, enfatizado con lo que afirma Pérez (2006)

No podemos construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, en la competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia. (p.18)

Sin duda alguna el panorama frente al proceso educativo, ha tenido avances en términos de organización escolar, inversión de recursos y formación académica de los docentes, sin embargo, es claro que aún falta mucho camino por andar sobre todo en lo que

respecta a las condiciones en las que labora el capital humano, referenciando al docente como uno de los actores fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Los nuevos Licenciados tienen una gran responsabilidad en la formación y compromiso básico de educar a los seres humanos de manera integral”. Urrea, Bernate, Fonseca, & Martínez, (2018, p.3)

CONCLUSIONES

Los cambios en los procesos educativos de un país son posibles y alcanzan un nivel de efectividad e impacto social siempre que se deriven de una lectura precisa del contexto real en el que se encuentran inmersos los actores del proceso educativo. La inversión y destinación de recursos económicos en la educación debe ser justa y consecuente con los requerimientos de la misma, pero sobretodo coherente con la importancia que tiene el proceso educativo en el avance y crecimiento del país.

No es posible que la educación alcance su máximo objetivo si el docente no recibe las garantías que dignifican su profesión y potencian el mejoramiento de su calidad de vida. Las iniciativas pedagógicas que vislumbren cambios en el proceso educativo, deben ser respaldadas a través de asignación de recursos que permitan desarrollarlas y evaluarlas para la aplicación efectiva en las comunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agreda, A. (2014) El devenir de la formación docente y la condición humana, revista ciencias de la educación, vol. 24, no 43, p. 95-107.
- Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M. y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24-1), 31-44.
- Aguerrondo, I. (2008) La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. Recuperado en <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Castellanos, R. (2014) La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones de Luís Duch, revista ciencias de la educación, vol. 24, no 43, p. 144-160.
- Colín, M. (2010) Segregación laboral y barreras de género en las instituciones de educación superior. *Revista Nicolaita de Estudios Económicos*, Vol. V, No. 1, enero - junio de 2010, pp. 69 – 87.
- Coromoto, M. (2014) Creatividad del docente en la mediación pedagógica de la educación estética, revista ciencias de la educación, vol. 24, no 43, p. 130-143.
- Daza, R. (2008) El financiamiento de la educación superior en el Ecuador. Eficiencia del gasto y propuesta de alternativas para el financiamiento, Quito, Tesis, Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, APPUCE, 2008, pág. 97
- Ferrari, A. (2012) *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Ofce of the European Union.
- Ferreiro, R. (2012) La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10(2).
- Forero, N. & Bardey, D. (2008) Teorías y algunas experiencias internacionales en el financiamiento de la educación superior: lecciones para Colombia. Universidad del Rosario, Facultad de Economía; documentos de trabajos N. 37.

- González, G. & Santisteban, A. (2016) Civic Education in Colombia: Between Tradition and Transformation, vol.19, n.1, pp.89-102.
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010) La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 353, 267–293.
- Heo, M. (2009) Digital Storytelling: An Empirical Study of the Impact of Digital Storytelling on Pre-Service Teachers' SelfEfcacy and Dispositions towards Educational Technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(4), 405–428.
- Herrera, G. (2017) Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas, *Educación y Ciudad*, 33. p.41-51.
- Hevia, R. (2010). El derecho a la educación y a la educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-39.
- Insteford, E., & Munthe, E. (2016) Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77–93.
- Juárez, J., Comboni, S. Garnique F. (2010) De la educación especial a la educación inclusiva, *Argumentos (Méx.)* vol.23 no.62 México
- Méndez, J. & Vera, L. (2015) Salarios, incentivos y producción intelectual docente en la universidad pública en Colombia. *Apuntes del CENES; Volumen 34 - N°. 60 julio - diciembre 2015* Págs. 95-130.
- Ovalle, C., Villa, J., & González, D. (2018) Efecto de la jornada escolar en el desempeño académico de los estudiantes colombianos: análisis cuasi-experimental y de mediación estadística para informar la política pública de jornada única. *Educación y Ciudad*, 34. p.41-53.

- Pérez, J. (2006) La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 1, 2006, pp. 130-148 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.
- Salgado, E. (2015) La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Silva, M. & Bernardete M. (2014) Una perspectiva internacional de las TIC en la educación, *revista ciencias de la educación*, vol. 24, No. 43, p. 182-195.
- UNESCO. (2012) Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela, Recuperado en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219108s.pdf>
- Urrea, P., Bernate, J., Fonseca, I., & Martínez, A. (2018) Impacto social de los graduados de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte UNIMINUTO. *Educación Física Y Ciencia*, 20(2), e050.
- Villamizar, Y., Martínez, Y. & Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ.* Vol. 18, No. 1, 62-75.
- Zappala, D., Koppel, A., Sushodolsky, M. (2011) Inclusión de TIC en la escuela para alumnos con discapacidad visual. 1-48

CAPITULO 2

INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA EL TRABAJO Y DESARROLLO HUMANO DE SAN VICENTE DEL CAGUÁN CAQUETÁ Y SU PARTICIPACIÓN EN EL POSTCONFLICTO.

Wilber Ortiz Navarrete⁶

RESUMEN

El postconflicto trae consigo un sin número de situaciones que vale la pena ser analizados para incidir significativamente en él. Razón por la cual la dimensión educativa está sumergida como uno de los principales referentes que dinamizan la consolidación del mismo buscando dignificar los niveles de sociedad actual. A su vez la formación para el trabajo y desarrollo humano trasciende en esta dimensión en la responsabilidad y corresponsabilidad de formar en competencias integrales que le permita satisfacer a las personas desempeños que aseguran inserción y estabilidad en el campo laboral siendo más consecuentes frente a las realidades de productividad, competitividad e innovación para enfrentar las exigencias de la economía global y generar desarrollo nacional. En este sentido, el presente artículo está estructurado en tres momentos: el primero de ellos fundamentando en el reconocimientos de competencias laborales desde la perspectiva educativa, luego se da importancia al papel de las instituciones educativas para el trabajo y desarrollo humano de San Vicente del Caguán en proyección al postconflicto y finalmente dar razón elemental al papel que juega el docente para enfrentar los retos frente a las actuales tendencias sociales de la región en la atención y formación para la inclusión de víctimas y victimarios del conflicto armado generando aportes significativos para formar desde acciones que fundamenten la reconstrucción del tejido social y favorecer el enfoque territorial.

⁶ Candidato a PhD en Educación. Unievrnsidad Bajo California de Mexico. Magister en Educación, Unievrnsidad Católica de Oriente, Rionegro-Antioquia (Colombia). Docente-Tutor Secretaria de Educación del Caqueta. Celular: 3138126679. Correo electronico: campohermoso12@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1618-7813>

ABSTRACT

The post-conflict brings with it a number of situations that are worth analyzing to significantly influence it. Reason why, the educational dimension is submerged as one of the main references that boost its consolidation seeking to dignify the levels of current society. At the same time, training for work and human development transcends in this dimension in the responsibility and co-responsibility of training in integral competences that allow it to satisfy people with performances that ensure insertion and stability in the labor field, being more consistent with productivity, competitiveness and innovation realities to meet the demands of the global economy and generate national development. In this sense, this article is structured in three moments: the first one based on the recognition of labor competencies from the educational perspective, then importance is given to the role of educational institutions for work and human development in San Vicente del Caguán in projection to the post-conflict and finally give elementary reason to the role that the teacher plays to face the challenges facing the current social trends of the region in the care and training for the inclusion of victims and perpetrators of the armed conflict generating significant contributions to form from actions that support the reconstruction of the social fabric and favor the territorial approach.

PALABRAS CLAVES: Postconflicto, competencias laborales, formación para el trabajo, e inclusión.

KEY WORDS: Post-conflict, job skills, job training, and inclusion.

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento social y laboral en la fundamentación de competencias laborales generales se constituye en un base sobre la cual toda persona aspira para mejorar su calidad de vida. Desde lo social le permita saber convivir e interactuar con los demás y el entorno que lo rodea a través de valores personales e interpersonales; y desde lo laboral desempeñarse con idoneidad en el arte u oficio para el cual se ha preparado. En este sentido, el aprendizaje que se imparte en la formación debe situarse en todos aquellos aspectos necesarios para la actividad laboral buscando en la persona eficiencia y eficacia en cada uno de sus desempeños.

Según García, Deco, Bender y Collazos (2017), la clasificación de competencias, desde la perspectiva de varios autores esta precisada en:

“Competencias básicas, generales y específicas. La primera asociada a conocimientos, destrezas y actitudes fundamentales adquiridas en la educación general- competencias comunicativas, matemáticas, científicas, tecnológicas, ciudadanas, entre otras-; las generales relacionadas con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción para responder a las demandas de un mundo cambiante, y finalmente las específicas como aquellas vinculadas directamente a una ocupación” (p.4)

Por consiguiente, la complejidad de estas competencias está determinada en su clasificación, en donde uno de los principales inconvenientes de las instituciones formadoras para el trabajo y desarrollo humano se centra en la participación y desarrollo de una parte de ellas. Por tanto, aquí radica su importancia en la efectividad de la formación del capital humano, un aprendizaje que cimente una dimensión integral de lo que una persona requiere

para demostrar acciones en su capacidad de ser, saber hacer y convivir, definidos en múltiples contextos de la vida laboral.

En tal sentido, para Peña, Pérez, Morales y Alvares (2017) sostienen:

“En un diseño curricular basado en competencias, las clasificaciones obtenidas en las asignaturas que se imparten funcionan como criterios de medida para la evaluación de la formación de las competencias en los estudiantes y su futuro desempeño. De modo que resulta de importancia vital para el perfeccionamiento continuo de la enseñanza” (p.3)

Es por ello, que la objetividad del diseño curricular de los programas de formación laboral y su funcionalidad pedagógica deben ser consecuentes con las realidades contextuales de política de empleo y la dimensión integral de las persona, que no solo recae en la organización y síntesis de contenidos a impartir, sino también en la formación de valores - personales, sociales, culturales, políticos y espirituales-y habilidades para el trabajo en equipo, la creatividad, iniciativa, entre otras de igual importancia dentro de las competencias y que sin lugar a dudas favorecerán a futuro un alto nivel de desempeño dentro de las organizaciones.

Competencias laborales

Las competencias laborales, tienen su importancia como complemento en el desarrollo de los desempeños esperados del futuro trabajador quien ha adquirido habilidades y destrezas en una disciplina específica que le permitirá vincularse laboralmente según requerimientos exigidos por una empresa.

Motivo por el cual, Fando, Renta, Jiménez y González (2017) *desde lo pedagógico, las competencias laborales como formación en alternancia tienen la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad profesional, que les permitan –ensayar- y -poner a prueba- los*

saberes y las habilidades adquiridos durante la formación (p. 6), lo que se deduce como el imperativo que favorecerá la consolidación de ambientes laborales desde el conocimiento de las múltiples situaciones de relaciones sociales y perspectivas empresariales que se requieren en un trabajador, que facilita la cualificación de los desempeños.

Según, Salas, Díaz y Pérez (2014) sostienen que:

“La pericia no es más que la preparación técnico-profesional alcanzada en sus diferentes procesos formativos, a la que se añade la experiencia acumulada en el ejercicio de sus funciones y en su capacitación permanente. Abarca la eficacia de las decisiones técnicas que adoptan, la habilidad y destreza en la ejecución de los procedimientos y tareas, así como el manejo de las relaciones interpersonales” (p.53).

Lo anterior, conduce a la comprensión de las competencias laborales como un conjunto de aprendizajes que además de los conocimientos específicos según programa de elección, son importantes para el óptimo desempeño laboral en el crecimiento como persona, mantener las relaciones interpersonales, alcanzar proyectos comunes, ser efectivos y eficientes en las funciones que se asignan generando cambios significativos frente a las perspectivas empresariales propias o las de la empresa en la cual se está vinculado laboralmente.

Las competencias laborales, suponen cultivar cualidades y destrezas humanas para adquirir capacidad de establecer y mantener relaciones sociales entre las personas, por eso hay que entenderla en la formación más que una habilidad, debe ser el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y la intersubjetividad. En efecto, Ballesteros Rodríguez (2008; citado por Fando, Renta, Jiménez y González (2017) *el factor de coherencia entre la formación realizada en el centro educativo y la labor desarrollada en la empresa, es la clave para el funcionamiento óptimo de unas prácticas que fomenten el*

desarrollo y la adquisición de competencias profesionales (p. 6), lo que se constituye a modo de ejemplo que características individuales como la creatividad, la iniciativa y la voluntad de asumir responsabilidades, se han hecho condiciones importantes para el acceso al mundo laboral.

Como dice, Salas, Díaz y Pérez, (2014) *para que un profesional tenga un buen desempeño laboral requiere ser competente; pero el hecho de ser competente, por sí mismo, no garantiza siempre un buen desempeño profesional, ya que va a depender de las condiciones laborales y personales existentes (p.54)*, es decir que estas limitaciones laborales y personales, están ligadas al desarrollo del perfil ocupacional de la persona, que debe ser integral en su capacidad de correspondencia de los desempeños laborales respondiendo satisfactoriamente a competencias metodológicas, técnicas, sociales e individuales, en el que se valora a la persona en cuanto a su respuesta en: que sabe hacer, cuanto sabe, porque lo sabe, como lo aplica y cómo se comporta en su puesto de trabajo.

La tarea de las instituciones educativas para el trabajo y desarrollo humano, juegan un papel importante en la consolidación de generar estrategias para el desarrollo de las competencias laborales en los procesos formativos. Para, Callejas, Carballo, Lujan y Callejas (2017), *se requiere concebir elevados niveles de integración de los contenidos del currículum, mediante diferentes competencias profesionales en la formación del graduado, estructurándose los mismos sobre la base de problemas reales de la práctica social actual. (p.3)*. Es decir que la formación en competencias laborales, se debe incorporar en el diseño del currículo, no solo en el escenario de aplicación en la práctica de conocimientos, si no que esta práctica se haga basad en las necesidades de la región y de las empresas que se encuentran en la misma.

El mundo empresarial es dinámico y los cambios son constantes, debido a la globalización de los mercados, exige a las instituciones educativas formales e informales de formación técnica flexibilizar en sus planes curriculares actualizaciones de acuerdo a los cambios del entorno económico, las nuevas necesidades del país y del mercado laboral. En tal sentido, Salas, Díaz y Pérez (2014) *las competencias no son patrimonio de un puesto de trabajo, sino que son atributos del trabajador e incorporan elementos individuales y sociales. Por ello, una práctica laboral efectiva requiere de un enfoque de competencia-relaciones entre aprendizaje y trabajo-* (p.55), relaciones que se dinamizan desde el desarrollo de competencias por ejemplo como el liderazgo, la toma de decisiones, trabajo en equipo, entre otras, necesarias para interactuar en entornos laborales.

Las empresas han comprendido la necesidad de prevalecer en el mercado generando ventajas competitivas. Las estrategias empresariales hacia el mejoramiento de la competitividad han creado elementos de diferenciación a partir de la estructura organizacional y de la incorporación de elementos que antes solo eran parte de su entorno. En mención, Sandoval y Pernalet (2014) *Prever las acciones de desarrollo inherentes con la formación del talento humano, procuran el avance de las personas y de los equipos a través de la estructura del perfil de cargo y la conformación de los mejores equipos de trabajo que aseguren el aprovechamiento de la competencia en la organización*(p.27) de aquí la importancia de que las empresas creen estructuras en las que lo más importante no siempre es lo físico y financiero, si no otros de naturaleza intangible, como el conocimiento, la formación, la capacidad de innovación, el manejo del mercado, los sistemas de motivación, entre otras competencias que evidencian el desempeño de los trabajadores.

Por otro lado García y Ortiz (2016), *formación de competencias laborales no solo se ve desde la transformación que experimenta el estudiante en la adquisición de conocimientos*

y habilidades sino que logre una transformación trascendental para resolver los problemas de su profesión con enfoques innovadores y creativos (p.5). Desde esta perspectiva se requiere de procesos en la enseñanza y el aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias que combinen los conocimientos, la experiencia y la actitud o motivación en las personas para interactuar efectivamente con sus demás compañeros de trabajo y con la empresa en general estando dentro y fuera de la misma, alcanzando desempeños exitosos.

Por consiguiente, Cuevas y Ibarrola (2015) manifiestan que:

“Las implicaciones para el aprendizaje en los medios laborales, en función de las condiciones favorables que se pueden presentar en términos de recursos, mediaciones, niveles de sistematización del conocimiento y estrategias organizativas orientadas al crecimiento individual y grupal, van desde la incorporación constante de oportunidades para construir nuevos saberes de carácter procedimental y actitudinal hasta la apertura de espacios para la innovación y el análisis reflexivo en torno a posibles mejoras de los propios procesos productivos” (p.10).

Para desempeñar una ocupación ya no basta con adquirir los conocimientos técnicos y teóricos, también es necesario tener una serie de conocimientos transversales, destrezas y aptitudes que pueden aplicarse a otros empleos y empresas y que permitan resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible. Todo ello lleva a consolidar el proceso formativo pertinente frente al desarrollo de saberes socialmente productivos que lleven a mejorar la calidad y eficiencia en el desempeño del trabajador en el puesto de trabajo, mostrando capacidad de ser resolutivos en su vida diaria sobrepasando la mera definición de tareas y tener en cuenta las funciones y roles.

Entonces a criterio de García (2013; citado por García y Ortiz, 2016) manifiesta:

“Se identifica la competencia como: la integración holística de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas demostradas, en contextos socio- laborales diferentes y cambiantes, poniendo en práctica las experiencias y los principios básicos, saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, saber compartir y vivir en colectivo, académico, laboral y social” (p.4).

El gran compromiso de las instituciones educativas de formación técnica, debe centrar su interés en la formación integral de personas para que sean capaces de realizar tareas específicas y colaboren de manera eficiente en una organización; para ello las competencias laborales generales son cada vez más demandadas y van mucho más allá de un título académico, ya que exigen a la persona tener dominio de habilidades para comprenderse así mismo , valorando sus potencialidades desde el libre desarrollo de la personalidad, interacción con los demás desde la responsabilidad y corresponsabilidad, como también de identidad, visión, iniciativa, proactividad entre otras acciones necesarias para demostrar compromiso laboral.

El papel de las instituciones educativas para el trabajo y desarrollo humano en san Vicente del Caguán.

Actualmente Colombia y particularmente el Municipio de San Vicente del Caguán Caquetá, vive en un proceso de desmovilización, con programas de reintegración social, en donde estas personas logran vincularse y reingresar a la sociedad civil, a través de diferentes medios y uno de ellos es la inclusión laboral. Se espera que este escenario de postconflicto aporte nuevos elementos contribuyendo a la estabilidad social de los mismos y al incremento de la productividad del país.

Al respecto Herrera y Jaramillo (2016), mencionan, *dentro de los diálogos entre la guerrilla de las FARC y el Gobierno Colombiano iniciadas en el 2012, se hace necesario comprender los principales desafíos para la adaptación al derecho al trabajo como factor de construcción de paz* (p.5). Por ende, comprender dichos desafíos que en el marco de las negociaciones de paz para una institución educativa de formación para el trabajo y desarrollo humano, facilita el compromiso desde la responsabilidad y corresponsabilidad para causar impacto directo en el desarrollo personal, familiar, educativo, productivo y comunitario de esta población, que se integra nuevamente a la vida social. Para Pérez (2016):

“La reaparición de un número significativo de conflictos, recientemente, sugiere que las estrategias -entre ellas, la educativa- no está sirviendo para asegurar una paz duradera como fue el caso de países como Sierra Leon y Liberia, pero por otro lado hay experiencias exitosas como fue el caso de Bosnia, Herzegovia y el Salvador que han logrado mantener la paz duradera un largo tiempo” (p.2).

Firmado el acuerdo de paz, cesa el conflicto armado y por consiguiente, se inicia el restablecimiento de la paz. Por eso cualquier situación de postconflicto, si no se maneja adecuadamente es sumamente riesgosa: existe la posibilidad de que el conflicto vuelva a emerger. No Hay duda que la educación puede ayudar a reducir polarizaciones económicas, sociales y étnicas, promover el crecimiento y desarrollo equitativo y, construir una cultura de dialogo en vez de una de violencia. Asegurar que las escuelas, comunidad educativa y los sistemas educativos tengan un papel constructivo que requiere un gran reconocimiento de la manera como los conflictos afecta los sistemas educativos.

En este sentido Martínez (2015) dice, *la perspectiva de la firma de un acuerdo de paz en Colombia plantea grandes retos para las políticas de posconflicto. Uno de ellos atañe al*

rol del sector educativo en la reintegración de los desmovilizados (p.2). La educación es crucial para desarrollar la cultura de paz y de reconciliación en Colombia, como también imprescindible para una exitosa inserción económica y social de los desmovilizados ya que abre oportunidades laborales, en las que esta población pueda desempeñarse en igualdad de oportunidades en desempeños y competencias requeridas para ser exitosos en el ámbito laboral y perspectiva profesional.

Sepúlveda, Moreno, Tovar, Franco y Villarrago (2015), enfatizan que:

“Es necesario comprender la importancia y alcance de la inclusión laboral y su relevancia dentro de la sociedad, especialmente con los más desfavorecidos, enmarcados dentro de un proceso más amplio que es la inserción social. En la medida en que el trabajo constituye un factor de integración social, debe entenderse la inserción laboral desde dos aspectos: como un fin y un medio en sí mismo” (p.10).

Para enfrentar los nuevos retos que deberán asumir las instituciones educativas en un escenario de postconflicto, es apostarle a una formación para la inserción laboral, bajo lineamientos de competencias solidas apropiadas para el desarrollo del mercado laboral; no solo para el ingreso a las empresas, sino también a generar iniciativas de emprendimiento, que permita consolidar proyectos de vida estables y de beneficio común.

En efecto Vecino (2015; citado por Hernández, 2016) sostiene:

“La inclusión social en las empresas, como estrategia para cerrar las brechas emocionales y económicas de quienes han padecido el rigor de la violencia, obliga a establecer modelos de gerenciales orientados a interpretar la productividad desde un enfoque mucho más participativo e incluyente” (p.9)

Las organizaciones empresariales influyen directamente en el funcionamiento del país y en sus habitantes, impactan en los indicadores económicos y en la realidad socio-económica de los mismos; por ello es de vital importancia la participación de las organizaciones en el postconflicto y el papel que estas tendrán que cumplir para fortalecer y garantizar en la búsqueda de condiciones más dignas y de interacción social de las personas que se incorporan a la vida civil para servir con responsabilidad social. Por otro lado Gil (2016) manifiesta que:

“Es necesario materializar el derecho fundamental al trabajo de los excombatientes para que se fortalezcan como miembros útiles dentro de la sociedad durante el postconflicto. De lo contrario, la insatisfacción de las exceptivas laborales a partir de las cuales los excombatientes pretendían construir su proyecto de vida, conllevarían a la reincorporación en actividades ilegales o en dependencia económica del estado” (p.3).

Para materializar ese derecho fundamental también es claro, que quienes forman a los futuros empleados, requieren que estos al incorporarse a las empresas estén altamente calificados y cualificados en actitudes académicas, técnicas y ciudadanas para desempeñarse cabalmente en la opción ocupacional para la cual fueron formados y certificados, favoreciendo el derecho a la igualdad y oportunidad laboral como miembros activos de sociedad en el que puede ejercer plenamente sus derechos.

A su vez Hernández (2016), considera *el papel de las organizaciones en los procesos de inclusión social, tiene una responsabilidad ética y social, debe ser un deber moral en la construcción de mecanismos que garantice la inserción de los actores del conflicto al mundo laboral* (p.9). En efecto, las empresas debe adaptar sus proceso actuales e incluso incorporar

acciones para crear escenarios de reintegración creando cultura de cooperación y reconciliación, garantizando ambientes laboralmente sanos y productivos.

Por tanto, Martínez (2015) afirma que:

“Debido a estas características, los desmovilizados en el postconflicto requieren importantes inversiones financieras y en capital humano (educación, desarrollo de habilidades socio-emocionales para el trabajo, competencias ciudadanas, programas de inserción laboral) con el fin de que puedan incorporarse exitosamente en el mercado laboral y en la sociedad” (p.10).

Los procesos de educación para la inclusión laboral trasvasan la carga de significados que los trabajadores y desmovilizados han consolidado a lo largo de años en cada uno de los escenarios cotidianos. Cada uno de estos grupos tiene su propia configuración de poder y de mando, modos específicos de trabajar en equipo, de identificar y resolver problemas; trabajadores y excombatientes han de desarrollar sofisticados sistemas simbólicos para darle sentido lo que se considera como fuente de sustento y de transformación social

En consecuencia, comprender la magnitud de retos que deben afrontar las instituciones educativas para el trabajo, se resumen en el ideal de repensar en un currículo que logre responder a las necesidades formativas del entorno desde la mirada trascendental del postconflicto. Como dice Asprilla (2017) *el currículo debe girar en torno a las personas, como individuos y colectividad de individuos que aunque puedan presentar situaciones similares, hay en ellos una significativa heterogeneidad de aprendizajes, para lo cual se requiere un proceso social, participativo y solidario* (p.82). En consecuencia el currículo

debe posibilitar aprender hacer, y a convivir desde procesos de información y actualización para responder a sociedades y situaciones cambiantes.

Las instituciones educativas tienen un gran compromiso: formar profesionales conocedores de sus necesidades, con competencias en la solución de los problemas de los productores, sensibles a los contextos sociales donde trabajan y promotores del desarrollo sustentable del país desde los puntos de vista social, ambiental y económico. Es decir, el currículo se construye, en la medida en que propicia oportunidades para que las personas desarrollen y amplíen destrezas en diversos ámbitos, aumenten y mejoren capacidad de decidir por sí mismos, evaluar y discernir, expresarse libremente y de capacitarse para examinar posibles opciones de acuerdo con sus propias experiencias, expectativas y necesidades, favoreciendo su integración con procesos más amplios de desarrollo

Al respecto Hoyos y Cabezas (2014) fundamentan que:

“Enfocar el sistema educativo en mejorar las competencias, es considerar el nivel de enseñanza durante el proceso formativo, el cual debe estar dirigido a fortalecer el capital humano, con el fin de mejorar la inserción laboral, haciendo posible mayor productividad, mayores salarios y mayor calidad de vida” (p.13).

La formación laboral debería pasar por una muy buena fundamentación académica técnica que ayuden a generar ingresos a fin de cerrar la brecha de la inequidad actualmente existente; más importante aún, a través de la formación ética ayudar al entendimiento de los orígenes sociales del conflicto, sus factores y posibles intervenciones. De esta manera, las instituciones educativas, pueden asociarse con empresas a fin de identificar vacíos y habilidades de los egresados y de este modo desarrollar estrategias para participar en

programas de formación complementaria que permita mejorar la empleabilidad de los jóvenes.

Rol del docente.

Mantener efectividad durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para la proyección al postconflicto, en relación a la formación laboral de las personas que han participado de un conflicto o se sitúan como víctimas del mismo requiere de grandes cambios que particularmente se centran en el papel del docente, quien es uno de los responsables de dichas transformaciones. En tal sentido, Useche y Padilla (2016) afirman:

Es importante el rol de los educadores en este proceso, entendiendo que son intermediarios del conocimiento que se imparte a los estudiantes. El nivel de tolerancia y respeto infundido es trascendental, pues son los principales orientadores de los estudiantes y mediadores del conocimiento que ellos adquieren, por eso, es necesario que conozcan y entiendan acerca del tema del postconflicto para poder actuar de acuerdo a la nueva dinámica que en un futuro próximo se pueda dar en Colombia (p.13)

El docente debe tener una convicción de la formación de sus estudiantes desde una dimensión de proyección al postconflicto, su naturaleza , implicaciones y propósitos fundamentales en la reconstrucción del tejido social de las personas que se incorporan nuevamente a la vida civil y la interacción de estas en el ámbito educativo y laboral, donde diferentes actores también deben ser formados para la aceptación, la reconciliación, respeto, tolerancia, entre otros que favorezcan la convivencia, la comunicación asertiva y la integralidad de valores morales, cívicos y personales para todos.

Ramírez y Ramírez (2015) afirman, *el maestro para el posconflicto entiende la dinámica de las estrategias didácticas de aprendizaje; generando la cultura del respeto por el otro y lo otro; convertir su actuar en modelo y ejemplo de vida para todos los ciudadanos* (p.8). Es decir, que la educación hacia la formación laboral implica acción por parte del docente sobre el estudiante, desde una posición premeditada y sistemática, en el que trata de organizar el contexto en el que se produce la enseñanza, favoreciendo el proceso formativo de los educandos en el que se desarrollan y se desarrollaran aprendizajes para el alcance de competencias y desempeños deseados.

A su vez, se debe prevalecer educadores -emocionalmente inteligentes- que puedan cumplir el reto en el caso del postconflicto, de educar a sus estudiantes con un liderazgo democrático; que a través de sus experiencias, puedan enseñar a reconocer, controlar y respetar respetuosamente y claramente sus emociones. Según Pérez (2016), *la educación para un aprendizaje social y emocional, entendida como el desarrollo planificado y sistemático de habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación e interrelación* (pág. 9). En este sentido, en un periodo de posconflicto o de proyección al mismo, el manejo de las emociones por parte de los docentes es clave fundamental para poder comprender las de sus estudiantes y no llegar a la afectación de la susceptibilidad que de cierto modo lleve a la generación de conflictos en el proceso de aprendizaje y afecten la dinámica del papel de transformación social de las personas en la interacción en la vida civil.

Hablar de competencias requeridas para los docentes en proyección al postconflicto, tienen su fundamento en las habilidades y destrezas que deben poseer estos actores tanto en su enseñanza como en la instauración del aprendizaje. Por tanto Ramírez y Ramírez (2016) afirman que:

“Se debe contar con docentes con altos estándares de sensibilidad y creatividad, capaces de formar a sus alumnos de cara a los cambios y retos que impone la sociedad actual; se sugiere un docente que genere espacios de discusión, en los que se llegue a acuerdos respetuosos y consensuados, concretando la solución de conflictos y diferencias basados en el entendimiento de las costumbres, las tradiciones y normas de pueblos y comunidades sin consideraciones de raza, credo, condición social u orientación sexual” (p.7).

Los altos estándares de sensibilidad y creatividad, permitirá en el docente el reconocimiento del otro-su estudiante- y el papel de responsabilidad y corresponsabilidad que tiene frente al mismo en su proyección socioeducativa. Por ello es fundamental que el docente procese información que proviene del entorno en el que se encuentra y prevalezca los temas de interés social: la formación en valores, principios y virtudes, con humanismo, sensibilidad y gran servicio comunitario garantizando que las desigualdades del pueblo colombiano se reduzcan y se logre esperanza en los ciudadanos.

Las competencias que requiere un docente para enfrentarse a las características del postconflicto en el que debe conducir con calidad los procesos de enseñanza-aprendizaje, se sitúan en aquellas que permitan asegurar el acceso a la cultura universal a todas las personas en igualdad de condiciones y formas que le lleven a formar seres humanos más participativos en el entorno familiar, educativo, público, social, natural, entre otros. En tal sentido Osorio (2016) argumenta:

“La sociedad que queremos exigirá de nuestros docentes enfrentarse a situaciones cada vez más complejas y por tanto un poco más difíciles de solucionar. La sociedad de la paz, trae consigo la eliminación de barreras que propician la discriminación y exclusión. Se

trata hoy de permitir la participación, en el aula, de los grupos con alta diversidad cultural y heterogeneidad que asisten a la escuela y a su vez generan nuevas necesidades de aprendizaje” (p.7)

Esta diversidad cultural y también ideológica propiciada por los conflictos internos y externos desde lo regional y nacional, lleva a que el docente en la formación laboral este altamente competente para saber comprender las particularidades de aprendizaje y dificultades del mismo en sus estudiantes, para saber conducirlos al reconocimiento de la realidad del país en vía de desarrollo, insertado en un mundo cada vez más globalizado que exige altos niveles de innovación en las prácticas laborales que están marcadas por mercados de alta competitividad.

Así mismo, sabiendo el papel que ocupa el docente en la sociedad en la transformación social, en el postconflicto jugara un papel transcendental en la medida que acompañe el proceso de construcción de una cultura de paz y en la reconstrucción del tejido social de los estudiantes y sus familias. Frente a lo anterior Ramírez y Ramírez (2016) argumentan que:

“En este contexto, el docente para el posconflicto estará conectado con la sociedad del conocimiento y formado en competencias propias para: la resolución de conflictos, las tareas sociales, el liderazgo comunitario y la sensibilidad social. Trabajará en forma colaborativa, articulando el proyecto de convivencia y reconciliación sostenible a los derechos humanos y al cumplimiento de los deberes constitucionales” (p.15)

Las apuestas que tiene el docente en la formación laboral, no solo está centrado en la productividad y desarrollo, también debe posibilitar un espacio para ofrecer soluciones a los

problemas sociales del país, por medio de la cual los estudiantes tengan claro de qué manera contribuir con una convivencia en paz y sostenible en el tiempo, como también hacer respetar los Derechos Humanos, el respeto por el medio ambiente y el descubrimiento de sus talentos y habilidades para la consolidación de proyectos de vida que les permita a las personas mejor calidad de vida en cuanto al mundo laboral y sociopolítico en el entorno que está inmerso.

El papel fundamental de todo docente está en su facultad para diseñar estrategias didácticas y pedagógicas que permitan interiorizar en los aprendizajes de los estudiantes una diversidad de competencias y desempeños que estos requerirán para enfrentarse a los grandes retos de la sociedad tanto en el presente como a futuro, en donde la persona debe actuar desde un liderazgo dinámico para responder y satisfacer las necesidades propias, familiares, comunitarias y del entorno. De esta manera, en proyección al postconflicto, la formación de competencias que se debe impartir en la dimensión laboral, según Camargo y Rojas (2016) debe iniciar con:

“El tema de la formación para la memorización, el perdón y la resiliencia, estos se relaciona con la línea de saber educativo, pedagógico y didáctico, y se enfoca particularmente en el tema de estrategias pedagógicas para la paz y la reconciliación, por cuanto se propende a construir una propuesta pedagógica en el aula que contribuya a la consolidación de procesos de reconciliación, inclusión y formación para el post conflicto” (p.9).

El aprendizaje de las personas en el postconflicto debe girar en el desarrollo de competencias fundamentales para la paz y la reconciliación como primera instancia que facilitara el desarrollo posterior de las demás competencias requeridas para la formación laboral y que sin lugar a dudas serán la base para pensar que es posible mejorar la convivencia

ciudadana en todo el país, prevaleciendo la reconstrucción del tejido social desde el impacto positivo que debe marcar a las personas para interactuar socio-económicamente en la región desde el marco la igualdad y oportunidad para la consolidación de proyectos de vida realmente pertinentes.

Frente a lo anterior, el papel de aceptación de hechos cometidos en situaciones de conflicto, tanto para quienes han estado inmersos en el o quienes han sido víctimas del mismo en la perspectiva de la reconciliación, fundamenta que tanto en el entorno formativo y laboral, se precisen acciones encaminadas al respeto, la tolerancia, la comunicación asertiva, igualdad de oportunidades, entre otros valores, que son claves en el trabajo. Motivo por el cual, Crisancho y Buitrago (2018) afirman *que los empresarios colombianos tienen en cuenta para emplear un individuo condiciones personales que se relacionan con competencias fundamentales, como el comportamiento ético y sus capacidades para comunicarse, el trabajo en equipo y el manejo de recursos e información* (p.17). Es decir, los valores personales y sociales se constituyen en una de las dimensiones que se requieren para poder desempeñarse cabalmente en el entorno laboral, no solo basta con poseer actitudes, habilidades y destrezas en un oficio particular dentro de la innovación y la competitividad, sino también la capacidad de mantener relaciones personales e interpersonales para alcanzar el éxito en una empresa o en situaciones de emprendimiento social u productivo.

Consecuentemente, Arboleda (2015) sostiene que:

“ No se trata de construcciones del conocimiento en virtud de las cuales el sujeto, partiendo del contexto, incluido su ámbito personal cognitivo, social y actitudinal, forma estructuras significativas que incluyen nuevos saberes, sino que además dinamiza en éste la

formación de estructuras cognitivo operativas, afectivas, social y ambientalmente sensibles en una dinámica interestructurante” (p.4).

La integralidad de competencias en la formación es la que determina mejores niveles de desempeño de las personas en la inserción laboral. Es decir, en la enseñanza y aprendizaje no se puede separar o fragmentar competencias, se debe por el contrario garantizar aspectos básicos de cada una dentro de la gama de saberes técnicos con los que se forman a los futuros empleados; más aún en proyección al postconflicto la diversidad de competencias debe situar a la persona en el reconocimiento de su entorno, un espacio en el que es posible vivir y construir un proyecto de vida en armonía social, prevaleciendo intereses personales y comunitarios y el bien común entre sus semejantes.

Cristancho y Buitrago (2018) establecen *el bienestar psicosocial, ciudadanía activa -reconocerse como sujeto de derecho y evitar procesos de autoexclusión-, asumir principios democráticos, desarrollo de competencias básicas -bilingüismo y manejo de nuevas tecnologías- como posibilidades al acceso y permanencia en entornos productivos (p.15).* Por consiguiente, el bienestar psicosocial en el postconflicto se convierte en uno de los pilares para generar aprendizajes significativos en el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas, específicas y generales, que a su vez permitan a la persona crecer en ámbitos de una sociedad democrática y estar en capacidad para responder a las exigencias del mundo de la globalización de manera pertinente.

CONCLUSIONES

Se comprende que el desempeño laboral está fundamentado en la práctica frente a un campo de acción en donde la persona interactúa en función de las habilidades, destrezas y competencias para responder satisfactoriamente a una tarea específica. De modo que se constituye como uno de los principales objetivos de la formación laboral para el trabajo y desarrollo humano efectividad tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, fundamentados desde la eficiencia-garantizar un aprendizaje de calidad- que le permita a la persona alcanzar valiosos estándares laborales para desempeñarse eficazmente.

Las competencias laborales que se desarrollen en la persona describen su comportamiento en función de sus desempeños frente al perfil ocupacional al cual se ha preparado. Por esta razón las competencias desde el desarrollo de capacidades ha de favorecer una formación integral de la persona desde la estandarización entre mundo laboral y educativo garantizando la empleabilidad y adaptación a espacios laborales cambiantes que exige capital humano competitivo en el desarrollo socio-económico que el país necesita.

La educación es crucial para desarrollar la cultura de paz y de reconciliación en Colombia, como también imprescindible para una exitosa inserción económica y social de los desmovilizados ya que abre oportunidades laborales, para desempeñarse en igualdad de oportunidades en desempeños y competencias. En esta perspectiva los nuevos retos que deberán asumir las instituciones educativas para el trabajo y desarrollo humano en un escenario de postconflicto, es apostarle a una formación para la inserción laboral, bajo lineamientos de competencias solidas apropiadas para el desarrollo del mercado laboral; no solo para el ingreso a las empresas, sino también a generar ingresos desde iniciativas de emprendimiento, que permita consolidar proyectos de vida estables y de beneficio común.

El docente debe tener una convicción de la formación de sus estudiantes desde una dimensión de proyección al postconflicto, su naturaleza , implicaciones y propósitos fundamentales en la reconstrucción del tejido social de las personas que se incorporan nuevamente a la vida civil y la interacción de estas en el ámbito educativo y laboral, donde diferentes actores también deben ser formados para la aceptación, la reconciliación, respeto, tolerancia, entre otros que favorezcan la convivencia, la comunicación asertiva y la integralidad de valores morales, cívicos y personales para todos; para ello, el docente ha de poseer altos estándares de sensibilidad y creatividad, permita el reconocimiento del otro-su estudiante- y el papel de responsabilidad y corresponsabilidad que tiene frente al mismo en su proyección socioeducativa.

Hoy en día, es tan fundamental centrarse en la formación saber ser y convivir, antes del saber hacer, pues se necesita formar para la vida, trascendiendo a la persona como parte importante de la familia, de la sociedad, de un nuevo país en la dinamización del acceso al conocimiento para la superación personal y social con mejores niveles de vida. Considerar estos aspectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje daría mejores niveles de garantía dentro de la formación laboral en una dimensión holística sobre las bases fundamentales de adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, entre otras que se configuran desde el desarrollo de competencias que le permitan a la persona un nivel de desempeño no solo en un orden laboral sino también de interacción social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Arboleda J (2015). Formación para la vida: de las competencias a la comprensión edificadora. Red edificadora de pedagogía. Volumen 12. Pág. 4. Recuperado en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/300/297> (05/05/2018).
- Asprilla J (2017).Pertinencia del currículo actual para la educación de adultos y jóvenes desde la perspectiva del postconflicto. Bogotá-Colombia. Pág. 82. Recuperado en: <http://unimilitar-dspace.metabiblioteca.org/bitstream/10654/16608/1/AsprillaRivasJes%C3%BAAsMar%C3%ADa2017.pdf> (23/04/2018).
- Callejas J, Carballo E, Lujan J y Callejas J (2017). Metodología del diseño Curricular basado en competencias profesionales. Epistemia Volumen 1.Nº1. Perú. Pág. 3. Recuperado de <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/EPT/article/view/573/542> (05/08/2018)
- Camargo M y Rojas K (2016). Estrategias de enseñanza para la rememoración, el perdón y la resiliencia de jóvenes de condiciones en desplazamiento. Bogotá-Colombia. Pág.9. Recuperado en: http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/20364/26121086_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y (06/05/2018).
- Cristancho L y Buitrago A (2018). Inclusión laboral de los desmovilizados del conflicto armado en Colombia. Tendencias Sociales Revista de Sociología. Volumen 1. Bogotá-Colombia. Pág.15 y 17. Recuperado en: <http://revistas.uned.es/index.php/Tendencias/article/view/21366/17572> (05/05/2018).

- Cuevas J y Ibarrola M (2015) aprender en la simultaneidad: la perspectiva de los estudiantes que trabajan, sobre los saberes y competencias que construyen. RMIO 2015. Vol. 20. N°67. México. Pág. 10. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a7.pdf> (05/08/2018)
- Fando M, Renta A, Jiménez J y González A (2017). Análisis sobre el aprendizaje y la aplicación de las competencias generales en el contexto laboral. Estrategias de colaboración entre la formación profesional, la universidad y la empresa. Revista Educar. Vol. 53.N°2. España. Pág. 6. Recuperado en <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/327336/417832> (05/08/2018).
- Gómez Carmen E, (2017). Inserción laboral de egresados: Un estudio comparativo entre graduados en programas de formación técnica y universitaria en Colombia entre los años 2008 y 2013. Universidad Santo Tomas. Bogotá Colombia. pág. 64-65, Recuperado en: <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4087/GomezCarmen2017.pdf?sequence=1> (12/02/2018).
- García M, Deco C, Bender C y Collazos C (2017). Herramientas de Diseño para el Desarrollo de Competencias en Educación Básica, Media y Tecnológica: Experiencia en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo de Colombia. Bogotá-Colombia. Pág. 4. Recuperado en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61336/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1 (03/05/2018).
- García M, García A y Ortiz T (2016). Tendencias e impactos de la formación de competencias en la carrera ingeniería forestal. Vol. 21.N° 1. Habana-Cuba. Pág. 4 y

5. Recuperado de

http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/711/pdf_82

(05/08/2018)

Gil I (2016). Inclusión Laboral de los excombatientes, durante el postconflicto. Revista nuevos paradigmas de las ciencias sociales latinoamericanas. Volumen VII. N°8. Pág. 3. Recuperado en: http://www.ilae.edu.co/Ilae_OjsRev/index.php/NPVol-VII-Nro14/article/view/84/74 (23/04/2018).

Herrera J, Y Jaramillo J (2016). El trabajo como elemento de construcción de paz y democracia en el marco del posconflicto colombiano. Bogotá. Universidad del Rosario. Primera edición.P.5. Recuperado en: <https://books.google.es/books?id=MF0yDwAAQBAJ&lpg=PT6&ots=pISk09bDo6&dq=insercicon%20laboral%20en%20el%20posconflicto&lr&hl=es&pg=PT6#v=onepage&q&f=false> (23/04/2018).

Hernández R (2016). Responsabilidad Social empresarial: el papel de las organizaciones en el postconflicto colombiano. Volumen 9. N°1. Barranquilla-Colombia. Pág. 9. Recuperado en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ensayos/article/view/61276/57712> (23/04/2018).

Hoyos S y Cabezas F (2014). Análisis de la política de empleo y emprendimiento juvenil en un escenario de postconflicto. Bogotá-Colombia. Pág. 13. Recuperado en: <http://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/746/An%C3%A1lisis>

sis%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20de%20empleo.pdf?sequence=1&isAllowed=y (23/04/2018).

Martínez, S (2015). Rol de la educación en el postconflicto: parte 1, la reincorporación de los desmovilizados. Alianza Compartir Fedesarrollo. Bogotá-Colombia. Recuperado en:<https://compartirpalabramaestra.org/alianza-compartir-fedesarrollo/el-rol-de-la-educacion-en-el-posconflicto-parte-1-la-reincorporacion> (29/12/ 2017).

Osorio A (2016). Perspectiva de Género en la educación y el perfil del docente en el siglo XXI. Revista de educación. N° 9. Pág. 15. Recuperado en:
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1904/1842 (04/05/2018).

Peña S, Pérez M, Morales C y Alvares M (2017). Formación por competencias en estudiantes de diseño industrial. Revista Cubana de Educación Superior. N°2. Habana-Cuba. Pág. 3. Recuperado en:
<http://ojs.uh.cu/EducacionSuperior/index.php/RCES/article/view/177/221> (03/05/2018).

Pérez F, (2016), el papel de la educación en el postconflicto. Corporación Viva la Ciudadanía. Edición 496, Bogotá Colombia. Pág. 2 y 9. Recuperado en:
http://viva.org.co/cajavirtual/svc0496/pdfs/Anexo_1.pdf (28/12/2017).

Ramírez E y Ramírez R (2015). Educación en el Ejército Nacional de Colombia y el posconflicto. Revista Criterios. Volumen 22. N° 1. Pasto-Colombia. Pág. 7,8 y 15. Recuperado en: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios/article/view/1058/981> (04/05/2018).

Salas R, Díaz L y Pérez G (2014). Evaluación y certificación de las competencias laborales en el sistema nacional de salud en Cuba. *Educ Med Super*. Volumen 28. N°1.

Habana-Cuba. Pág. 4 y 6. Recuperado en:

<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n1/ems07114.pdf> (01/05/2018).

Sandoval F y Pernalet D (2014). Marco del trabajo para gestionar las competencias laborales. *Revista Venezolana de la información la tecnología y el conocimiento*.

Año 11. N°3. Caracas Venezuela. Pág. 27. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5101930.pdf> (05/08/2018)

Sepúlveda M, Moreno E, Tovar J, y Franco J (2015). Responsabilidad social de los PYMESs en el marco del postconflicto, como soporte para la inclusión de la población laboral de la población reinsertada. Bogotá-Colombia. Pág. 18.

Recuperado en:

<http://journal.universidadean.edu.co/index.php/revistai/article/view/1335/1296>
(23/04/2018).

Useche D y Padilla L (2016). Uno de los desafíos de educación superior; competencias ciudadanas para el postconflicto en Colombia marco legal. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagógica*. Volumen 9. N° 2. Pág. 13. Recuperado en: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/riiep/article/view/2004/2195> (04/05/2018).

CAPITULO 3

NARRATIVAS DE PROGRESO EN LA CONYUGALIDAD

Edward Johnn Silva Giraldo⁷, Johanna Alexandra Carrillo Villamizar⁸, Juan Carlos Valderrama Cárdenas⁹, Cesar Augusto Silva Giraldo¹⁰.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se desarrolló en una comunidad parroquial con 15 parejas de novios que se encontraban en preparación para contraer matrimonio. El objetivo inicial se formuló a partir de la capacitación del curso prematrimonial desde temáticas específicas tales como la comunicación de pareja, la negociación de diferencias y el ideal de pareja. Sin embargo, a través de los encuentros para indagar la demanda, el equipo profesional y las parejas redefinieron el curso prematrimonial por la experiencia de encuentro prematrimonial. Esto condujo a generar intercambios de saberes mediante la realización de ejercicios prácticos de meta-observación, sustentados en el modelo sistémico narrativo y la psicología positiva, para reconocer los recursos y las capacidades de las parejas. Esta investigación se realizó a través de un estudio cualitativo descriptivo, mediante la estrategia metodológica del análisis de narrativas. Por tanto, surgieron como objetivos la identificación y redefinición de narrativas dominantes del matrimonio desde el mito del progreso y la generación de narrativas alternativas de la conyugalidad, los cuales se relacionaron con las mitologías personales y conyugales sobre la convivencia. En este proceso se encontró con relación al mito del progreso una narrativa dominante en la pareja basada en la sobre exigencia y el temor al fracaso, de igual manera un imaginario de desarrollo limitado al crecimiento económico. En cuanto a la generación de narrativas alternativas, se resalta la comunicación apreciativa, la vinculación afectiva, la negociación en la toma de decisiones y los proyectos de vida en común.

⁷ Psicólogo, Magister en Terapia Familiar sistémica. Magister en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Docente universitario. correo electrónico: edwardjohnsilva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7219-3137> Google Académico: <https://scholar.google.com/citations?user=t0mKFhEAAAAJ&hl=es>

⁸Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica. correo electrónico: alexandra.psicologa@gmail.com

⁹ Psicólogo, Universidad Antonio Nariño, Máster en terapia familiar sistémica, Universidad Autónoma de Barcelona, Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios, correo electrónico: juan.valderrama.c@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0371-7501>, Google académico: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Xq6VnREAAAAJ>

¹⁰ Administrador de Empresas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Especialista en Gestión de Proyectos, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. MBA - Master especializado en Comercio Internacional, Cerem Business School. Magister en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, UNIMINUTO. Doctorando en Ciencias Económicas y Administrativas, UCIMEXICO. Docente Corporación Escuela Tecnológica del Oriente. Correo electrónico: cesarsilvagiraldo@gmail.com.

ABSTRACT

The present research work was carried out in a parish community with 15 couples who were preparing for marriage. The initial objective was formulated from the training of the pre-marriage course on specific topics such as couple communication, negotiation of differences and the ideal of couple. However, through demand encounters, the professional team and couples redefined the prenuptial course through the experience of prenuptial encounters. This led to the generation of exchanges of knowledge through practical exercises of meta-observation, based on the systemic narrative model and positive psychology, to recognize the resources and capabilities of couples. This research was carried out through a qualitative descriptive study, using the methodological strategy of narrative analysis. Therefore, the identification and redefinition of dominant narratives of marriage from the myth of progress and the generation of alternative narratives of conjugality emerged as objectives, which were related to personal and conjugal mythologies about coexistence. In this process, in relation to the myth of progress, a dominant narrative was found in the couple based on overdemand and fear of failure, as well as an imaginary of development limited to economic growth. As for the generation of alternative narratives, appreciative communication, affective bonding, negotiation in decision making and common life projects are highlighted.

PALABRAS CLAVE: Conyugalidad, mitos, progreso, mitos matrimoniales.

Keywords: Conjugality, myths, progress, matrimonial

INTRODUCCIÓN

La pareja es la mínima diada relacional que puede delimitarse como unidad de análisis, no obstante, la complejidad de la relación da cuenta de aspectos como: las imágenes cognitivas de familia ideal, las negociaciones explícitas e implícitas de una relación, la cultura, las emociones compartidas y el proyecto de vida co-construido en la formación de la pareja conyugal. Este trabajo de investigación reconoce la definición de pareja que proponen Campo y Linares:

...dos personas procedentes de familias distintas, generalmente de diferente género, que deciden vincularse afectivamente para compartir un proyecto común, lo que incluye apoyarse y ofrecerse cosas importantes mutuamente, en un espacio propio que excluye a otros pero que interactúa con el entorno social (2002, p. 11).

El presente trabajo de investigación nace de la experiencia con quince parejas que estaba en proceso de preparación para el matrimonio, lo que llevo a la pregunta ¿de qué manera la idea de progreso tiene incidencia en la construcción de la conyugalidad?, y en ese sentido, ¿puede redefinirse esta idea?

De igual manera, se considera fundamental resaltar los tres componentes en la relación de la pareja conyugal que plantean Campo y Linares (2002) 1. El componente cognitivo que hace referencia a la valoración y el reconocimiento; 2. El componente emocional que relaciona el estado afectivo y las pasiones; y 3. El componente pragmático que hace alusión al deseo, el sexo y la gestión cotidiana.

Linares parafraseando a Maturana (2012), menciona que somos criaturas amorosas y enfermamos cuando el amor se nos interfiere por el poder (p. 60). Particularmente, al poder en la cultura patriarcal se le atribuye un significado de propiedad en las relaciones que legitiman la dominación del uno sobre el otro (Arango, 2017). En estas relaciones, donde se concibe al otro como un objeto y una propiedad, Garcíandia (2011) le denomina Yosotros.

Por lo anterior, es necesario redefinir narrativas dominantes culturales que enfatizan en las relaciones de dominación. Al respecto se presentan las siguientes narrativas alternativas: “porque te quiero no te aporreo”: el amor no se demuestra con expresiones de

maltrato, sino a través del respeto y el trato dignificante; “los hombres en la cocina no huelen a rila de gallina”: la ocupación de las mujeres no se limita al desarrollo de las tareas domésticas, ya que tanto mujeres como hombres tienen igualdad de derechos y deberes; “mujer sin varón, no es un ojal sin botón”: la realización personal de una mujer no depende de la compañía de un hombre (Silva, 2019).

La cultura machista suele estigmatizar a las mujeres que a determinada edad no se han casado, ni han tenido hijos. En este sentido señalan Fernández y Medina (2016) que la narrativa se concentra en casarse sin importar con quien, ya que lo relevante es el ritual y cumplir con un deber. Al respecto refiere Sluzki (1998) que hay parejas que explican el casamiento a partir de razones cronológicas como, por ejemplo: “tenía 30 años, debía elegir al primer candidato, iba a perder el tren”.

Según Rodríguez (citado por Medina y Fernández, 2016) los aspectos principales que motivan a las parejas a contraer matrimonio son para evitar la soledad, conseguir estabilidad económica y obtener reconocimiento social. De igual manera las motivaciones se acompañan de narrativas dominantes que se sustentan en el romanticismo basado en la media naranja, el machismo que se argumenta desde la idea de propiedad y las lealtades familiares que promueven un matrimonio para toda la vida a pesar de vivir malestar de forma recurrente (Medina y Fernández, 2016).

Las narrativas dominantes y rígidas también enfatizan en la apariencia y el patrimonio, fomentando la lucha constante por demostrar a los demás el mito de la pareja feliz (Fernández y Medina, 2016). Tal como señaló Galeano (1999) “estamos en plena cultura del envase, el contrato del matrimonio importa más que el amor”. Esta idea desarrollista es reforzada por los medios de información que transmiten promesas estimulando la fantasía de las personas, que explica por qué en los países económicamente desfavorecidos se va generalizando el sueño de buscar a alguien con dinero y de entrar a uno de los países acomodados del planeta (Beck, 2008).

El proyecto de modernidad acompañado del modelo capitalista neoliberal ha prometido un ideal de progreso que se limita al desarrollo como crecimiento económico (Useche, 2016). Este desarrollo enmarcado en la productividad, el consumo y las lógicas del mercado, llevan a la construcción de relaciones utilitaristas y mercantilizadas, ya que lo que

predomina es la visión economicista, colonizadora y antropocentrista (Escobar, 2007). Según Boff (citado por Eguiluz, 2007), en la actualidad se observa una crisis generalizada producto del individualismo, la competitividad y el consumismo. El énfasis en lo económico prioriza el tener sobre el ser y fomenta discursos y acciones que validan las relaciones como mercancías (Silva, 2018). Por tanto, es necesario proponer otras formas de desarrollo a favor de la colaboración, la cooperación, la convivencia, el amor y la vida (Martínez, 2012), contribuyendo a la generación de una fuerza movilizadora no violenta que renuncia a la pretensión de establecer patrones de interacción basados en la dominación (López, 2009). En este sentido, surgió la siguiente pregunta ¿de qué manera el modelo capitalista neoliberal ha influido en los referentes de relación de pareja?

Existen narrativas de progreso que reiteran en una sociedad de gimnasios, bancos y grandes centros comerciales (Chul Han, 2012). Estos escenarios tienen como común denominador el rendimiento y el cansancio, generando una dinámica de producción, consumo y una sensación permanente de insatisfacción. Tanto el agotamiento por las demandas de rendimiento que impone el trabajo y la angustia por el porvenir, producen un adoctrinamiento constante e invisible (Chomsky & Ramonet, 1995).

Por lo anterior, es importante hacer alusión a los juegos relacionales en la conyugalidad. Al respecto refiere Ceberio (2007) que cuando se construyen fantasmas y fantasías sobre el compañero desde perfiles idealizados, este se convierte en una pantalla donde se proyectan las necesidades personales y las expectativas. De este modo las parejas emprenden la titánica tarea de querer cambiar al otro, a partir de parámetros rígidos y establecidos, que cierran la puerta a la diferenciación y la diversidad. Asimismo, cuando en la relación de pareja surge el juego de poder alrededor de quién es el que manda, se establecen posturas polarizadas de dominador y dominado, en donde se configura más una relación de competencia que de compartir, la cual se orienta por la pauta de estar por delante de.

Por lo anterior, las experiencias que comparten las parejas pueden aportar otras herramientas para el apoyo de ellos mismos y otras parejas (Eguiluz et al. 2008). El propósito es identificar, reconocer y construir saberes locales y nuevas cosmovisiones para presentar alternativas a los relatos saturados que se establecen como narrativas dominantes de violencia; indagando con las parejas sobre los acontecimientos extraordinarios (White y

Epston, 1993). Esta indagación se orienta a través del enfoque apreciativo, buscando según Dolan (citado, por Silva y Valderrama, 2015) fomentar conversaciones generativas, ampliar posibilidades y construir relaciones positivas con el propósito de fortalecer el encuentro conyugal.

Las conversaciones generativas permiten tejer procesos de intercambio de voces, maneras de interactuar y pautas que conectan (Schnitman, 2015). Para este propósito, se requiere leer códigos sociolingüísticos que favorecen el reconocimiento de las personas y colectivos (Sánchez, 2015). Desde este punto de vista se recurre a modelos más recursivos y circulares, con énfasis en las fortalezas y menos atención al déficit (Parra, 2016).

El aporte de los diálogos apreciativos y generativos que se fundamentan desde el construccionismo social, favorece el reconocimiento de la expresión de las múltiples voces en la relación de pareja (Estrada y Diazgranados, 2007). En este sentido, la indagación apreciativa según Cooperrider (citado por Varona, 2010) comprende un ciclo de 4 fases: 1. descubrir el potencial positivo que existe en las personas, la pareja y la familia; 2. soñar nuevas maneras de relación; 3. diseñar estrategias partiendo de lo mejor que ya existe; 4. vivir la experiencia de fortalecer las capacidades. Por tanto, a través de las preguntas apreciativas se buscó favorecer el intercambio, la exploración y el descubrimiento de las relaciones de pareja que potencializan las capacidades y vislumbran las posibilidades de acción.

La indagación apreciativa propone los siguientes pasos para el desarrollo de las fases: 1. Énfasis en el aprecio; 2. Registro y reconocimiento de las capacidades; 3. Promoción de la autonomía y la colaboración en la pareja (Bravo y Martínez, 2015). Por su parte, los diálogos generativos estimulan las posibilidades de acción (Schnitman, 2015, pág. 65). La perspectiva del diálogo generativo, contribuye a la gestión conjunta de la cotidianidad en la pareja a través de la valoración de las diferencias, las oportunidades y las posibilidades; indagando qué funciona bien y cómo fortalecerlo.

MATERIALES Y METODOS

Esta investigación se llevó a cabo a través de un estudio cualitativo descriptivo, mediante la estrategia metodológica del análisis de narrativas con el apoyo de los diálogos apreciativos y generativos. Por tanto, fue útil recurrir a estrategias horizontales para la producción de conocimiento mutuo y el desarrollo de acciones participativas (Parra, 2016). Las preguntas circulares planteadas desde la indagación apreciativa, permitieron explorar el sentir, el pensar y las acciones de las parejas, mediante ejercicios de meta comunicación y reformulación (Watzlawick y Ceberio, 2008).

Se desarrollaron los encuentros con 15 parejas de novios, quienes se encontraban realizando el curso prematrimonial. Se redefinió el curso prematrimonial por la experiencia de encuentro prematrimonial. Dichos encuentros tuvieron como propósitos la identificación y redefinición de narrativas dominantes del matrimonio a partir del mito del progreso y la generación de narrativas alternativas de la conyugalidad en el contexto de una comunidad parroquial.

Una exploración inicial permitió identificar que los intereses de las parejas giraban alrededor de temas como: comunicación de pareja; negociación de diferencias, y conseguir el ideal de pareja.

Por lo anterior, el equipo de trabajo se propuso construir con las parejas un plan temático alrededor de los mitos de progreso en la conyugalidad, para ello se consideró relevante conversar de la historia de amor conyugal, teniendo en cuenta el ciclo vital y la cotidianidad, y la comunicación, no obstante, se hizo énfasis en lo que se ha denominado comunicación apreciativa, que, de alguna manera facilita la construcción de una relación suficientemente nutricia.

Plan temático

Un primer ejercicio consiste en la estructuración de la propuesta de trabajo, la cual se ha definido como plan temático, que considera los temas que los participantes desean abordar, sumados a los temas que propone el equipo de trabajo (Ramos, 2008).

La historia de amor, el ciclo vital y la cotidianidad de la pareja
El arte de la comunicación apreciativa en la pareja, la meta-observación y la nutrición relacional en la conyugalidad.
La gestión de emociones positivas y el bienestar en la conyugalidad.
La Negociación en pareja, los límites y roles en la convivencia familiar.
Los puntos de encuentro en los proyectos de pareja, las metas personales y la construcción conjunta.

Tabla 1. Plan temático.

El plan temático se construye con las familias en los encuentros iniciales, coordinando los intereses de los participantes, sus expectativas del ejercicio de acompañamiento, este plan se socializa con las familias, se discute y está sujeto a ajustes sugeridos.

Esquema de prioridades

Prioridad para usted	Dimensiones	Prioridad para su pareja
	Cuidado y educación de los hijos	
	Desarrollo profesional	
	Encuentro con amigos	
	Encuentro con familias de origen	
	Vinculación laboral	
	Espacios dedicados en la pareja	
	comprar vivienda	
	Viajar	

Tabla 2. Esquema de prioridades.

La tabla 2, es un primer ejercicio que se desarrolla de manera individual, se le pide a la persona que puntúe en una escala de uno a diez qué tan importante son las dimensiones expuestas, luego se le solicita que realice el mismo ejercicio pensando en la puntuación que

daría su pareja en las mismas dimensiones. Al finalizar se pide socializar el ejercicio y conversar en pareja, retroalimentando las puntuaciones dadas.

En la vida en pareja, es fundamental conocer los gustos del otro, es recurrente que las parejas dejen pasar datos simples -pero significativos- que pueden ser claves de la diada conyugal, por ello, en la tabla 3, se presenta un ejercicio que ayuda a la pareja a conocerse, sin importar los aciertos o desaciertos, se ha visto que el ejercicio abre el diálogo en la pareja, revela gustos ocultos e invita a redescubrir al otro.

¿Qué tanto conoces a tu pareja?

Pregunta	Respuesta	Acierto	Desacierto	Otra respuesta
¿La comida preferida de tu pareja es?				
¿La música favorita de tu pareja es?				
¿Los hobbies favoritos de tu pareja son?				
¿Qué prefiere hacer tu pareja un domingo?				
¿Cuál es la palabra más bonita que a tu pareja le gusta escuchar?				

Tabla 3. ¿Qué tanto conoces a tu pareja?

Redescubrir la pareja implica una lectura de los estilos de la comunicación, y en mayor medida la comunicación analógica. El siguiente ejercicio permitió descomponer el 100% de la comunicación en porcentajes dando cuenta de la relevancia de diversos gestos y contenidos de las comunicaciones de pareja, desde el contacto visual hasta el contacto físico, que permiten plantear temas con respecto a la sexualidad y en general a hacia lo afectivo.

Comunicación analógica

Componentes	% actual	% deseado	Observaciones
Contacto visual			
Contenido de las palabras			
Tono de la voz			
Gestos y posturas corporal			
Contacto físico			
Total			

Tabla 4. Comunicación analógica

También se realizaron ejercicios que facilitaron la metaobservación, la cual se entiende según castillo 2009 (citado por Silva, Bautista y García, 2019) como el proceso de reflexión y observación de los modos de interacción. Entonces, se propuso en ese sentido que el participante puntuara una serie de preguntas de acciones más o menos concretas con relación a su pareja.

Autoobservación

A pesar que los espacios son grupales o en pareja, se hace necesarios ejercicios personales, de alguna manera es proponer una mirada sobre el si-mismo en relación, es decir una mirada individual a favor de la conyugalidad.

Preguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
¿Soy capaz de reconocer y expresar mis emociones?										
¿Consigo tener una visión positiva de mi pareja?										
¿Consigo comprender de qué modo se siente mi pareja?										

Tabla 5: Autoobservación.

Ejercicio diario

Este ejercicio permitió trascender el contexto de los encuentros, pues se propuso a las parejas una serie de metas diarias en la cotidianidad, en otras palabras, valorar aspectos cotidianos que pueden pasar desapercibidos. Expresiones de gratitud, momentos en que se experimentan emociones positivas, entre otros, hacen parte de conductas concretas que pueden nutrir la relación de pareja.

Una (1) expresión de gratitud al día	Se realiza en pareja
Estar atento y registrar un (1) momento agradable durante el día	Se realiza de manera individual
Plantear una (1) acción concreta para mejorar el día	Se realiza de manera individual
Una (1) expresión de amabilidad	Se realiza en pareja

Tabla 6. Ejercicio diario

RESULTADO

Para realizar esta investigación fue necesario redefinir las palabras “curso y capacitación”. Por tanto, el primer encuentro tuvo como propósito la acomodación y la indagación de una demanda de ayuda común, pues se encontró que las expectativas iniciales proponían una relación complementaria, en la cual los investigadores transmitieran conocimientos básicos desde un rol experto. Experiencias anteriores habían demostrado que aceptar este tipo de relación implicaba **1)** hacer una lectura reducida de las relaciones de pareja y **2)** olvidar las mitologías e historias particulares de cada participante. Para el equipo uno de los propósitos fue crear una experiencia significativa para las parejas participantes alrededor de **a)** resolución de conflictos, **b)** entrenamiento en habilidades comunicacionales y, **c)** estrategias basadas en comportamientos positivos (Bagarozzi & Anderson, 1996).

En cuanto a la identificación y redefinición de narrativas dominantes del matrimonio desde el mito del progreso y la generación de narrativas alternativas de la conyugalidad, surgió la pregunta ¿de qué manera el modelo capitalista neoliberal ha influido en los referentes de relación de pareja?

A través de los encuentros se observó que el mito de progreso promueve una representación de la relación de pareja alrededor de una sobre exigencia y un temor de fracaso que impacta significativamente sobre el hacer conyugal. Estas narrativas dominantes se relacionan por un lado con la construcción de significados alrededor de los conceptos de desarrollo, progreso y éxito. Por ejemplo, algunas parejas refieren narrativas dominantes asociadas a la presión social que determina el nivel de calidad de vida relacionado con la capacidad de consumo “*Si no tiene casa propia y carro costoso no progresa*”, “*El éxito se mide a través del dinero y la capacidad de consumo*”. Alrededor de la familia se articulan una serie de creencias y mitos profundamente arraigados en la conciencia colectiva, por ejemplo, es usual relacionar con respecto al rito del matrimonio el mito de "el casado casa quiere". En este sentido, se asocia culturalmente el éxito o el fracaso en el matrimonio con la disponibilidad de un ingreso adecuado, la pertenencia a un mismo estrato social y la posibilidad de tener una buena vivienda (Salles & Tuirán, 1996).

El lema de “buena vida” impone un estilo de vivir de manera egoísta, de apariencia. A dicho estilo de vida se le denomina bienestar, éxito, progreso, desarrollo. Se presiona a las familias a comprar lo innecesario, a adquirir deudas con tarjetas (Silva, 2019).

La búsqueda incesante por el consumo genera una sensación de frustración y fracaso cuando no se consigue corresponder a las demandas de éxito impuestas por la cultura occidentalizada. Los modelos de éxito y felicidad difundidos por los medios de información se apoyan en promesas comerciales que determinan la necesidad de consumir para conseguir el bienestar. La construcción de imaginarios de éxito, felicidad y bienestar se alinean a las lógicas del mercado, ya que por medio de la publicidad y la propaganda se presiona para adquirir nuevos productos que están de moda (Silva, 2018). En este sentido, la cultura dominada por la propaganda concibe la belleza como una construcción del cuerpo y no la totalidad de la persona (Boff, 2015).

Con referencia a las narrativas de felicidad y bienestar se promueven ideales de vida perfecta, familia perfecta y dobles discursos que refuerzan la apariencia y la necesidad de responder a expectativas sociales y culturales, estimuladas por las lógicas del mercado y el consumo *“La felicidad la hace el dinero”, “El dinero es el secreto de la felicidad”, “Con el dinero todo se puede comprar”, “Si no tiene casa, carro y beca no son felices”, “En la casa como perros y gatos y en la sociedad una familia perfecta”, “para tener una familia perfecta, debe ser una familia completa”*. Así mismo, con el pretexto de conseguir bienestar y felicidad se legitiman narrativas de machismo que mantienen las relaciones de poder dominación y violencia intrafamiliar *“Llegar a los 30 sin haberse casado y no haber tenido hijos es una mujer no realizada”, “Después de los 30 te vas a quedar sola”, “Donde manda capitán no manda marinero”, “Detrás de un gran hombre hay una gran mujer”*. Por tanto, se construyen imaginarios de felicidad que diariamente muestran los medios de información, trascendiendo a las relaciones de pareja *“Entre más posesiones y cosas materiales tiene... mejor partido es”*.

La naturalización de las relaciones mercantilizadas, tiende a establecer categorías y clasificaciones que determinan el grado de progreso y desarrollo en las personas. Categorías como pobre, rico, éxito, fracaso, abajo, arriba, entre otras, se convierten en marcos de referencia que indican el nivel de calidad de vida alcanzado, lo cual lleva a la carrera

desenfrenada de tener y tener más. Por ejemplo, algunas parejas conciben el matrimonio como un punto de llegada. Por tanto, los temas de conversación durante los preparativos, giran alrededor de las tarjetas de crédito, las compras y las deudas.

CONCLUSIONES

La premisa de trabajo del equipo se distancia de las propuestas que indican el progreso como un factor determinante de bienestar psicológico. Para Ryff, 1989 (citado por Hervás, 2009), la idea de progreso constante y la percepción de estancamiento se ha asociado en esta experiencia como elementos que facilitan la sobre-exigencia y el temor al fracaso.

En estos contextos es fundamental redefinir la relación con los participantes, dejando a un lado la concepción de curso prematrimonial y proponiendo una experiencia prematrimonial. Se pudo observar, que el modelo capitalista neoliberal influye en los referentes de relación de pareja, cuando la idea de desarrollo y de progreso, se centra en el crecimiento económico y en las relaciones utilitaristas basadas en la producción, la acumulación, la posesión, el consumo y la competencia. Por este motivo en los encuentros con las parejas, se consiguió redefinir la narración dominante del matrimonio, definida como el paso que deben dar las personas para demostrar un progreso, donde lo importante no es la relación sino la imagen individual que se proyecta socialmente. En este sentido, las narrativas alternativas de la conyugalidad surgieron a partir de la reflexión conjunta y el compartir de las parejas teniendo en cuenta la comunicación apreciativa, la vinculación afectiva, la negociación en la toma de decisiones y los proyectos de vida en común.

El modelo capitalista neoliberal promueve una visión del desarrollo y el progreso centrada en el crecimiento económico y en las relaciones utilitaristas que invitan a producir, acumular, poseer, consumir y competir (Escobar, 2007). En la televisión, la radio y las calles, las cuñas y vallas publicitarias invitan a comprar, usar y desechar de manera empedernida. La proliferación de mensajes alrededor del éxito y el progreso, indican que para ser feliz se debe consumir de modo artificial e injustificado. Este afán de poseer que brinda culto al derroche, orienta el rumbo de la vida alrededor del rendimiento, el consumo, la pasividad y el espectáculo (Silva, 2019). Al respecto refiere Ospina (2012) “un mundo donde todo es

desechable, incluidos los seres humanos, donde los innumerables significados posibles de toda cosa se reducen a un único significado: su utilidad”.

Por lo anterior, se ponen por encima intereses individuales sobre los colectivos, se clasifica a las personas según su lugar de ubicación y se establecen relaciones pasajeras desde la conveniencia, reproduciendo la frase popular: nadie da puntada sin dedal (Silva, 2019). En nombre del progreso se siguen modas sin sentido. Por consiguiente, según Ospina (2012) “lo que el mundo necesita no son más autos, más progreso, más publicidad, sino un poco de generosidad humana”. En este sentido, los diálogos apreciativos facilitaron la exploración, el descubrimiento y el reconocimiento de las fortalezas y capacidades de las parejas mediante ejercicios prácticos y reflexivos. Asimismo, los diálogos generativos permitieron flexibilizar las múltiples visiones, ampliar las alternativas, fomentar las mejores relaciones y crear acciones conjuntas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arango, C. (2010). El problema de la convivencia en la cultura patriarcal. Un análisis psicosocial. En psicología social crítica. Aportes y aplicaciones sobre el lenguaje, ciudadanía, convivencia, espacio público, género y subjetividad. Cali- Colombia. Universidad del Valle.
- Bagarozzi, D. A., & Anderson, S. A. (1996). Mitos personales, matrimoniales y familiares: formulaciones teóricas y estrategias clínicas. Grupo Planeta.
- Beck, U. (2008). La generación global. Barcelona. Editorial Paidós.
- Boff, L. (2015). Derechos del corazón. Una inteligencia cordial. Madrid. Editorial Trotta
- Bravo, V. y Martínez, I. (2015). Multivisión: un modelo de formación cooperativa. En Diálogos para la transformación. Experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica, 2. EE. UU.: Taos Institute.
- Campo, C. Linares, J. (2002). Sobrevivir a la pareja. Barcelona. Editorial Planeta.
- Ceberio, M. (2007). Se mata a quien se quiere. Los juegos del mal amor. En el baile de la pareja. Trabajo terapeutico con parejas. México. Editorial Pax
- Chomsky, N., & Ramonet, I. (1995). Cómo nos venden la moto: información, poder y concentración de medios. Barcelona: Icaria.
- Chul Han, B. (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.
- Eguiluz, L. (2007). Los recursos de algunas familias que han logrado transformar la adversidad en crecimiento. En el baile de la pareja. Editorial Pax México.
- Eguiluz, L. González, N. López, G. (2008). Elementos de la pareja que mantienen la unión y la satisfacción conyugal. Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales. No. 19.
- Escobar, A. (2007). La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas: Serie colonialidad/modernidad/descolonialidad.
- Estrada, A. Diazgranados, S. (2007). Kenneth Gergen Construccinismo social aportes para el debate y la práctica. Bogotá: Uniandes Cesó.

- Fernández, E. Medina, R. (2016) Desconstruyendo el sentido del compromiso matrimonial o el amor “para toda la vida” en la pareja tradicional.
- Galeano, E. (1999). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Madrid: Tercer Mundo Editores.
- Garciandía, J. (2011). Pensar sistémico: una introducción al pensamiento sistémico. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 23(3). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/274/27419066003/>
- López, M. (2009). Política sin violencia La noviolencia como humanización de la política. Bogotá. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Martínez, C. (2012). De nuevo la vida: el poder de la noviolencia y las transformaciones culturales. Bogotá. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Medina, R. Fernández, E. (2016). Perfectos por fuera, muertos por dentro. En apuntes en terapia sistémica. Lima. IPOPS y relatos.
- Ramos, R. (2007). Temas para conversar. Barcelona: Editorial GEDISA
- Parra, L. (2016). Acompañamiento en clínica psicosocial. Una experiencia de investigación. Bogotá: Ediciones cátedra libre.
- Ospina, W. (2012). Es tarde para el hombre. Bogotá: Mandadori
- Salles, V. Tuirán, R. (1996). Mitos y creencias sobre la vida familiar. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 58, No. 2
- Sánchez, M. (2015) Terapia familia sistémica construccionista. Lógicas sociolingüísticas que co-dicen. En diálogos para la transformación. Experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica. Volumen 2. USA: WorldShareBooks.
- Schnitman, D. F. (2015). Proceso generativo y prácticas dialógicas. En diálogos para la transformación. Experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica. Volumen 2. WorldShareBooks.

- Silva, E. (2019). El buen vivir y el vivir bien. Periódico el Observ@dor. Recuperado de:
<http://elobservador.co/uncategorized/buen-vivir-vivir-bien/>
- Silva, E. (2019). Refranes de paz. Periódico el Observ@dor. Recuperado de
<http://elobservador.co/>
- Silva, E. (2019). Las trampas del progreso que ponen la vida en peligro. Periódico el observ@dor. Recuperado en:
https://www.researchgate.net/publication/331160493_Las_trampas_del_progreso_que_ponen_la_vida_en_peligro
- Silva, E. Bautista, S. Garcia, G. (2019). Narrativas alternativas de la migración de familias venezolanas en Bogotá. Revista Hojas y hablas No. 17.
- Silva, E. (2018). Lectura crítica de las narrativas de violencia. Enfocarte: Ejercicios de construcción de Narrativas Mediáticas desde la investigación en Comunicación Social. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Silva, E. & Valderrama, J. (2015). Postconyugalidad: la relación entre padres separados e hijos adolescentes. Revista tesis psicológica 10 (1), 46-59.
- Sluzki, C. (1998). La red social: fronteras de la práctica sistémica. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Useche, O. (2016). Ciudadanía en resistencia. El acontecimiento del poder ciudadano y la creación de formas no violentas de re-existencia social. UNIMINUTO. Editorial Trillas de Colombia.
- Varona (2010) La intervención apreciativa. Una manera nueva, provocadora y efectiva para construir las organizaciones del siglo XXI. Barranquilla:Uninorte.
- Watzlawick, P., Ceberio, M. (2008). Ficciones de la realidad, realidades de la ficción. Estrategias de la comunicación humana. Buenos Aires: Paidós.
- White, M. & Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos. Barcelona. Paidós.

CAPITULO 4

POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTUDIAR LOS GESTOS

Juan Carlos Valderrama Cárdenas¹¹

RESUMEN

El estudio de la comunicación humana ha hecho énfasis en la multimodalidad del acto del habla, y en la complejidad de los mecanismos implicados en la comprensión mutua entre interlocutores, en ese sentido, los gestos, y en especial los gestos de las manos tienen un rol en el lenguaje, ¿por qué movemos las manos cuando hablamos?, ¿para qué estudiar los gestos?, a razón de estos cuestionamientos, la presente revisión teórica explora los estudios clásicos respecto a la comunicación no-verbal, los hallazgos más recientes acerca de las posibles funciones de los gestos en la comunicación, en el pensamiento y en el desarrollo de habilidades para resolver problemas; se encontró que, se han formulado hipótesis como la del punto de desarrollo o el pensar-para-hablar que entienden al gesto como parte del lenguaje, dejando atrás la idea que los gestos con la manos simplemente acompañan el discurso, ya que hay propuestas en donde el gesto influye en el pensamiento y en el discurso del hablante. Se concluye que los gestos no pueden ser comprendidos independientemente del discurso, y que, para su estudio, se hace necesario definir unidades de análisis claras y fácilmente discernibles que permitan delimitar qué será objeto de análisis. Los estudios evidencian aplicaciones con respecto a fortalecer los procesos de aprendizaje, ya que los gestos pueden favorecer el uso de ciertas estrategias para de crear nuevas ideas y formas de pensamiento.

¹¹ Psicólogo, Universidad Antonio Nariño, Máster en terapia familiar sistémica, Universidad Autónoma de Barcelona, Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios, correo electrónico: juan.valderrama.c@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0371-7501>, Google académico: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Xq6VnREAAAJ>

ABSTRACT

The study of human communication has emphasized the multimodality of the act of speech, and the complexity of the mechanisms involved in mutual understanding between interlocutors, in that sense, gestures, and especially hand gestures have a role in language, why do we move our hands when we speak? why study gestures? Because of these questions, this theoretical review explores classical studies regarding non-verbal communication, the most recent findings about the possible functions of gestures in communication, in thinking, and in the development of problem-solving skills; it was found that hypotheses have been formulated such as the growth point or the thinking-for-speaking that understand gesture as part of language, leaving behind the idea that hand gestures simply accompany discourse, since there are proposals where the gesture influences the speaker's thinking and discourse. It is concluded that gestures cannot be understood independently of discourse, and that, in order to study them, it is necessary to define clear and easily discernible units of analysis that allow us to delimit what will be the object of analysis. The studies show applications with respect to strengthening learning processes, since gestures can favor the use of certain strategies to create new ideas and ways of thinking.

PALABRAS CLAVE: Comunicación, gestos, pensamiento, gesto con la mano, aprendizaje.

Keywords: Communication, gestures, thinking, hand gesture, learning

INTRODUCCIÓN

Los programas de psicología de la Universidad Antonio Nariño y la Corporación Universitaria Minuto de Dios en su modalidad virtual y a distancia, se han interesado por los mecanismos del modelo de alineación interactiva (MAI), la producción de gestos y su papel en el diálogo intercultural en la educación desde un punto de vista interactivo; el proyecto entiende el diálogo intercultural como aquella interacción entre dos personas que proceden de naciones distintas con lenguas nativas desconocidas por el interlocutor. A razón de lo anterior, se ha considerado que los gestos (especialmente los gestos de las manos) juegan un papel para la comprensión mutua en el dialogo intercultural. En ese orden de ideas, el presente texto hace una revisión teórica sobre el estudio de los gestos, su relación con la comunicación, el discurso y el pensamiento.

Pickering y Garrod (2004) en su modelo de alineación interactiva, se interesaron por los mecanismos asociados a la comunicación efectiva en el dialogo, el modelo está orientado a evidenciar que hay una tendencia entre conversantes a reproducir e interpretar las expresiones de la misma forma que lo ha hecho el interlocutor con el propósito de cooperar en la interacción (Pickering & Garrod, 2006). Según los autores la alineación se desarrolla en diferentes niveles, tales como el sintáctico, el fonológico, léxico y semántico; el modelo deja abierta la posibilidad a que aspectos de la comunicación no verbal puedan ser alineados en una conversación, pues la alineación en un nivel hace más probable que también se presente en otros niveles (Garrod & Pickering, 2009), ahora bien, el estudio de los gestos desde la perspectiva de la comunicación centra sus esfuerzos en intentar categorizar los gestos y su función comunicativa. En este punto, Bavelas, Gerwing y Healing (2017) hacen

una interesante propuesta de analizar micro-secuencias de calibración, que se entiende como un proceso observable de comprensión mutua en tres momentos:

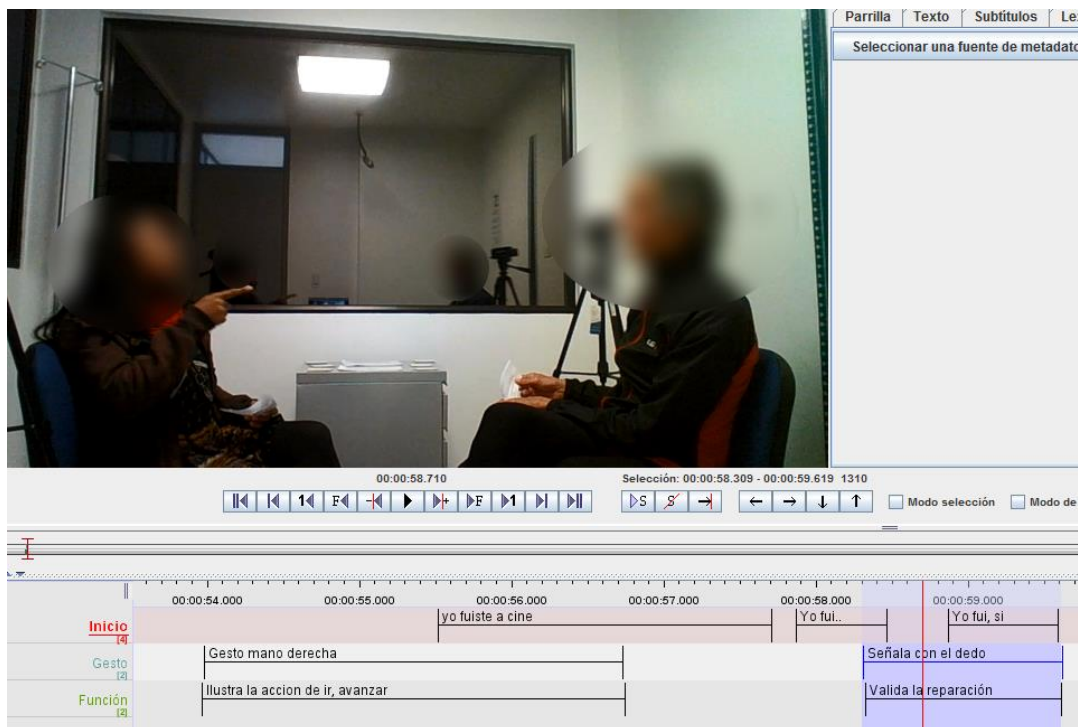
1. El orador introduce un nuevo tema
2. El destinatario responde
3. El orador aporta pruebas de que la respuesta del destinatario demostró ser lo suficientemente comprensiva para los fines actuales.

El planteamiento menciona que las pruebas aportadas en el tercer momento suelen ser una combinación discursiva y un gesto que enriquece la información comunicando que se ha comprendido la información transmitida, esta lectura de micro-secuencias es reveladora en el sentido en que gestos y discurso cobran mayor significado cuando se les observa como un mismo proceso en diferentes niveles.

Ejemplo 1. Lisa (brasileña) y Roberto (italiano) conversan sobre cómo es vivir en Colombia:

- 1) Lisa: “...*hace poco yo fuiste a cine*” (mano derecha con la palma abierta orientada hacia abajo).
- 2) Roberto: “*yo fui*” (corrige la expresión *fuiste*, hace un ajuste en la postura inclinándose hacia adelante).
- 3) Lisa: “*yo fui... si*” (señala a Roberto con la mano derecha validando la reparación).

Imagen 1 Micro-secuencia en una conversación intercultural



Fuente: Elaboración propia

La micro-secuencia presentada en el ejemplo 1, ilustra la profunda relación entre el discurso y el movimiento de las manos, esto pudo verse en un ejercicio realizado con un grupo de 10 personas (tabla 1), a la mitad del grupo se le presento únicamente el audio de la secuencia, se les solicito compartir sus impresiones. El mismo procedimiento se hizo con la otra mitad del grupo al cual se les presento el video. Se observó una clara distinción en las descripciones de ambos grupos, los que vieron el video lograron hacer una descripción más precisa de la interacción, mientras los que escucharon solamente el audio les fue difícil hacer una descripción y optaron por conjeturar sobre el sentido de la interacción.

Tabla 1 Impresiones acerca de la micro-secuencia

Solo audio de la micro-secuencia	Video de la micro-secuencia
<i>“Entiendo que están hablando de cine...”</i>	<i>“Ella se equivocó y él le corrigió”</i>
<i>“...el acento lo hace difícil, pero creo que la está invitando a cine”</i>	<i>“El señor la corrige porque ella está pronunciando mal”</i>
<i>“Son dos extranjeros hablando que fueron a cine”</i>	<i>“Ella habla enredado, entonces el señor la está ayudando a hablar mejor en español”</i>

Fuente: Elaboración propia

Los gestos cumplen con una función de regular la interacción, el movimiento de las manos puede asociarse con actos como agradecer, invitar a alguien a que haga alguna acción concreta, ofrecer, hacer señas, pedir el turno para hablar, entre otras (Kendon, 2018). Esto sugiere que el movimiento de las manos transmite información que no necesariamente se encuentra en el lenguaje hablado, lo que implica en laguna medida intencionalidad.

Ahora bien, los gestos se han vinculado no solamente con la comunicación, también se les atribuye una función en la producción del discurso, ya que el gesto no solo es interactivo, sino que tiene una función de auto-orientación (Alibali, Yeo, Hostetter, & Kita, 2017); los autores, citando a Kita (2000) argumentan que la producción de gestos representativos ayuda a los oradores a organizar una rica información motora del espacio de la interacción para hablar, adicional a esto, se ha encontrado que el pensamiento espacio-motor provee una forma alternativa de información que el pensamiento analítico no dispone, en la producción del discurso ambos tipos de pensamiento convergen, lo que puede implicar que los gestos influyen la forma en que la información es empaquetada en unidades de discurso. Al parecer cuando un orador construye un enunciado, el movimiento de las manos

ayuda a la construcción del mismo, en su estructura, en sus tiempos y en su puntuación. Si se le pide a alguien que describa un elefante es seguro que sus enunciados estén acompañados por gestos, estos actos de las manos lo ayudaran a organizar su discurso, permitiéndole gestionar tiempos e ilustrar algunas dimensiones del objeto hablado, es decir, la descripción se desarrollará como una serie de acciones verbales y no verbales que se articulan para desempeñar lo mejor posible la tarea asignada.

En el campo de estudio de los gestos hay dos “*culturas*” primordiales: una primera cuyo mayor representante es el trabajo realizado por David McNeill, que tiene especial interés en lo que los gestos pueden decir sobre los pensamientos del hablante y que no puede evidenciarse en el discurso, aquí se hace primordial cómo las manos pueden materializar una imagen mental del hablante; la segunda cultura consiste en concebir los gestos como una herramienta que externaliza actos sociales, de modo que las manos modulan y acompañan la interacción social entre dos personas (Cooperrider, 2017).

Entonces ¿por qué hacemos gestos?, ¿aprendemos entonces a hacer gestos con las manos cuando observamos a otros haciéndolo? Hay evidencia que personas ciegas de nacimiento mueven sus manos cuando hablan, incluso se ha encontrado que escuchar un idioma en particular es suficiente para hacer gestos como un hablante nativo de ese idioma (Özçalışkan, Lucero, & Goldin-Meadow, 2016). Sin duda, indagar sobre estudios y hallazgos de las últimas décadas con respecto a la comunicación no verbal, y en especial sobre los gestos realizados con las manos, resulta ser un panorama amplio y con campos diversos de interés. Teniendo esto en cuenta, se hace necesario un reconocimiento de los estudios clásicos sobre los gestos y los descubrimientos posteriores a las propuestas pioneras en el campo de la comunicación.

DESARROLLO

¿Qué son los gestos?

La palabra “*gesto*” significa “*modo de acción*”, también puede entenderse como el uso expresivo del cuerpo para hacer un discurso, además, hay perspectivas que consideran que los gestos son movimientos involuntarios y una especie de sub-acción del habla (Rossini, 2012), lo que claramente indicaría que todo acto no-verbal carecería de importancia. Es frecuente denominar el comportamiento no-verbal y los gestos como sinónimos, no obstante, Kendon (1986) define que los gestos son actos que acompañan el discurso y que están atados a la formación de los enunciados, asimismo manifiesta una relevante distinción sobre aquellos actos que no tienen relación con el habla y, que denomina gestos autónomos. Es decir, aquellos movimientos que no convergen con el enunciado no contemplan función alguna en la comunicación. Por lo tanto, se puede entender que el comportamiento no-verbal contempla toda acción que se encuentra desarticulada del hablar.

Definir los gestos acarrea revisar diversos autores, investigaciones y perspectivas que han hecho énfasis en diferentes aspectos: una primera aproximación concibe que el gesto es la imaginaria intrínseca del lenguaje, por lo tanto, es inseparable del habla debido a que lo orquesta, no solo acompaña al habla, hace parte del lenguaje (McNeill, 2016); Kendon (2018) dice que los gestos son acciones que tienen como característica una manifiesta expresividad deliberada, lo cual lleva a pensar que principalmente son expresiones del cuerpo; incluso se ha considerado que los gestos son una ventana a la mente, a razón que los gestos reflejan el contenido de la mente del hablante, contenido que usualmente se encuentra fuera del alcance de su conciencia (Goldin-Meadow, 2007).

El significado de los gestos puede ser identificado en su mayoría por el contexto en donde es implementado, en ese sentido, se puede distinguir tres aspectos del contexto: 1) la organización secuencial de la interacción conversacional, que incluye los turnos en la interacción y las reparaciones; 2) la composición estructural de los enunciados, que tiene que ver con la semántica, la pragmática y lo sintáctico; 3) la distribución del contexto del uso (Müller, 2017). Los gestos que acompañan el discurso pueden ser: de a) inclusión y cooperación, que comúnmente se presentan en conversaciones amistosas; de b) control, que suele darse en conversaciones de tipo argumentativo (Wehling, 2017).

Interés en el estudio de los gestos

Restringir el movimiento de las manos tiene incidencia en el desempeño del discurso, se ha encontrado que el contenido y la cantidad de la narrativa no varía mucho si hay restricción en los gestos, no obstante, la diferencia puede verse en que gramaticalmente hay una mayor complejidad en el discurso y una mejor organización de las ideas (Jenkins, Coppola, & Coelho, 2017). Por otro lado, hay interés por conocer las diferencias culturales en la producción de gestos, en Malasya por ejemplo, los gestos de apuntar se relacionan en mayor medida para señalar rutas en una locación, además de referenciar cómo la persona es presentada en el discurso (Mechraoui & Noor Binti Mohd Noor, 2017).

La medicina se ha interesado en considerar lo no-verbal en la comunicación médico-paciente como un aspecto relevante en el trabajo de la salud física y del mejor trabajo de los profesionales habilidades comunicativas, especialmente las que tienen que ver con los gestos (Franceschi, 2018), adicional a esto, se ha considerado que en psicopatologías como la depresión, las personas pueden presentar un comportamiento no-verbal diferente a los individuos sanos, es revelador considerar los hallazgos de investigaciones en la depresión y

en la esquizofrenia como una oportunidad de comprender cómo el gesto puede estar relacionado con diversos aspectos de la vida humana. Un estudio con pacientes diagnosticados con depresión expone que estos realizaron más gestos con las manos, movimientos de hombros, fruncir el ceño, movimientos con la cabeza, pero mostraron menor contacto visual y sonrisas (Fiquer, y otros, 2018). En pacientes con esquizofrenia, por otro lado, una diferencia interesante tiene que ver con que hay una dificultad en hacer gestos a partir de instrucciones verbales (Dutschke, y otros, 2018).

Se sabe en la actualidad que los participantes involucrados en una conversación modifican sus gestos de acuerdo al conocimiento compartido (terreno común), lo que lleva a preguntarse sobre el papel de la memoria en estos tipos de actos motores. Una investigación se interesó por realizar pruebas con personas con amnesia hipocampal, pensando en la incidencia de la memoria declarativa en los gestos, en ese orden de ideas, personas con esta patología hacen gestos cuando hablan, incluso, hacen en promedio el mismo número de gestos que una persona sin la afectación, lo que sugiere que la producción de los gestos esta mayormente relacionada con la memoria no-declarativa (Hilverman, Brown-Schmidt, & Duff, 2019).

Comportamiento no-verbal (Ekman y Friesen)

Ekman y Friesen (1969) hacen una interesante clasificación del repertorio del comportamiento no-verbal acorde a seis componentes: a) Condiciones externas, b) Relación del acto con el comportamiento verbal asociado, c) Conciencia de la persona de emitir el acto, d) Intención de la persona de comunicar, e) Retroalimentación de la persona que observa el acto, f) Tipo de información transmitida por el acto. En ese orden de ideas, los

autores describen las formas del comportamiento no-verbal como informativo, comunicativo e interactivo (Rossini, 2012).

Tabla 2 Formas del comportamiento no-verbal

Categoría	Descripción
Informativo	No tiene intención de transmitir significado al oyente, sin embargo, proporciona fragmentos del significado.
Comunicativo	El hablante tiene una intención clara y consciente de transmitir un mensaje específico al oyente.
Interactivo	Tiende a modificar o influir en el comportamiento interactivo del oyente.

Fuente: (Rossini, 2012)

De estas formas de comportamiento no verbal, centrados en el movimiento de las manos, teóricamente se proponen tres categorías de comportamiento no-verbal: 1) emblemas, pueden entenderse como actos que tienen una traducción verbal directa, son compartidos en su significado por la cultura, suele ser usados por dificultades en el ambiente para que el oyente comprenda una información puramente verbal; 2) ilustradores, a diferencia de los emblemas necesitan de la verbalización para ser comprendidos, de modo que ayudan a visualizar el discurso; 3) adaptadores, los cuales son hábitos adquiridos por la persona que intentan manejar las emociones, implementar acciones corporales, y desarrollar contactos personales prototípicos (Ekman & Friesen, 1972).

Los emblemas dependen directamente de la cultura, son comprendidos sin espacio a dudas, transmitir una negación con el movimiento del dedo suele ser un claro ejemplo, ya que una de las características primordiales consiste en la total conciencia de usar un emblema (Ekman & Friesen, 1969). Los ilustradores pueden ser: a) bastones, que hacen énfasis en

palabras o frases; b) ideográficos, que esquematizan la dirección del pensamiento; c) movimientos deícticos, que básicamente son movimientos que apuntan a un objeto; d) movimientos espaciales, que aluden a relaciones de espacio; e) movimientos kinetográficos, los cuales representan movimientos del cuerpo.

Los autores hacen una clara distinción de los gestos de las manos, teniendo en cuenta su origen, es decir, cómo el comportamiento se hizo parte del repertorio de la persona, por ello puede que sea innato, adquirido en la interacción o pueden ser propios de la cultura; desde la codificación o correspondencia entre el acto y su significado; su uso, que se relaciona directamente con las circunstancias que rodean la ocurrencia del acto no-verbal (Ekman & Friesen, 1972).

Gesto, pensamiento y discurso: sincronía, co-expresividad y puntos de desarrollo (McNeill)

Dos características esenciales de los gestos son: 1) estos llevan un significado y 2) son co-expresivos junto con el discurso, lo cual no implica redundancia, es decir, gesto y discurso pueden expresar la misma idea de forma distinta (McNeill, 2005); el autor además hace una distinción entre: gestos icónicos, que explican y acompañan la descripción de un objeto o evento; gestos metafóricos, que cumplen la misma función que los icónicos, sin embargo, estos tratan temas abstractos en el discurso; gestos deícticos, que hace referencia a los movimientos de los dedos como señalar; y finalmente los gestos rítmicos, que no tienen una función comunicativa semántica, ya que se asocian en mayor medida a la prosodia y a la fluidez de discurso oral. Los gestos, el lenguaje y el pensamiento son concebidos como diferentes lados de un mismo proceso mental/cerebral, siendo los gestos participantes activos en el hablar y en el pensar (McNeill, 2005)

El interés de McNeill consiste a grandes rasgos en describir los actos asociados a representaciones de objetos, relaciones espaciales, patrones de acción y representaciones metafóricas referenciadas en el discurso (Kendon, 2018). Es considerado una falacia, en ese sentido, el supuesto que los gestos son una especie de código o un lenguaje corporal separado del lenguaje hablado (McNeill, 2005), los gestos en cambio, son una traducción observable de la memoria y el pensamiento (Kendon, 2004). La confluencia del discurso y el gesto sugieren que el hablante piensa en términos de una combinación entre la imaginaria y contenido lingüístico categorial, de ese modo, los gestos tienen propiedades semióticas únicas, ya que son idiosincráticos, son creados de manera local mientras el orador habla y están cargados de significado, por ello, también se considera que son globales, ya que no puede entenderse el significado del gesto tomando en cuenta los componentes del movimiento, pero también, el gesto es sintético, pues diferentes significados en el lenguaje convergen en una forma simbólica, el gesto (McNeill & Duncan, 2000).

En el autor resulta central la hipótesis del punto de desarrollo, la cual señala que en la producción del discurso existe una unidad de análisis mínima que resulta de la combinación imaginaria-lenguaje, que es empíricamente recuperable, inferido a partir de la sincronía del habla y la co-expresividad, ello implica que para poder comprender lo que motiva la combinación imagen-discurso debe relacionarse el punto de desarrollo con el contexto de la ocurrencia (McNeill D. , Duncan, Cole, Gallagher, & Bertenthal, 2008).}

Ejemplo 2. Conversación en español entre una norteamericana y una rusa:

“¿y qué piensas de la comida?, porque la comida puede ser algo que..., pues para mi es algo muy particular”. La parte subrayada es el momento en el que hay sincronía entre el discurso y el gesto (véase Imagen 1), es decir, es la unidad de análisis en el enunciado; ella pretende conceptualizar, mientras ilustra con las manos una imagen mental de la comida.

Imagen 2 Sincronización discurso-gesto



Fuente: Elaboración propia

El punto de desarrollo es la unidad inicial de pensar-por/mientras se habla, es la mínima idea expresada por dos vías semióticas diferentes (McNeill & Duncan, 2011), los segmentos de puntos de desarrollo permiten agrupar el significado, y comprender la co-expresividad del acto.

Formación del enunciado y funciones pragmáticas de los gestos (Kendon)

La relación entre el habla y los movimientos de las manos contribuyen en los significados de las expresiones humanas, según Kendon (2018) hay cinco formas de estas expresiones, que se pueden entender como funciones pragmáticas del gesto: a) referencial, la expresión kinésica contribuye al significado referencial de lo hablado; b) operacional, en la que la expresión kinésica opera en relación a lo que se está expresando verbalmente; c) modal, en el que la acción proporciona un marco interpretativo para lo que se está expresando verbalmente; d) performativo, en el que la acción expresa o manifiesta la fuerza ilocutoria de la expresión, como en el caso de que se haga una pregunta, una solicitud o una oferta; e) puntuación, donde el acto parece hacer distintos segmentos o componentes del discurso, proporcionando énfasis, contraste, paréntesis, o donde marca el discurso en relación con aspectos de su estructura tales como el tema o el enfoque temático.

Kendon (2004) sugiere que el rango que abarcan los gestos van desde ser como palabras en un lenguaje hasta ser representaciones gráficas o pantomímicas, adicional a esto, cuando el gesto está asociado al discurso, parece tener una función de representar aspectos del significado, función que se alterna con el discurso y que puede funcionar como una palabra o una frase. Dependiendo de la información que contiene un gesto y si un gesto puede ser entendido por sí mismo o si tiene que estar en contexto con el habla, estas expresiones pueden ser organizadas (McNeill, 2016). El enunciado o las expresiones tienen entonces un componente verbal y otro que es visible, que se manifiesta en el movimiento de las manos (Kendon, 1997).

Para el autor los gestos están constituidos por tres fases, a) la preparación tiene que ver con que la mano se pone en posición para realizar el trazo; b) el trazo, es la ejecución del movimiento en sí, y por la tanto esta la que esta cargada de significado, c) la retracción, contempla la fase final del movimiento, terminando en el reposo de la mano (Kendon, 2004), esto es denominado por el autor como una unidad de gesto, valga aclarar que, cada unidad puede tener diversos trazos, que están vinculados semánticamente con el discurso, de modo que discurso y gesto forman el enunciado de forma organizada.

Los gestos en la adquisición de una segunda lengua

Los problemas de acceso léxico suelen ser un tema recurrente en la adquisición de un segundo idioma y en el bilingüismo, su atención se encuentra principalmente en características como la fluidez y su relación con la densidad de los gestos, es decir, la relación entre palabras pronunciadas y gestos realizados que acompañan el discurso (Isaeva & Fernández-Villanueva, 2016); una prueba realizada con once holandeses estudiantes de francés sugiere que en la segunda lengua hay mayor densidad de gestos cuando hay fluidez en el discurso y se detienen cuando el discurso se interrumpe (Graziano & Gullberg, 2013). Esto contradice la hipótesis sustentada en creer que el movimiento de las manos ayudaría a la persona en los momentos de silencio.

Por otro lado, con estudiantes de alemán se encontró que la mayoría de los problemas de acceso léxico se vincularon a palabras abstractas (73%) y no tanto a palabras concretas (27%), lo interesante es que de los 41 participantes, en 28 casos se presentaron gestos enfáticos, relacionados directamente con una función discursiva, y en 6 casos, gestos de apuntar con el dedo, que tiene una función interactiva que consiste en señalar el problema de

encontrar la palabra al oyente (Isaeva & Fernández-Villanueva, 2016). Esto coincide con los hallazgos que hay frente a que las personas diseñan sus gestos en coherencia de con quién se está interactuando (Hilliard & Cook, 2016).

La hipótesis pensar-para-hablar (McNeill & Duncan, 2000), plantea que los hablantes organizan su pensamiento para dar respuesta a las demandas del código lingüístico durante el acto del habla, ello va en coherencia con que adquirir un segundo idioma acarrea pensar diferente en la medida que la construcción de los enunciados tienen estructuras gramaticales distintas. Un estudio revela el rol de los gestos aprendizaje de la gramática de un segundo idioma, la investigación se desarrolló en tres fases: primero una observación de cómo los gestos del estudiante pueden revelar una comprensión inicial; a continuación se observó la apropiación por parte del estudiante de los gestos del profesor; por último, se examinó la forma en que los gestos del estudiante difieren de los gestos del profesor, los principales hallazgos se orientan a determinar que los gestos cumplen un papel en facilitar el aprendizaje por medio de la imitación y la comprobación de la hipótesis, de modo que lo que se concluye es que el gesto en los procesos de aprendizaje no es un simple acompañante del discurso, más bien, el gesto es indispensable en el aprendizaje de una segunda lengua (Kimura & Kazik, 2017).

El aprendizaje y el papel de los gestos

Con base en los clásicos experimentos piagetinos el aprendizaje de objeto centró sus esfuerzos principalmente en el seguimiento de la mirada y el habla, no obstante, se considera que los gestos de las manos pueden tener una función; en ese sentido, una reciente investigación se propuso determinar si los movimientos de las manos tienen una función

directa en el aprendizaje de objeto (Hirai, 2018), el diseño experimental se realizó con infantes de cuatro meses de edad, en los cuales se les presento una serie de videos de una persona realizando movimientos verticales y luego horizontales con ambas manos, el experimento utilizo la herramienta *Tobii TX-300 eye tracker* para hacer seguimiento a la mirada de los infantes, se obtuvo como resultado que hay una clara preferencia por los movimientos horizontales, lo que lleva a que sea más probable el aprendizaje de objetos si es antecedido por movimientos horizontales de las manos.

Los gestos de las manos pueden llegar a ser un buen predictor, ya que el gesto podría simplemente reflejar la disposición de un niño a aprender una tarea en particular, una investigación que se interesó por el aprendizaje de las matemáticas en diseños experimentales en donde se manipularon los gestos de los niños, teniendo como resultado que a los niños que se les solicito gesticular les ayudó a retener el conocimiento que habían adquirido durante la instrucción, se piensa que los gestos pueden dar al estudiante una forma alternativa y encarnada de representar nuevas ideas (Cook, Mitchell, & Goldin-Meadow, 2008), para ser más precisos el gesto hace múltiples representaciones de funciones matemáticas que no se encuentran en el discurso (Herbert, 2018). Se sabe que guiar las manos del que aprende tiene efectos inmediatos en su habilidad para resolver un problema (Brooks & Goldin-Meadow, 2015). Los alumnos también pueden descubrir ideas novedosas a partir de los gestos que producen durante una clase o a partir de los gestos que ven producir a sus profesores (Novack & Goldin-Meadow, 2015), es revelador pensar que los gestos ayudan a crear estrategias en el aprendizaje, las manos pueden mostrar cómo el niño piensa. Por ejemplo, en operaciones matemáticas se han encontrado estrategias de agrupamiento que no fueron verbalizadas (Goldin-Meadow, Cook, & Mitchell, 2009) esto se ha experimentado con avatares, con

resultados positivos en el aprendizaje de las matemáticas (Cook, Friedman, Duggan, Cui, & Popescu, 2017).

En la construcción de modelos explicativos se ha visto un apoyo interesante de los gestos, de modo que pueden: hacer visibles los mecanismos subyacentes, facilitan la traducción de un modelo espacial a una explicación verbal, permiten la articulación del modelo al tiempo que se apoyan menos en de la terminología científica y ofrecen oportunidades a los estudiantes para que encarnen los agentes causales (Mathayus, Brown, Wallon, & Lindgren, 2019). Adicional a lo anterior, la observación de gestos puede mejorar de manera significativa la comprensión narrativa en comparación con la ausencia de gestos en el discurso (Dargue & Sweller, 2018).

Se ha comprobado que los gestos ayudan en los procesos de aprendizaje, sin embargo, no hay claridad respecto a cómo lo hacen, en ese orden de ideas se han identificado posibles mecanismo que con su estudio podrían ayudar a comprender los gestos: a) mecanismos perceptuales, pues la coordinación con el discurso tiene como base señales visuales que conllevan información; b) mecanismos atencionales, pues los gestos podrían ser especialmente útiles en captar y mantener la atención de la persona que escucha; c) mecanismos lingüísticos, en la medida en que ciertos actos pueden soportar el aprendizaje codificando y decodificando información en el lenguaje; d) mecanismos espaciales, debido principalmente a que se sugiere que los gestos ayudan en el pensamiento espacial; e) mecanismo de la memoria, esto sustentado en evidencia empírica, la cual revela que los gestos ayudan a mantener información importante en la memoria de trabajo, facilitando su procesamiento; f) Mecanismos encarnados y situados, ya que el gesto utiliza el cuerpo para representar conocimiento (Cook, 2018).

La relación del gesto y la prosodia

Una interesante forma de estudiar los gestos es restringiéndolos y describir su incidencia en el habla, un reciente estudio realiza dos experimentos con base en tareas narrativas en la cual los participantes debían relatar una serie de imágenes a modo de comic. En el primer experimento deliberadamente se restringió el uso de gestos mientras relataban las imágenes, en el segundo se alentó a los participantes a usar gestos con las manos. En el experimento 1 se encontró que el hecho de evitar que los participantes hicieran gestos con las manos afectaba tanto el ritmo del habla como la intensidad del sonido, la tendencia se orientó a que los participantes hablan más despacio y en un tono bajo, es decir, restringir el movimiento de las manos tiene una directa incidencia en la fluidez de discurso, mientras que en el experimento 2, se evidencio diversos efectos en la prosodia: a) discursos más largos, b) mayor ritmo, c) menor cantidad de disfluencias y, d) mayor volumen (Cravotta, Busà, & Prieto, 2018).

En otro estudio, se realizó un experimento que consistió en manipular una serie de videos donde se pretendió hacer coincidir la producción de gestos con algunas silabas, estos videos fueron presentados a los participantes, los cuales debían señalar si el video tenía un énfasis prosódico o no. Se ratificó que los gestos tienen influencia en la percepción de los participantes en el énfasis prosódico, los gestos con trazos amplios están asociados a la percepción del énfasis prosódico (Ferré, 2018).

CONCLUSIONES

Entonces, ¿son los gestos simples movimientos involuntarios que acompañan las verbalizaciones?, McNeill (2016) es contundente al decir que la razón por la que hacemos gestos, es debido a que el discurso es inseparable del gesto, por tanto, todo acto humano que implique comunicación, interacción, pensamiento, resolver un problema, esta de algún modo influenciado por los gestos. El rol de los gestos en la comunicación ha sido primordial interés, Ekman y Friesen (1969) como pioneros del campo de estudio se centran en la comunicación, y cómo el comportamiento no verbal está profundamente interrelacionado con la cultura, sin embargo, señalan algunos tipos de gestos que pueden tener otras funciones que no necesariamente se vinculen con la comunicación. No obstante, al ser actos visibles por el interlocutor podrían ser considerados como una comunicación.

En ese sentido, el proyecto de investigación ha realizado algunas pruebas preliminares que requieren una reflexión metodológica y teórica, en ese ejercicio se les solicito a un grupo de personas representar la última vez que tuvieron un conflicto con alguien (Imagen 2), en el ejercicio, se pudo identificar un gesto particular que llamo la atención: se cruzan ambas manos en una trayectoria que inicia con las manos separadas y en el trazo llegan a cruzarse, formando una especie de equis.

Imagen 3 Representación de un conflicto



Fuente: Elaboración propia

El trazo suele ser con las palmas de las manos hacia abajo, la trayectoria es corta y se hace con fuerza; en un inicio fue especialmente difícil comprender cómo se podrían analizar este tipo de datos, lo que conllevó diversas ideas que resultaron ser callejones sin salida. Una primera idea considero realizar una marcación de gestos independientemente del discurso, pensando en que los movimientos de las manos fuesen actos desarticulados del habla, lo que en efecto llevo a estar de acuerdo la idea de sincronicidad y co-expresividad de McNeill (2016), pues es difícil comprender el gesto sin el discurso.

El caso de la derecha de la imagen 2 “yo no soy mi mamá para aguantar **todo** lo que usted hace”, el gesto de las manos ilustra el concepto de “todo”, hace énfasis en un amplio grupo de comportamientos no deseados. Este ejemplo, también permitió operativizar la afirmación que señala que los gestos son una ventana a la mente (Goldin-Meadow, 2007), en la medida en que la forma en que mueve las manos de alguna manera representa una idea. El caso de la izquierda de la imagen 2, “otra vez llego tarde, **toda** la semana ha sido el mismo tema”, muy similar al anterior caso, el gesto indica una totalidad, esta vez de una conducta recurrente por un espacio de tiempo determinado.

En la imagen 3, puede evidenciarse un gesto similar al de la imagen 2, “*siempre tengo que decirle que recoja las cosas*”, en esta imagen se destaca que el gesto tiene una preparación, un trazo y un regreso al reposo, tal como lo plantea Kendon (2004), en especial se concuerda con que el trazo es el que está cargado de significado.

Imagen 4 Trazo y reposo de las manos



Fuente: Elaboración Propia

Para este tipo de estudios es necesario establecer criterios precisos para definir a qué se le considera gesto, es decir, no todo movimiento de las manos podría denominarse como un gesto. El estudio que quiso relacionar los gestos y los problemas en el desempeño en una segunda lengua establecieron analizar solamente los movimientos de las manos en el momento en que se identificaron problemas de acceso léxico en el discurso, teniendo en cuenta la trayectoria del gesto y su dinámica (Isaeva & Fernández-Villanueva, 2016). En otros experimentos se consideran y se codifican todos los gestos que acompañan el discurso (Hilliard & Cook, 2016). Otros, además de que el gesto sea co-verbal, enfatizan que el gesto debe tener un trazo claro y discernible (Jenkins, Coppola, & Coelho, 2017), no obstante, los criterios dependerán claramente del objetivo de la investigación, así, un estudio que tiene como propósito identificar la función del gesto de señalar en una cultura particular, solo

anotaran dichos gestos (Mechraoui & Noor Binti Mohd Noor, 2017), lo cual aplica para los estudios realizados con gestos icónicos, por ejemplo, su relación con la memoria (Aussems & Kita, 2019), o en el aprendizaje de un segundo idioma (Ortega, Özyürek, & Peeters, 2019), incluso los emblemas que siguen siendo tema de estudio en la comprensión de la interpretación de los humanos y de máquinas de estos gestos (Zheng, Liu, & Max, 2019).

Los gestos, así como la comunicación en general, juegan un rol en el aprendizaje, ya que pueden ayudar a resolver problemas, a orientar el pensamiento, y sobre todo a crear nuevas ideas (Goldin-Meadow, Cook, & Mitchell, 2009), esto en su mayor parte debido a que los gestos activan las representaciones mentales que derivan en conductas (Goldin-Meadow & Beilock, 2010), noción que resulta especialmente útil en el estudio de la comunicación no-verbal.

Respecto a la interculturalidad se ve especialmente útil la propuesta de análisis de micro-secuencias (Bavelas, Gerwing, & Healing, 2017), ya que permiten discernir que en una nueva interacción cara a cara puede iniciar cuando: 1) se presentan un nuevo contenido, 2) se solicita un nuevo tema, 3) se hace una metacomunicación de lo hablado, 4) se señala que hay un problema para comprender, 5) se reintroduce un contenido. Lo anterior lleva a considerar que los gestos podrían modular una conversación facilitando la interacción y la comprensión mutua, lo que coincide con la descripción realizada por Kendon (2018) al respecto de las funciones pragmáticas de los gestos.

La metodología de análisis de micro-secuencias, resulta pertinente en la medida en que, su propuesta es inductiva, a través de la observación de los datos que requieren la integración de los datos verbales con los gestos; (Bavelas J. , Gerwing, Healing, & Tomori, 2016).

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Alibali, M. W., Yeo, A., Hostetter, A. B., & Kita, S. (2017). Representational gestures help speakers package information for speaking. In R. B. Church, M. W. Alibali, & S. D. Kelly, *Why Gesture? How the hands function in speaking, thinking and communicating* (pp. 15-38). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Aussems, S., & Kita, S. (2019). Seeing Iconic Gestures While Encoding Events Facilitates Children's Memory of These Events. *Child development*, 90(4), 1123-1137.
doi:<https://doi.org/10.1111/cdev.12988>
- Bavelas, J., Gerwing, J., & Healing, S. (2017). Doing mutual understanding. Calibrating with micro-sequences in face-to-face dialogue. *Journal of Pragmatics*, 121, 91-112.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2017.09.006>
- Bavelas, J., Gerwing, J., Healing, S., & Tomori. (2016). Microanalysis of face-to-face dialogue. In A. VanLear, & D. Canary, *Researching interactive communication behavior: a sourcebook of methods and measures* (pp. 129-157). Washington: Sage.
- Brooks, N., & Goldin-Meadow, S. (2015). Moving to learn: How guiding the hands can set the stage for learning. *Cognitive Science*, 40(7), 1831-1849.
doi:<https://doi.org/10.1111/cogs.12292>
- Cook, S. W. (2018). Enhancing learning with hand gestures: Potential mechanisms. In K. Federmeier, *The psychology of learning and motivation* (pp. 107-133). Cambridge: Elsevier.

- Cook, S. W., Friedman, H. S., Duggan, K. A., Cui, J., & Popescu, V. (2017). Hand gesture and mathematics learning: lessons from an Avatar. *Cognitive science*, 41(2), 518-535. doi:<https://doi.org/10.1111/cogs.12344>
- Cook, S. W., Mitchell, Z., & Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition*, 106(2), 1047-1058. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.04.010>
- Cooperrider, K. (2017). Foreground gesture, background gesture. *Gesture*, 16(2), 176–202. doi:[10.1075/gest.16.2.02coo](https://doi.org/10.1075/gest.16.2.02coo)
- Cravotta, A., Busà, M. G., & Prieto, P. (2018, June). Restraining and encouraging the use of hand gestures: Effects on speech. 206-210. Paper presented at the Proceedings of the International Conference on Speech Prosody. doi:[10.21437/SpeechProsody.2018-42](https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2018-42)
- Dargue, N., & Sweller, N. (2018). Not All Gestures are Created Equal: The Effects of Typical and Atypical Iconic Gestures on Narrative Comprehension. *Journal of Nonverbal Behavior*, 42(3), 327-345. doi:<https://doi.org/10.1007/s10919-018-0278-3>
- Dutschke, L. L., Stegmayer, K., Ramseyer, F., Bohlhalter, S., Vanbellingen, T., Strik, W., & Walther, S. (2018). Gesture impairments in schizophrenia are linked to increased movement and prolonged motor planning and execution. *Schizophrenia research*, 200, 42-49. doi:<https://doi.org/10.1016/j.schres.2017.07.012>
- Ekman, P., & Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1(1), 49-98. doi:<https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49>

- Ekman, P., & Friesen, W. (1972). Hand movements. *Journal of communication*, 22(4), 353-374. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1972.tb00163.x>
- Ferré, G. (2018, June). Gesture/speech integration in the perception of prosodic emphasis. 35-39. Paper presented at the Proceedings of the International Conference on Speech Prosody. doi:[10.21437/SpeechProsody.2018-7](https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2018-7)
- Fiquer, J. T., Moreno, R. A., Brunoni, A. R., Barros, V. B., Fernandes, F., & Gorenstein, C. (2018). What is the nonverbal communication of depression? Assessing expressive differences between depressive patients and healthy volunteers during clinical interviews. *Journal of affective disorders*, 238, 636-644. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.05.071>
- Franceschi, D. (2018). Physician-patient communication: An integrated multimodal approach for teaching medical English. *System*, 77, 91-102. doi:<https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.011>
- Garrod, S., & Pickering, M. (2009). Joint action, interactive alignment, and dialog. *Topics in Cognitive Science*, 1(2), 292-304. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2009.01020.x>
- Goldin-Meadow, S. (2007). *Hearing Gesture: How our hands help us think*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Goldin-Meadow, S., & Beilock, S. L. (2010). Action's influence on thought: The case of gesture. *Perspectives on psychological science*, 5(6), 664-674. doi:<https://doi.org/10.1177/1745691610388764>

- Goldin-Meadow, S., Cook, S. W., & Mitchell, Z. A. (2009). Gesturing gives children new ideas about math. *Psychological Science*, 20(3), 267-272.
doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02297.x>
- Graziano, M., & Gullberg, M. (2013). Gesture production and speech fluency in competent speakers and language learners. *Tilburg Gesture Research Meeting (TiGeR)*.
Retrieved from <https://tiger.uvt.nl/pdf/papers/graziano.pdf>
- Herbert, S. (2018). Gestures in mathematical function talk. *Gesture*, 17(1), 196–220.
doi:<https://doi.org/10.1075/gest.00016.her>
- Hilliard, C., & Cook, S. W. (2016). Bridging gaps in common ground: Speakers design their gestures for their listeners. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 42(1), 91-103. doi:10.1037/xlm0000154
- Hilverman, C., Brown-Schmidt, S., & Duff, M. C. (2019). Gesture height reflects common ground status even in patients with amnesia. *Brain and language*, 190, 31-37.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.bandl.2018.12.008>
- Hirai, M. &. (2018). Communicative hand-waving gestures facilitate object learning in preverbal infants. *Developmental Science*, 22(4).
doi:<https://doi.org/10.1111/desc.12787>
- Isaeva, E., & Fernández-Villanueva, M. (2016). Gestures and lexical access problems in german as second language. *Beyond language boundaries: Multimodal use in multilingual contexts*, 93-113. doi:10.1515/9783110458817-006
- Jenkins, T., Coppola, M., & Coelho, C. (2017). Effects of gesture restriction on quality of narrative production. *Gesture*, 16(3), 416–431. doi:10.1075/gest.00003.jen

- Kendon, A. (1986). Current Issues in the Study of Gesture. In J. L. Nespoulos, & P. L. Perron, *The Biological Foundations of Gestures: Motor and* (pp. 23-47). London: Laurence Erlbaum Associates.
- Kendon, A. (1997). Gesture. *Annual Review of Anthropology*, 26(1), 109-128.
doi:<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.26.1.109>
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Edinburgh: Cambridge University Press.
- Kendon, A. (2018). Pragmatic functions of gestures: Some observations on the history of their study and their nature. *Gesture*, 16(2), 157–175. doi:10.1075/gest.16.2.01ken
- Kimura, D., & Kazik, N. (2017). Learning in-progress: On the role of gesture in microgenetic development of L2 grammar. *Gesture*, 16(1), 126–150.
doi:10.1075/gest.16.1.05kim
- Kita, S. (2000). How representational gestures help speaking. In D. McNeill, *Language and Gesture* (pp. 162–185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mathayas, N., Brown, D. E., Wallon, R. C., & Lindgren, R. (2019). Representational gesturing as an epistemic tool for the development of mechanistic explanatory models. *Science Education*, 103(4), 1047-1079.
doi:<https://doi.org/10.1002/sce.21516>
- McNeill, D. (2005). *Hand and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2016). *Why We Gesture: The surprising role of hand movements in communication*. Chicago: Cambridge University Press.

- McNeill, D., & Duncan, S. (2000). Growth points in thinking-for-speaking. In D. McNeill, Language and gesture (pp. 141-161). Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeill, D., & Duncan, S. D. (2011). Gestures and growth points in language disorders. In J. Guendouzi, F. Loncke, & M. J. Williams, The handbook of psycholinguistic & cognitive processes: Perspectives in communication disorders (pp. 663-685). New York: Taylor & Francis Group.
- McNeill, D., Duncan, S., Cole, J., Gallagher, S., & Bertenthal, B. (2008). Growth points from the very beginning. *Interaction Studies*, 9(1), 117-132.
doi:<https://doi.org/10.1075/is.9.1.09mcn>
- Mechraoui, A., & Noor Binti Mohd Noor, F. (2017). The direction giving pointing gestures of the Malay Malaysian speech community. *Gesture*, 16(1), 68–98.
doi:[10.1075/gest.16.1.03mec](https://doi.org/10.1075/gest.16.1.03mec)
- Müller, C. (2017). How recurrent gestures mean: Conventionalized contexts-of-use and embodied motivation. *Gesture*, 16(2), 276–303. doi:[10.1075/gest.16.2.05mul](https://doi.org/10.1075/gest.16.2.05mul)
- Novack, M., & Goldin-Meadow, S. (2015). Learning from gesture: How our hands change our minds. *Educational psychology review*, 27(3), 405-412.
doi:<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9325-3>
- Ortega, G., Özyürek, A., & Peeters, D. (2019). Iconic gestures serve as manual cognates in hearing second language learners of a sign language: An ERP study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*.
doi:<http://dx.doi.org/10.1037/xlm0000729>

Özçalışkan, Ş., Lucero, C., & Goldin-Meadow, S. (2016). Is seeing gesture necessary to gesture like a native speaker? *Psychological science*, 27(5), 737-747.

doi:<https://doi.org/10.1177/0956797616629931>

Pickering, M., & Garrod, S. (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue.

Behavioral and Brain Sciences, 27(2), 169-190. doi:10.1017/S0140525X04000056

Pickering, M., & Garrod, S. (2006). Alignment as the basis for successful communication.

Research on Language and Computation, 4(2-3), 203-228.

doi:<https://doi.org/10.1007/s11168-006-9004-0>

Rossini, N. (2012). *Reinterpreting gesture as language*. Amsterdam: IOS Press.

Wehling, E. (2017). Discourse management gestures. *Gesture*, 16(2), 245–275.

doi:10.1075/gest.16.2.04weh

Zheng, M., Liu, P. X., & Max, Q. H. (2019). Interpretation of human and robot emblematic gestures: How do they differ? *International Journal of Robotics and Automation*,

34(1), 55-70. doi:10.2316/J.2019.206-5163



Eiddec
EDITORIAL