



ifp

**INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA**

REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342

NÚMERO 10 AÑO 5

JULIO - DICIEMBRE 2019



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica San Cristóbal
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



ifp INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN: 2477-9342

Año 5 N° 10
julio – diciembre 2019

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

Depósito legal: ppi201502TA4700

ISSN 2477-9342

Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC está incluida en los siguientes índices y bases de datos

Reencyt

DOAJ

Latindex

ROAD

BASE

Redib

Actualidad Iberoamericana

Diálogos en Mercosur

LatAm Estudios

LatinRev

MIAR

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Director/Editor

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Secretaria

Consejo Editorial

Víctor Díaz Quero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Faviola Escobar
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Mariángela García Vivas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Daisy Rojas
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Nelsy Carrillo
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Consejo Asesor

Ivette Ceballos
Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)

Nelly Balda
Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
José Alberto Cristancho
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(Colombia)

Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Michel Nieto Bermúdez
Universidad Antonio Nariño (Colombia)

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva (Chile)

Judith Pérez Castro
Universidad Nacional Autónoma de México
(México)

Yovanni Alexander Ruiz Morales
Universidad Nacional Experimental del Táchira
(Venezuela)

Nhora Esperanza Sayago Ortíz
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(Colombia)

Investigación y Formación Pedagógica

Revista del CIEGC

www.ciegc.org.ve

<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/index>

Depósito Legal: ppi201502TA4700

ISSN:2477-9342

Traducción: Diego Morales Vivas

Diseño Gráfico: Ing. Reinaldo Clemente



Editorial

Douglas A. Izarra Vielma
daiv@ciegc.org.ve
Editor

Con este número nuestra publicación alcanza sus cinco años de existencia. Cada uno de los números publicados hasta la fecha representan un proceso de aprendizaje para el equipo que hace parte de la revista, paulatinamente hemos incorporado modificaciones en aras de convertir nuestra publicación en un referente en el contexto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

En esta ocasión se incluyen doce artículos provenientes de cuatro países (Bolivia, España, Colombia y Venezuela) y elaborados por profesores que trabajan en contextos diferentes.

Resulta necesario resaltar que, en este número, retomamos la sección “Innovación Educativa”. A través de su trabajo, la profesora Mónica Navia Antezana expone la experiencia desarrollada con sus estudiantes de la Universidad Mayor de San Andrés en Bolivia en relación con sus experiencias de lectura.

Se incluyen dos ensayos, el primero presentado por Yolanda Márquez-Domínguez y Ana Isabel González-Herrera, quienes resaltan la necesidad de desarrollar una planificación consciente para transformar el acto educativo. Por su parte, Claudia Inés Guerrero Peñaranda explica en su trabajo la importancia de la formación de competencias ciudadanas desde la educación inicial (grado de transición).

Adicional se tienen nueve trabajos de investigación en relación con los siguientes temas: (a) tecnología, (b) sostenibilidad, (c) formación docente, (d) enseñanza y (e) gerencia. Es conveniente señalar la variedad de posturas metodológicas y los diversos niveles en el desarrollo de los proyectos, puesto que algunos reportes se refieren a la planeación de la investigación, mientras que otros están concluidos con resultados definitivos.

La cantidad de artículos que ponemos a disposición del colectivo académico deja en evidencia la evolución de nuestra revista. También nos pone en el compromiso de buscar los mecanismos para mejorar el trabajo que realizamos con los autores que nos confían el producto de su trabajo académico, en tal sentido, se decidió cambiar nuestro sistema de publicación, por lo cual a partir de nuestro próximo número realizaremos publicación continúa anticipada, de esa manera esperamos dar respuesta oportuna y mantener la generación permanente de contenidos.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Análisis de los Factores Curriculares, Investigación y Práctica Docente de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta

Analysis of Curricular Factors, Research and Teaching Practices in the “Escuela Normal Superior María Auxiliadora” - Cúcuta

Leonardo Yotuhel Díaz Guecha, Hernán Darío Villamizar Silva y Diolina Rosa Pallares Prado
yofaza@gmail.com

Escuela Normal María Auxiliadora de Cúcuta (Colombia)

Recibido 21 de noviembre de 2018 / aprobado 02 de junio de 2019

Palabras clave

Escuela Normal, formación complementaria, condiciones de calidad.

Keywords

Normal School, complementary formation, conditions of quality.

Resumen

El propósito del presente artículo es analizar las estrategias referentes a los factores curriculares, plan de estudios, investigación e innovación y práctica docente, implementados por la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta (ENSMA) en el año 2018 y, si los mismos se ajustan a las condiciones básicas de calidad establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el funcionamiento de los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Superiores Normales. El artículo se elaboró a partir del método documental, la información sobre los factores implementados se obtuvo a partir de los informes elaborados por mesas de trabajo conformadas por la ENSMA. La investigación arrojó como resultado que las estrategias diseñadas por la mencionada Institución Educativa permiten el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad establecidas por el MEN, concernientes a los factores analizados.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the strategies related to curricular factors, curricula, research, innovation, and teaching practices implemented by the María Auxiliadora de Cúcuta Teacher Training College (ENSMA) in 2018, and whether they conform to the basic quality conditions established by the Ministry of National Education (MEN) for the operation of Complementary Training Programs of Teacher Training Colleges. The article was elaborated using a documentary method. The information on the implemented factors was obtained from the documentary reports elaborated by working groups, conformed by the ENSMA. The research showed that the strategies designed by the mentioned Educational Institution, allow the fulfillment of the basic conditions of quality established by the MEN, concerning the analyzed factors.



Introducción

Al hablar de educadores y educadoras integralmente formados, necesariamente debemos centrarnos en el objetivo de mirar más allá de la adquisición de un conocimiento específico, pues se requiere contar con docentes progresistas que se formen desde lo pedagógico, disciplinar, didáctico e investigativo, de esta forma lo ha señalado el MEN (2014b) el cual:

Considera que la visión de la profesión del maestro no puede reducirse a esquemas operativos derivados del estudio de los diferentes campos de conocimiento, desarticulados entre sí, tanto en lo epistemológico como en lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico, pues es a través de la interacción entre los conocimientos especializados de la educación (pedagogía y didáctica fundamentalmente), las disciplinas objeto de enseñanza, la calidad de las prácticas y la investigación, que se logra promover y concretar el aprendizaje de los estudiantes. (p. 2)

Dentro de las Instituciones de educación colombianas que cuentan con programas de formación de educadores y educadoras se encuentran las Escuelas Normales Superiores (ENS), la cuales fueron creadas desde 1821 y, “han tenido un papel relevante a nivel nacional y regional como garantes de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país” (MEN, 2015).

Las ENS cuentan con un Programa de Formación Complementaria (PFC), el cual debe cumplir con unas condiciones básicas de calidad establecidas por el MEN. Dentro de estos requisitos se encuentran los factores curriculares, investigación y práctica docente. Una vez el PFC cumple con las condiciones básicas de calidad, el MEN otorga la autorización para un período de cinco años, no obstante, en caso de que el PFC de la ENS no cumpla con lo establecido, la autorización será denegada.

La presente investigación está orientada al análisis de las condiciones básicas de calidad de la ENSMA, referentes a los factores curriculares, investigación y práctica docente a fin de determinar si las mismas cumplen con lo establecido por el MEN para el otorgamiento de la autorización necesaria para el funcionamiento del PFC.

Objetivo del Estudio

Analizar las estrategias implementadas por la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta (ENSMA) referente a los factores, currículo y plan de estudios, investigación e

innovación y práctica docente y, si los mismos se ajustan a las condiciones básicas de calidad exigidas por el MEN para la autorización del funcionamiento del PFC para el periodo 2018 - 2023.

Revisión Teórica

Condiciones básicas de calidad establecidas por el MEN: objeto, principios y solicitud

Desde la promulgación de la Ley 115 de 1994, hasta las disposiciones que se recogen en el Decreto 4790 del 19 de diciembre del 2008 y el Decreto 1075 de 2015, el Estado ha mostrado su interés por fomentar la calidad educativa de las escuelas normales superiores, bajo este interés, dichas instituciones se han sometido a una serie de procesos de evaluación, tales como los de la acreditación previa y la acreditación de calidad y desarrollo (MEN, 2009) y la verificación de las condiciones básicas de calidad, previo cumplimiento de los requisitos establecidos normativamente.

Tanto el Decreto 4790 de 2008, como también el Decreto 1075 de 2015, establecen todo lo relacionado con los parámetros que las ENS de Colombia, deben cumplir a fin de obtener la autorización para el funcionamiento de los Programas de Formación Complementaria, programas mediante los cuales se forman maestras para la educación de los niveles preescolar y básica primaria del País y que se encuentra incorporado al proyecto educativo institucional (MEN, 2015). Dicha autorización, tiene una vigencia de cinco (5) años, una vez cumplido este tiempo, es necesario que las ENS vuelvan a presentar la solicitud para obtener nuevamente la aprobación.

Los PFC, deben responder a los principios de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos, conforme se encuentra establecido en el artículo 2 del Decreto 4790 de 2008. A partir de estos principios, las ENS deben atender las condiciones básicas de calidad para el funcionamiento de sus PFC que se encuentran establecidos en el artículo 3°. Dichas condiciones son las siguientes: 1) Programa de formación complementaria pertinente para el desempeño docente en preescolar y básica primaria, 2) Propuesta curricular y plan de estudios acordes al proyecto educativo institucional en concordancia con las necesidades de formación de un maestro que atiende preescolar y básica primaria, y que permitan garantizar el logro de los objetivos y metas para la obtención del título de normalista superior, 3) Innovaciones en

el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo, 4) Espacios de proyección social que vinculen a la ENS con su entorno, 5) Personal docente y directivo docente que garantice el cumplimiento de los objetivos de la formación complementaria, 6) Medios educativos y mediaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje 7) Infraestructura y dotación para la formación integral de los estudiantes, acordes con la estrategia pedagógica y el contexto, 8) Autoevaluación en coherencia con el plan de mejoramiento, 9) Plan de seguimiento a egresados, 10) Prácticas docentes en el proceso de formación complementaria, 11) Contenidos del plan de estudios y prácticas pedagógicas relacionadas con los temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria, 12) Modalidades de atención educativa a poblaciones de que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, en el plan de estudios de la formación complementaria y 13) Estructura administrativa que garantice un manejo adecuado de los recursos financieros para el programa de formación complementaria.

Factor curricular y plan de estudios en el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad

Uno de los factores sobre las condiciones básicas de calidad de la educación establecida en el Decreto 4790 de 208, es el currículo y plan de estudios implementados por las ENS, los cuales como lo señala el MEN (2009), se constituye como “uno de los factores fundamentales de la calidad de la educación es el currículo, el cual debe ser pertinente y flexible de tal manera que permita a las instituciones educativas afrontar los continuos retos suscitados por la transformación de la sociedad” (p. 14).

El MEN (2009) mediante el “Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria” señaló que:

Para el caso del programa de formación complementaria, el currículo debe reflejar en el plan de estudio el modo como los futuros maestro ejercerán sus funciones docentes, teniendo en cuenta los objetivos específicos de la educación preescolar y básica primaria. Este plan de estudios ha de estar diseñado de tal forma que contemple: a) la formación teórica y práctica de los futuros normalista en teorías, normas y métodos particulares de diferentes disciplinas; b) en procesos de investigación científica; y c) en la toma de conciencia de su responsabilidad social y ética frente a la sociedad. (p. 12)

Los aspectos curriculares que verifica el MEN en un PFC son: 1) el programa contempla un enfoque de educación inclusiva; 2) el diseño curricular se fundamenta en los principios

pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos; 3) el currículo potencia la formación inicial, la investigación educativa, la evaluación formativa y la extensión; 4) la Formación en una concepción incluyente con una perspectiva de interculturalidad y diversidad y 5) Los contenidos del plan de estudios y las prácticas pedagógicas incluyen temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria.

Factores sobre la investigación en el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad

La educación tiene una relación fundamental con la investigación. Cuando se habla de educación de calidad se hace necesario que la misma este permeada de un amplio espectro investigativo, es decir, necesariamente se debe introducir la noción de investigación pedagógica la cual constituye un campo de actuación fundamental. En este sentido y de acuerdo con Rodríguez (2004):

La mejora de la calidad de la enseñanza que la sociedad reclama a la educación depende, en buena medida, de la eficacia en los avances de la investigación educativa, y de la generalización e incorporación, a la labor docente, de los aportes de esta investigación, así como de la participación del maestro en proyectos de investigación íntimamente ligados a su práctica cotidiana. (p. 4)

Dentro de las preocupaciones que deben tener las ENS está la de formar educadores y educadoras con habilidades para la investigación, desde esta perspectiva, surgen algunos interrogantes: primero: ¿para qué le sirve la investigación a un maestro?, segundo: ¿de qué manera, la formación investigativa, contribuye con la comprensión de sentido de la realidad escolar? y tercero: ¿cómo la investigación transforma la práctica pedagógica? (MEN, 2009)

Respecto al primer interrogante, el MEN (2009) señala que:

El maestro en formación como investigador es un intérprete de la realidad social en que viven sus educandos, tiene a su disposición un inmenso laboratorio surgido de la cotidianidad del día a día, de las relaciones y acontecimientos que se producen en su entorno y en la misma medida que lo conoce lo construye, partiendo de sus observaciones, los diálogos el registro de sus experiencias (p. 19).

Ahora bien, referente al segundo interrogante, la adopción de procesos investigativos contribuye a la comprensión de la realidad escolar dada su relación con el desarrollo social, cultural, económico y político de los diferentes contextos geográficos. La inserción de estrategias investigativas procura aprendizajes significativos en los estudiantes y los ubica en

su realidad respondiendo a una demanda de contextualización de los aprendizajes, característica propia de los currículos pertinentes que se están implementando en las propuestas de formación de maestros (MEN, 2009).

En cuanto al tercer interrogante, debemos tener en cuenta que la nueva concepción de práctica pedagógica se caracteriza por ser ante todo una práctica investigativa, con la cual se asume una postura reflexiva dando vida a la pedagogía aplicada por el maestro en formación, no solo por medio de su actuar sino también por la reflexión e indagación (MEN, 2010).

Ahora bien, cabe precisar que “una vez que las escuelas normales iniciaron sus procesos para alcanzar la acreditación previa y la acreditación de calidad y desarrollo, apareció una serie de miradas y primeras conceptualizaciones sobre lo que debería ser la investigación...” (Marín, 2003, p. 48).

Desde esta perspectiva, resulta pertinente resaltar la importancia de la investigación para las Escuelas Normales en el ámbito de lo pedagógico. El Decreto 3012 de 1997 consagra en su artículo 2, literal que las EN deben “desarrollar en los educadores en formación, las capacidades de la investigación pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos”. Lo preceptuado en la citada norma, tiene como objeto dos funciones primordiales en la enseñanza investigativa pedagógica de las Maestras Normalistas, estas funciones son i) la formación en la cual se requiere la participación de los estudiantes en procesos investigativos que les permita adquirir herramientas para la realización o participación en equipos de investigación y, ii) la producción de saber pedagógico que hace referencia al objetivo de producir resultados y avances en los procesos investigativos que contribuyan al mejoramiento y la innovación en prácticas y métodos pedagógicos (Cabra y Marín, 2015).

Por último, es necesario resaltar que la investigación forma parte de la condición básica de calidad de innovación educativa y, esta debe cumplir con unos aspectos a verificar para la autorización del PFC: 1) El programa de formación complementaria promueve el espíritu creativo, innovador e investigativo; 2) El programa genera estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyen con la formación del pensamiento crítico; 3) El programa contempla estrategias para el fortalecimiento de las competencias investigativas del maestro en

formación; 4) El programa cuenta con proyectos de innovación e investigación desarrollados por grupos de docentes y estudiantes; 5) El programa da cuenta de la articulación de los proyectos de innovación e investigación con sus principios pedagógicos y 6) El programa evidencia producción intelectual de los docentes del programa de formación complementaria, derivada de las investigaciones formativas (MEN, 2018).

Factores sobre la práctica docente en el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad

La docente Konsik en el foro “Maestro por siempre” realizado en el año 2014 por el MEN, planteó cuatro esferas del conocimiento con las cuales deben contar los docentes y, que son la base para la planeación de una enseñanza que va más allá del aula de clase, estas esferas son: 1) Conocimiento sobre investigación, 2) Conocimiento de pedagogías y metodologías para la enseñanza en Educación Superior, 3) Conocimiento de los procesos de lectoescritura y su enseñanza y 4) Conocimiento de las iniciativas del gobierno y de las instituciones educativas (MEN, 2014b).

El docente debe contar con las condiciones necesarias para llevar a cabo las competencias necesarias para el desarrollo de su labor con sus estudiantes, estas competencias se resumen en tres específicamente y son:

Enseñar: competencia para comprender, formular y usar la didáctica de las disciplinas con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes; Formar: para reconceptuar y utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes educativos para el desarrollo de los estudiantes, del docente y de la comunidad; Evaluar: para reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y de plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje y en el currículo (MEN, 2014).

Dentro de la práctica docente los aspectos a verificar para la autorización del funcionamiento del PFC de las ENS son: 1) Se enmarca en los principios pedagógicos y la naturaleza de los PFC de las ENS; 2) Está acompañada por el docente titular del grupo y bajo la asesoría y orientación de un docente del programa de formación complementaria; 3) Contempla visitas y trabajo en establecimientos educativos, innovaciones en modalidades educativas de atención a poblaciones e instituciones con experiencias significativas en

educación preescolar y básica primaria; 4) Los estudiantes participan y organizan, como parte de la práctica docente, foros, seminarios, simposios, conferencias; 5) Prioriza su preparación para desempeñarse como docentes de preescolar y de básica primaria y 6) Se registra en guías, manuales, videos, portafolios, diarios de campo y otros (MEN, 2018).

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el método documental. El procedimiento se llevó a cabo desde el estudio de las estrategias implementadas por la ENSMA, referente a los factores relacionados con las condiciones básicas de calidad, en cuanto el currículo y plan de estudio, investigación e innovación y práctica docente. Los autores recolectaron y analizaron la información contenida en el “Documento Maestro. Condiciones básicas de calidad para el funcionamiento del PFC” de la ENSMA Cúcuta (2018) y, la información recolectada por las mesas de trabajo conformada por docentes y directivos, creadas por la Institución Educativa en el año 2017, para el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad del PFC. Se realizó un análisis comparativo de esta información con los parámetros normativos, documentales y doctrinales señalados por el MEN y de autores expertos en educación. Finalmente, se describen los resultados del objeto materia de estudio.

Resultados

Estrategias relativas al factor curricular y plan de estudios implementado por la ENSMA

El currículo y plan de estudio de la ENSMA tiene como objetivo determinar los procesos para orientar, planificar y evaluar los aprendizajes, competencias, problemas y saberes que la futura maestra debe apropiarse en el desarrollo de su identidad y quehacer profesional, para formarse como una educadora de calidad, de modo tal que responda a los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto, entendidos éstos, como los que fundamentan el acto educativo y la organización para la gestión educativa (ENSMA, 2018).

Aunado a lo anterior, el mencionado documento señala que el currículo tiene como criterio de unidad unos *Núcleos Generadores*, entendidos como aquellas preguntas problemáticas que atraviesan todo el proceso desde los distintos grados y áreas.

Estos núcleos generadores aparecen en los planes de áreas y hacen todo el recorrido desde el preescolar hasta el PFC. En el preescolar y la primaria, dichos núcleos dan origen a

unidades integradas productoras de conocimiento, situaciones significativas de aprendizaje y a proyectos puntuales de aula. En la Básica secundaria están presentes en los momentos pedagógicos de cada área, en casos especiales en proyectos de aula. En la media y en la formación complementaria los núcleos generadores actúan como focos mayores que motivan el trabajo de los distintos bloques temáticos o programáticos

Dentro del PFC, el currículo estructurado en campos de formación responde a la necesidad de impulsar el desarrollo humano, potenciando las dimensiones económica, social, científica, ambiental y cultural del país. Así mismo, está conformado por un plan de estudios organizado en torno a cinco campos de formación que se desarrollan durante los cuatro semestres contemplando un propósito específico para cada uno de ellos, los cuales están articulados con la investigación y el ejercicio de la práctica pedagógica.

Con respecto a los aspectos a verificar por el MEN, referentes a las condiciones básicas de calidad sobre el factor curricular, se puede señalar lo siguiente:

En primer lugar, en cuanto al enfoque sobre educación inclusiva, según la información obtenida del documento sobre la propuesta curricular y plan de estudios, la ENSMA, cuenta con un currículo abierto a la atención de los distintos grupos poblacionales que ingresan a la institución, teniendo en cuenta que todas las estudiantes se beneficien de su derecho fundamental a la educación, independientemente de su origen, condiciones personales, sociales o culturales, reconociendo la importancia de las diferencias individuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la adecuación de las estrategias didácticas dentro del aula de clase, desde la perspectiva de la formación de nuevas maestras.

En segundo lugar, en lo pedagógico, este propende por la formación integral de las estudiantes, de tal manera que la nueva maestra, al egresar pueda responder a las necesidades del contexto con especial atención a la política de primera infancia del gobierno nacional, para desempeñarse como maestra competente e inclusiva en el nivel de Preescolar y básica primaria. (ENSMA, 2018)

En tercer lugar, en cuanto lo que promueve el currículo, en el mismo convergen los cuatro ejes potencializadores de la naturaleza de las ENS, que convocan las actividades propias de la institución educativa y determinan su especificidad: la formación inicial de docentes en su

condición de institución educativa; la investigación educativa, como proceso de reflexión, análisis del entorno y comprensión permanente de los mismos, para la generación de nuevos saberes; la evaluación formativa, como mecanismo de revisión y análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la extensión como la interacción efectiva de la escuela con los entornos en los que está inserta, es decir la capacidad de reflejarse y reflejar la comunidad.

Por último, es pertinente traer a colación que el currículo de la ENSMA tiene en cuenta los siguientes ejes transversales:

Tabla 1.
Ejes transversales ENSMA

Ejes Transversales	Características
Desarrollo del Pensamiento	Se busca que la futura maestra adquiera la capacidad de pensar y les permita a las estudiantes engrandecer constantemente su propia humanidad.
Identidad y Convivencia	Se parte de la concepción de identidad como la consolidación de la imagen de sí mismo apoyado en los principios del sistema preventivo y la filosofía salesiana, a través de la interiorización de valores y actitudes del entorno de tal modo que la persona tenga conciencia de sí y de su singularidad, toma control de sus actos dentro de su grupo familiar y social, ejerciendo su libertad con autonomía y responsabilidad.
Lenguaje y Comunicación	Se reafirma la relación entre el pensamiento y el lenguaje ya que este es la expresión del pensamiento; consecuentemente con ello en la Normal se une la preocupación por el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo del lenguaje.

Estrategias relativas al factor investigación e innovación implementado por la ENSMA

La información obtenida a través del análisis del “Documento Maestro. Condiciones Básicas de Calidad para el Funcionamiento del PFC” (2018) evidencia que, para consolidar la investigación pedagógica, la ENSMA implementa la formación investigadora desde el nivel de preescolar hasta quinto grado de básica primaria, mediante un ejercicio de investigación continuo y transversal sustentado en el programa de filosofía para niños y el desarrollo de pensamiento con miras a la estructuración de habilidades de pensamiento ético, crítico y creativo.

Así mismo, los informes sobre condiciones básicas de calidad (2018), entregados por las mesas de trabajo, dejan entrever que el proceso de investigación que se da desde sexto a noveno grado tiene una secuencia lógica que permite a la estudiante indagar desde las disciplinas que se ven involucradas en procesos cuantitativos y cualitativos, teniendo en cuenta la indagación continua que precisa los aportes de cada una de las áreas en la consolidación de un saber necesario para la exploración de su vocación como maestra.

Ahora bien, como se observa en el documento maestro sobre las condiciones básicas de calidad para el funcionamiento de los PFC (2018), la estrategia de formar docentes investigadores o maestras investigadoras, se realiza desde los conocimientos de orden hermenéutico, fenomenológico y etnográfico, asistidos con las técnicas de investigación más pertinentes para la práctica pedagógica como objeto de trabajo y la fundamentación teórica y metodológica, se abren las puertas a la problematización, a la formulación de incógnitas, a los cuestionamientos críticos, al cuestionamiento de los modelos pedagógicos vigentes, al examen del quehacer del maestro; es decir, a la proyección de las competencias, apertura al deseo, al espíritu creativo y a la necesidad de pensar.

Entre las funciones que se le reconocen a la investigación en la institución está la formativa ya que se constituye en una actividad de procesamiento del saber. La Productiva por permitir generar tareas de transformación y aplicación de insumos que conducen a la creación, al mejoramiento, a la innovación dentro de los campos de la Línea definida. La Metodológico-instrumental como vía central o instrumento efectivo del que dispone la institución, para lograr sus fines, metas y propósitos educacionales. La función de Fundamentación por constituirse en base y punto de partida confiable y verificable para el tratamiento de todo tipo de problemas educacionales. De utilidad porque a través de ella siempre se llega a algún beneficio

Aunado a lo anterior, una vez las estudiantes inician sus estudios en el PFC, comienzan su formación investigativa desde una perspectiva de educación superior, como se puede evidenciar en la tabla siguiente:

Tabla 2.
Procedimiento investigativo por semestre PFC

Ejes Transversales	Características
I y II semestre	Las maestras en formación hacen una lectura de contexto de carácter etnográfica, sobre los distintos campos donde ellas se desempeñan como docentes, que les permite, desde el ejercicio de su práctica y sus vivencias, identificar distintas situaciones que se dan en el aula de clase a través de procesos fenomenológicos, para hacer un análisis de las condiciones que permiten construir un proyecto de investigación consolidado en el II semestre de práctica.
III Semestre	Diseñan instrumentos de recolección de información, los validan, los aplican, sistematizan y analizan la información para construir un informe hermenéutico de investigación.
IV semestre	A partir, de la investigación realizada y como respuesta a la problemática hallada, se genera una propuesta pedagógica y didáctica que busca dar solución a la misma para transformar el contexto del niño, del aula, de la institución y, por ende, el con-texto social.

Esta investigación educativa se incorpora progresivamente en el currículo, atendiendo a los diferentes niveles de formación. En la formación de las futuras maestras, la articulación curricular de la investigación se orienta como una alternativa didáctica para el desarrollo de su práctica pedagógica y como experiencia desde la posibilidad de las estudiantes del PFC, de iniciar procesos de investigación relacionados con sus ejercicios de práctica y participar en proyectos de investigación que estén adelantando los docentes de la institución, lo cual posibilita el desarrollo progresivo de las competencias en el campo de la investigación.

Algunos pasos significativos que se han logrado dar a nivel de innovación en la ENSMA, a partir de la dinámica de investigación, tienen que ver principalmente con la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estrategias relativas al factor práctica docente implementado por la ENSMA

De acuerdo con la información recolectada la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) está conformada por cuatro semestres con un propósito específico de formación, cada uno de ellos está constituido a su vez por cinco campos de formación. El principio de enseñabilidad es el eje vertebral de cada uno, ya que constituye el fundamento epistémico y teórico que orienta

la comprensión del saber. La pedagogía, como el cimiento de su proceso formativo, que hace a la nueva maestra, capaz de leer e interpretar contextos como sujetos de cambio, al generar propuestas de enseñanza innovadoras, las cuales evidencian su competencia docente.

Así mismo, se realizan conversatorios y encuentros pedagógicos dinámicos e interactivos que facilitan el intercambio de situaciones y experiencias personales que clarifican y fortalecen el proceso realizado por cada maestra en formación; brindando además la oportunidad de hacer un seguimiento al horizonte de lectura, establecido en cada bloque temático y proceso de PPI, que permite profundizar el conocimiento epistémico del saber pedagógico; aportando así valiosos elementos teóricos que contribuyen a la construcción del discurso pedagógico propio de las jóvenes normalistas de la institución.

Es así, como la PPI en cada semestre cuenta con tres etapas constituidas de la siguiente manera, la primera con una semana de observación participativa donde se desarrolla una ruta de lectura de contexto; de la cual se presenta un informe descriptivo que da cuenta de cada uno de los aspectos citados. Las maestras en formación, elaboran una reflexión pedagógica que facilita la contrastación entre el ideal teórico y la realidad encontrada en el aula.

La segunda etapa está constituida por una semana de seminario metodológico, permite reflexionar sobre cada uno de los aspectos identificados en la lectura de contexto y a partir de allí construir una propuesta de enseñanza que de respuesta a las expectativas encontradas en el aula y a su vez, de continuidad al proceso de enseñanza propio del aula. La propuesta comprende los procesos de interacción diarios, que muestran las estrategias metodológicas y didácticas planteadas por la maestra en formación, para abordar los saberes acordados con la maestra acompañante y así dar continuidad a los procesos de enseñanza realizados en el aula. Esta es presentada con anticipación para ser revisada y avalada por la maestra acompañante. Cada propuesta debe evidenciar la aplicación del fundamento teórico recibido en el semestre.

La tercera etapa, desarrollo de la propuesta de enseñanza, se organiza en cuatro semanas continuas de interacción, que facilitan la comprensión y asertividad de cada acción pedagógica propuesta. Durante este espacio, las maestras en formación realizan un ejercicio de autoevaluación diaria, que les permite reflexionar sobre lo que hicieron, cómo lo hicieron,

qué lograron y qué deben mejorar cada día. Proceso cimentado en los fundamentos epistémicos, teóricos y didácticos que orientan la metodología propuesta.

Cada etapa cuenta con el seguimiento continuo de maestros acompañantes, maestros asesores y la coordinación del PFC, además de instrumentos de valoración de desempeño, que promueven la autoevaluación diaria, una reflexión pedagógica semanal y la valoración de sus desempeños desde el ser, el conocer, el hacer y el convivir.

De igual manera cada semana se realiza un proceso significativo de coevaluación y heteroevaluación que le permite a la joven un mejoramiento continuo, siendo consciente de sus logros y aspectos por mejorar determinando acciones que dentro del mismo ejercicio de PPI le permiten consolidar su ser docente. Al concluir la PPI se realiza una evaluación global de la misma con el colectivo docente que acompañó el proceso en cada una de las Escuelas Satélites.

Se brinda además la oportunidad de ampliar su formación al promover su liderazgo como sujeto activo en la comunidad al participar en escuelas de padres, jornadas de actualización y formación de docentes rurales, organización de experiencias significativas vivenciadas durante el ejercicio de las PPI, como es el caso del Foro Educativo Rural, la realización de proyectos de investigación que conllevan a la elaboración de propuestas didácticas, foros, seminarios y conferencias que fortalecen los procesos formativos realizados en el PFC.

Conclusiones

A partir del análisis comparativo de las condiciones básicas de calidad establecidas en las normas citadas y los aspectos a verificar señaladas por el MEN, con la información obtenida por los informes de las mesas de trabajo conformadas por la ENSMA, sobre las estrategias implementadas por dicha institución educativa, referente a los factores del currículo y plan de estudio, investigación e innovación y práctica docente, se pudo determinar que la misma cumple con las condiciones establecidas por la normatividad y los lineamientos para las condiciones de calidad de las ENS.

En primer lugar, en lo que respecta al currículo y plan de estudio, el mismo abarca los principios pedagógicos y potencializa la formación inicial, la investigación educativa, la evaluación formativa y la extensión, además de ello, propende en el IV semestre, la Formación

en una concepción incluyente con una perspectiva de interculturalidad, ruralidad y diversidad y, contiene un plan de estudios y prácticas pedagógicas que incluyen temas de enseñanza obligatoria, en el I semestre sobre la educación preescolar y, en el II semestre sobre básica primaria.

En segundo lugar, en lo referente a la investigación e innovación, el PFC de la ENSMA, promueve el espíritu creativo, innovador e investigativo, al incorporar desde la educación media las líneas investigativas pedagógicas y transversales, así mismo, al generar estrategias pedagógicas y didácticas que contribuyen a la formación del pensamiento crítico, mediante los PPI que generan el fortalecimiento de las competencias investigativas del maestro en formación, de igual forma, El PFC cuenta con proyectos de innovación e investigación desarrollados por grupos de docentes y estudiantes, los cuales se ven reflejados a través de los semilleros integrados por docentes y estudiantes, por último el programa evidencia producción intelectual de los docentes del programa de formación complementaria, derivada de las investigaciones formativas y participación en eventos sobre investigación.

En tercer lugar, tratándose de la práctica docente, la misma se enmarca en los principios pedagógicos y la naturaleza de los PFC de las ENS, al ser la pedagogía el cimiento del proceso formativo, que hace a la nueva maestra, capaz de leer e interpretar contextos como sujetos de cambio, al generar propuestas de enseñanza innovadoras, las cuales evidencian su competencia, aunado a ello, la estudiante se encuentra acompañada por el docente titular del grupo y bajo la asesoría y orientación de un docente del programa de formación complementaria, así mismo, al tener convenios interinstitucionales donde se fijan acuerdos de contraprestación a tres años, se contemplan visitas y trabajo en establecimientos educativos, innovaciones en modalidades educativas de atención a poblaciones, a instituciones con experiencias significativas en educación preescolar y básica primaria y, los estudiantes participan y organizan, como parte de la práctica docente; foros, seminarios, simposios, conferencias, en donde amplían sus conocimientos y desde la práctica, para desempeñarse como docentes de preescolar y de básica primaria, cada una de las PPI, se registran en guías, manuales, videos, portafolios, diarios de campo y otros.

Por último, se puede evidenciar que, la ENSMA dinamiza y articula la formación para la educación preescolar y básica primaria, y se desarrolla, en los ámbitos de la indagación y la

actitud reflexiva del educador con respecto a su praxis, desarrollando en los estudiantes una vocación investigativa, para avanzar desde la elaboración de estructuras conceptuales derivadas de la experiencia hacia la construcción y afianzamiento del conocimiento.

Referencias

- Cabra, F. y Marín, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 149-171. doi <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce149.171>
- Congreso de la Republica de Colombia (8 de febrero de 1994). *Ley general de educación*. [Ley 115 de 1994].
- Escuela Normal Superior María Auxiliadora Cúcuta. (2018). *Documento Maestro. Condiciones básicas de calidad para el funcionamiento del PFC*. Cúcuta. (Datos no publicados).
- Escuela Normal Superior María Auxiliadora Cúcuta. (2018). *Propuesta pastoral: Programa de Formación Complementaria*. Cúcuta. (Datos no publicados).
- Marín, D. (2003). Investigación y formación de docentes en la escuela normal superior: Análisis y perspectivas. *Revista pedagogía y saberes*, 19, 43–52. doi <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys43.52>
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria*. Bogotá, D. C.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria*. Bogotá, D. C. Recuperado de <http://bit.ly/2LQRjHM>
- Ministerio de Educación Nacional (2014a). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá D.C. Recuperado de: <http://bit.ly/2GeuiLc>
- Ministerio de Educación Nacional (2014b). *Escuelas Normales Superiores en Colombia*. Bogotá, D. C. Recuperado de <http://bit.ly/2JyoiPw>
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá, D. C. Recuperado de <http://bit.ly/2XT4hr5>
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Referentes de calidad: una propuesta para la evolución del sistema de aseguramiento de calidad*. Bogotá D. C. Recuperado de <http://bit.ly/2GbSj5C>
- Presidente de la Republica de Colombia. (19 de diciembre de 1997). *Disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores*. [Decreto 3012 de 1997].
- Presidente de la Republica de Colombia. (19 de diciembre de 2008) *Condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones*. [Decreto 4790 de 2008].

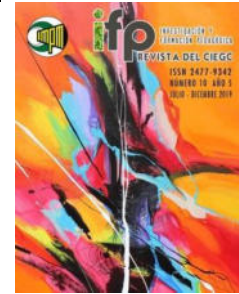
Presidente de la Republica de Colombia. (26 de mayo de 2015) *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación* [Decreto 1075 de 2015].

Rodríguez, H. (2004). Investigación en la escuela normal superior. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 1 - 14. doi <https://doi.org/10.17227/01203916.5518>



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Aportes de la Gestión del Conocimiento al Desarrollo Profesional Docente del Instructor SENA¹

Knowledge Management Contributions to the Professional Development Teaching of the “SENA” Instructor

Olga Lucía Cárdenas Guzmán
oluci74@gmail.com

Universidad Católica de Manizales (Colombia)

Recibido 03 de diciembre de 2018 / aprobado 30 de mayo de 2019

Palabras clave

Gestión del conocimiento, capital intelectual, desarrollo profesional docente, biográfico-narrativo.

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal reconocer las prácticas de gestión del conocimiento que potencian el desarrollo profesional docente del instructor SENA. Para el desarrollo del estudio se empleó el método narrativo biográfico, por tanto, se invitó a una muestra de personas que tuviesen 10 años o más de antigüedad en la Entidad, seleccionados entre funcionarios vinculados directamente y contratistas, con el fin de recoger las voces de quienes participan directamente en el ejercicio de la formación profesional. Los resultados de la investigación permitieron identificar que las acciones desarrolladas a través de las Redes de Conocimiento fortalecen el ejercicio de la función docente de los instructores en el SENA; sin embargo, es importante no desconocer la historia, los tiempos necesarios para construcción del conocimiento, transferencia y almacenamiento del mismo; además del capital humano que se vuelve “golondrina”, llega y rápidamente se va.

Keywords

Knowledge Management, teaching professional development, narrative biographical research.

Abstract

The main objective of this research work is to recognize knowledge management practices that enhance the professional teaching development of the SENA instructor. For the development of the study, the biographical narrative method was used; therefore, a sample of senior people who worked 10 years or more within the entity, selected from directly linked officials and contractors, were invited to collect the voices of those directly involved in the exercise of professional training. The results of the investigation allowed to identify that the actions developed through the Knowledge Networks strengthen the exercise of the teaching function of the instructors in the SENA. However, it is important not to ignore the history, the time needed to build knowledge, as well as to transfer and store it; in addition to the staff that arrives and quickly leaves.



¹ Servicio Nacional de Aprendizaje (Colombia)

Introducción

Una realidad que agobia la administración educativa hoy, es la falta de un "[...] desarrollo profesional docente con un impacto en las aulas [...]" (Vaillant, 2009, p. 35) y, por ende, en la vida de los estudiantes. Esta frase de Vaillant, es una realidad tanto nacional como internacional, la cual se evidencia en el estudio realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en el libro “Aprendizaje y desarrollo profesional docente” (2009) de la colección "Metas Educativas 2021", el cual compiló opiniones de varios autores cuyas nacionalidades distintas, comparten entre otros, apreciaciones como la falta de solidez de los programas de Desarrollo Profesional Docente (DPD) centrado más en cursos, algunos de los cuales poco aportan a las situaciones reales que viven los docente, a sus intereses y los cuales desconocen el saber práctico de éstos, el cual se podría potenciar a partir de dichos encuentros llevándolo a un saber experto, mediante la “gestión el conocimiento educativo”.

Así mismo, el informe entregado por Flavia Terigi en el documento No. 50: "Desarrollo Profesional continuo y carrera docente en América Latina" del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), el cual en uno de sus apartes analiza el impacto de las políticas del desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe, coincide con lo planteado por Vaillant. En el informe Terigi (2010) comenta sobre la importancia de la participación de los maestros en la definición de las acciones que aseguren el desarrollo profesional de los educadores.

Este planteamiento es de gran valor si se quiere llegar a un saber experto contextualizado que impacte la vida de la escuela, para lograrlo se requiere contar con personal motivado y comprometido, que participe de las acciones que se establezcan para la gestión y creación de conocimiento educativo. Lo anterior, implica reconocer las características que configuran la “identidad profesional docente” del colectivo de educadores, de manera que se planteen acciones que fortalezca no sólo sus habilidades, sino que impacten sus historias de vida personal y profesional, llevándolos a mostrar apertura y disposición para compartir con docentes y directivos sus experiencias y estrategias frente a situaciones que se les presentan en el ambiente educativo. Es decir, compartir el conocimiento tácito que poseen, fruto de su práctica cotidiana. Este primer paso, es la entrada para la gestión del conocimiento, que busca hacer uso del conocimiento tácito desarrollado por el personal de la organización para

fortalecerlo y crear nuevo conocimiento que permita dar respuesta a las necesidades de los colaboradores y transferirlo a la organización, haciendo de este nuevo conocimiento: un saber explícito; lo que permitirá mejorar los niveles de competitividad organizacional, marcando la diferencia.

El Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, es una entidad del orden público encargada de ofrecer y ejecutar “[...] la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas [...]” (SENA, 2014, p.33); establece el plan estratégico 2015 - 2018 alineado con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2014-2018, “Todos por un nuevo país”.



Gráfico 1. Modelo Estratégico. Fuente: Plan Estratégico SENA 2015-2018 (SENA, 2014).

Estos desafíos se transfieren a las 33 regionales del país y 117 centros de formación. Cada centro de formación debe trabajar en procura de lo establecido desde la Dirección Nacional del SENA. El Centro de Gestión Tecnológica de Servicios (CGTS), es uno de los diez centros de formación ubicados en el Departamento del Valle, que a través del Equipo Pedagógico de Centro (EPC) define las acciones que contribuyen al alcance de indicadores relacionados con la calidad de la formación, permanencia y certificación de aprendices, tomando como eje el

desarrollo del talento humano (instructores), como uno de los pilares para el fortalecimiento institucional sobre la base de la Gestión del Conocimiento.

Teniendo en cuenta la información entregada por organismos internacionales (OEI y PREAL) sobre el escaso nivel de avance del desarrollo profesional docente en América Latina a pesar de los esfuerzos de algunos gobiernos, surge como pregunta problema: ¿Cuáles son las prácticas de gestión del conocimiento que potencian el desarrollo profesional docente de los instructores del SENA, en el Centro de Gestión Tecnológica de Servicios, de la Regional Valle?

Ante la situación descrita, se plantea como propósito del trabajo de investigación, reconocer las prácticas de gestión del conocimiento que potencian el desarrollo profesional docente de los instructores SENA, del Centro de Gestión Tecnológica de Servicios, Regional Valle. Con el fin de dar alcance al objetivo de la investigación se hará un esbozo de aspectos relacionados con la gestión del conocimiento, capital intelectual y desarrollo profesional docente, para finalmente presentar los resultados de la investigación bajo el método narrativo-biográfico.

Revisión Teórica

Conocimiento y gestión del conocimiento en las organizaciones

Para comprender la gestión del conocimiento en las organizaciones es importante establecer primero la relación que existe entre conocimiento y gestión del conocimiento (GC). El proceso de generación de conocimiento parte de la unidad de contenido denominada dato, que almacenado en forma aislada no tiene gran valor o significancia. Ahora bien, el conjunto de datos relacionados e interpretados bajo un contexto, proveen información. Esta información se procesa para generar conocimiento, el cual se puede definir como “[...] una mezcla de valores, experiencias, “saber hacer”, que contribuye a la incorporación de nuevas experiencias, y es útil para la acción.” (Gómez, Pérez y Curbelo, 2005, p.39).

Así mismo, Valhondo (2003) coincide en que el conocimiento se muestra como una mezcla de experiencias, valores, información contextual y apreciaciones que proporcionan nueva información. Para Quintanilla (2003) el conocimiento lo elabora cada individuo desde

su pensamiento utilizando la información y aplicando procesos de aprendizaje, citados en Jiménez y López (2015).

El conocimiento como conjunto de información que poseen las personas para ser utilizada y re-creada ante situaciones de la vida personal, social y laboral, es un factor clave, de vital importancia, el cual representa uno de los recursos intangibles que poseen las organizaciones. De ahí, la importancia de la gestión del conocimiento para capturar, extraer y administrar todo este conocimiento, a fin de que se convierta en el objeto relevante al servicio de las organizaciones (Cárdenas, Palacios y Salazar, 2016). Para las organizaciones, gestionar el conocimiento es uno de los principales temas de investigación, si se quiere permanecer en un mundo altamente competitivo. Lo cual coincide con lo expuesto por Davenport y Prusak (2001) en (Rodríguez, 2006, p.26):

Todas las organizaciones saludables generan y usan conocimiento. A medida que las organizaciones interactúan con sus entornos, absorben información, la convierten en conocimiento y llevan a cabo acciones sobre la base de la combinación de ese conocimiento y de sus experiencias, valores y normas internas. Sienten y responden. Sin conocimiento, una organización no se podría organizar a sí misma [...].

En el mismo sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2003) manifiesta sobre “La necesidad de entender y medir la actividad de gestión de conocimiento para que las organizaciones y sus sistemas puedan mejorar lo que hacen y para que las administraciones puedan desarrollar políticas que promuevan estos beneficios” (Como se citó en Rodríguez, 2006, p.27).

Por tanto, para analizar el impacto que las acciones de gestión de conocimiento desarrolladas por el SENA han tenido sobre el desarrollo profesional docente de sus instructores, es importante reconocer el modelo de gestión del conocimiento que sigue la Entidad y sobre el cual algunos de sus Centros de Formación han desarrollado propuestas para la ampliación y focalización de sus planes de acción. Para lograrlo, se toma como base el modelo propuesto por Barragán (2009) y sobre el cual Saiz, De Armiño y Manzanedo (2010) realizaron un interesante análisis que permite comprender el origen del modelo de Barragán y el optado por el SENA para la gestión del conocimiento:

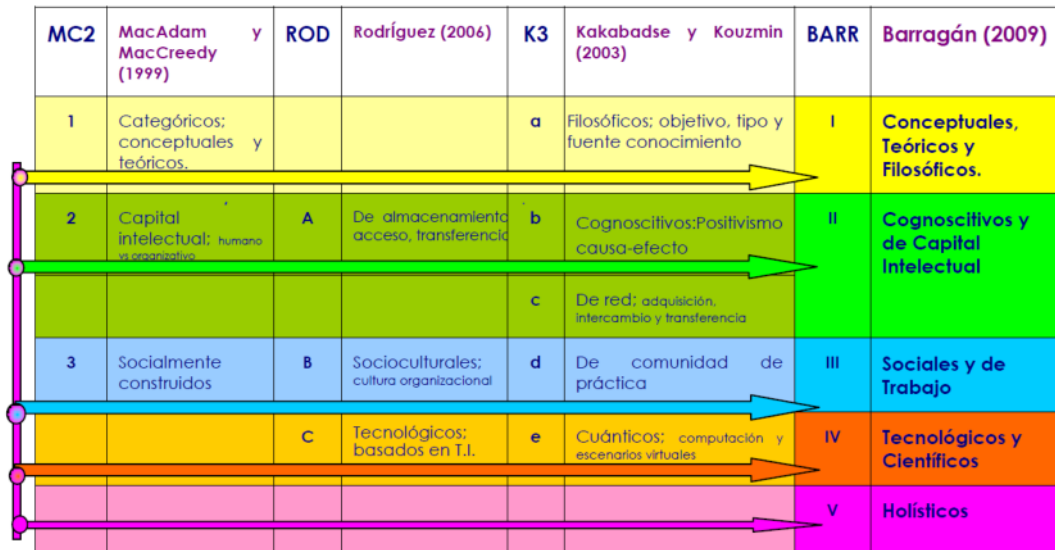


Gráfico 2. Reconstrucción del entrelazado de modelos para la taxonomía de Barragán (2009).
 Fuente: Saiz, De Armiño y Manzanedo (2010)

Si se comparan los modelos de GC propuestos por Barragán (2009), con el modelo de gestión del conocimiento bajo Redes de Conocimiento, según lo propuesto por el SENA, éste representa la “[...] iniciativa estratégica para desplegar la gestión del conocimiento tanto sectorial como institucional soportadas sobre las capacidades institucionales, entre ellas: la cultura organizacional, los procesos, la tecnología, el talento humano y las relaciones con el entorno” (Arango, Bedoya y Cárdenas, 2012, p.6). Teniendo en cuenta que la Entidad busca a través de las Redes de Conocimiento: institucional y sectorial, trabajar sobre las capacidades institucionales, en función del capital intelectual, las comunidades de práctica, desarrollos tecnológicos, como aspectos conceptuales y filosóficos de la Institución, se equipara este modelo con el modelo Holístico, de Barragán (2009).

Cabe mencionar que las redes funcionan bajo la estrategia de proyectos. La primera red, busca el fortalecimiento interno de la Institución a partir del aporte de sus colaboradores y proveedores al desarrollo de sus capacidades institucionales, y la segunda busca establecer relaciones cercanas con sus clientes externos para una respuesta asertiva y segura a las necesidades de éstos. De esta manera, las Redes de Conocimiento, representan el modelo para la incorporación del conocimiento tácito desarrollado en cada uno de sus colaboradores, internos y externos, en combinación con el conocimiento explícito desarrollado en la Entidad,

con el objetivo de llegar a ser una Institución de Formación Profesional competitiva no sólo en el orbe nacional, si no también internacional.

La gestión del conocimiento y el capital intelectual

Las sociedades contemporáneas del siglo XXI, requieren adoptar dentro de su visión estratégica la gestión del conocimiento, entendida como el proceso que trabaja a partir del conocimiento individual que poseen las personas, lo lleva a interactuar a través de comunidades, hasta lograr hacerlo parte de la organización. La gestión del conocimiento implica consolidar la manera de gestionar el capital intelectual, como un proceso innovador que conlleva a la obtención de respuesta a las necesidades de sus clientes y proveedores, anticipándose a la competencia.

Lo anterior no es ajeno a las organizaciones dedicadas a la educación, “[...] más aún cuando su fundamento, como es bien sabido, es la función social de generación, trasmisión y aplicación del conocimiento de nuestras sociedades” (Arrieta, Gaviria y Consuegra, 2017, p.429). Por este motivo las Instituciones de Educación Superior (IES) actualmente se esfuerzan en el fortalecimiento de su talento humano, con el fin de consolidar equipos de investigación que generen conocimiento, que les lleve no sólo a posicionarse, sino a ser cada vez más competitivas en el sector.

Para entender el concepto de capital intelectual dentro de la gestión del conocimiento, es necesario reconocer los elementos que componen su definición: “El primer autor que acuñó la definición de Capital Intelectual fue Thomas Stewart quien se refirió a éste como “la suma de todos los conocimientos que poseen los empleados de una empresa y le dan a ésta una ventaja competitiva” (Peluffo y Catalán, 2002, p.36).

Bueno, Salmador y Merino (2008) en Arrieta et al. (2017, p.425) mencionan que el Capital Intelectual (CI) está conformado por los “[...] activos intangibles (intelectuales) o recursos y capacidades basados en conocimiento, que cuando se ponen en acción, según determinada estrategia, en combinación con el capital físico o tangible es capaz de crear valor y competencias esenciales en el mercado” (Arrieta et al., p.425).

En Euroforum se plantea que el CI se compone de tres elementos: capital humano, capital estructural y capital relacional. En su orden, el primero se refiere a todos los aprendizajes

desarrollados por el personal que hace parte de la organización, fruto de las experiencias, habilidades desarrolladas, formas de relacionarse y de aprender, tanto de las vivencias grupales como individuales.

El capital estructural, ha sido definido como aquello que “es propiedad de la empresa, queda en la organización cuando las personas la abandonan” (Conde, Correa y Delgado, 2010, p.30). Está representado en los manuales de procesos y procedimientos, sistemas de calidad; es decir, tiene que ver con el conocimiento explícito, sistematizado, interiorizado en la organización.

El capital relacional, es el valor que tiene una empresa con los *stakeholders* (dueños, clientes, proveedores); o sea, la manera como la organización se propone mantener y potenciar las relaciones con el exterior.

Es posible ultimar que, el capital intelectual no es fácil de gestionar. Lo que se puede gestionar son los procesos que fortalecen el conocimiento en las personas y que existe en la organización. Por lo tanto, lo que la gestión del conocimiento busca en relación al capital intelectual de una organización, es desarrollar procesos que conlleven a la generación de nuevo conocimiento que puede darse como fruto de los aprendizajes individuales de sus colaboradores, o de las relaciones grupales de estos u organizacionales.

La gestión del conocimiento como camino hacia el desarrollo profesional docente y el aprendizaje organizativo

Teniendo en cuenta lo expuesto por Rodríguez acerca de la creación y gestión del conocimiento:

[...] como una estrategia fundamental, al combinar el desarrollo personal/profesional y el desarrollo organizativo, además de hacerlo respetando las condiciones de contextualización y reforzando el trabajo colaborativo y la reflexión sobre los problemas y retos que le plantea la práctica pedagógica. (2009, p.125)

Lo anterior conduce a referir que los procesos de desarrollo profesional fortalecen el capital intelectual de las organizaciones, lo que facilita los procesos de aprendizaje organizativo y desarrollo organizacional. De la forma como se gestione el conocimiento en la organización se puede determinar si son entidades que aprenden. Cuando los aprendizajes obtenidos son implementados para dar respuesta a una necesidad inmediata, nos encontramos

ante un tipo de aprendizaje por respuesta o a corto plazo. Por el contrario, cuando se produce en las instituciones un aprendizaje intencionado, el cual afecta las estructuras de la empresa; es decir, aquel conocimiento que se encuentra soportado en sus procesos internos, políticas, manuales, reglamentos, entre otros, estamos hablando de un aprendizaje constructivista a mediano o largo plazo. Es en ese sentido podemos hablar de un aprendizaje organizativo fruto del fortalecimiento del capital humano presente en la organización. Según Fyol y Lyles (1985) en (Bolívar, 2001, p.22) el aprendizaje organizativo se produce en la medida que los cambios cognitivos afectan la conducta de las personas. Ahora bien, en la medida que el aprendizaje organizativo “implica una transformación permanente y continua de la organización, lo cual involucra procesos de: creación, adquisición y transferencia de conocimiento”, modificando la conducta de sus equipos de trabajo y generando los resultados esperados, se ha logrado desarrollar procesos de gestión del conocimiento, lo cual converge en el desarrollo profesional del talento humano y la organización transformarse en una organización que aprende. De acuerdo con Senge (2012, p. 15), un espacio en el que “la gente continuamente aprende a aprender en conjunto”.

Método

Para el estudio de los “Aportes de la Gestión del Conocimiento al Desarrollo Profesional Docente del Instructor SENA”, se propone abordar el trabajo de investigación en el marco de las Ciencias Sociales y de la Educación, siguiendo el paradigma interpretativo, el cual como lo dice Pérez (citado por Ricoy, 2006) sus características más importantes son:

- a. Construcción de teorías prácticas, configuradas desde la práctica. Emplea métodos etnográficos sobre datos cualitativos.
- b. Intenta comprender la realidad. Por tanto, tiene sentido remontarnos al pasado para entender y afrontar el presente.
- c. Permite el uso de diversos métodos y “utilización de estrategias de investigación específicas y propias de la condición humana”.

Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001), “[...] una narrativa biográfica consiste en establecer un orden en el conjunto de hechos pasados, entre los que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros”

(p. 43). Así mismo, Ricoeur (1995), Polkinghorne (1988), citados en Bolívar et al., (2001) coinciden en que las narrativas dan sentido y significado a una serie de situaciones enmarcadas bajo la temporalidad, los personajes y acciones.

Informantes

Para el estudio narrativo se determinó trabajar con la población de instructores - SENA (docentes) y se optó por una muestra de ocho (8) informantes, pertenecientes al Centro de Gestión Tecnológica de Servicios, compuesta por funcionarios vinculados directamente (planta) y contratistas, quienes asumen la formación desde diferentes líneas tecnológicas de conocimiento, con otras características relacionadas en la “Tabla 1”, para así recoger en forma equilibrada sus voces:

Tabla 1.
Informantes

Tipo de Vinculación	Años de Experiencia	Genero	Cantidad	Redes de Conocimiento a la que pertenecen
Funcionario de Planta	20 años o más	Masculino	1	Administrativo y de Servicios Financieros
		Femenino	3	Política Institucional, Ventas y comercialización, Servicios a la salud
Contratista	10 años o más	Masculino	3	Hotelería y Turismo Salud Ventas y comercialización
		Femenino	1	Administrativo y de Servicios Financieros

Para desarrollo del estudio de investigación, se privilegió como técnica la entrevista biográfica, con la que se buscó hacer una mirada retrospectiva, sin perder de vista las expectativas hacia el futuro. Para lograrlo, se utilizó la entrevista semi-estructurada, descrita por Hernández, Fernández y Babtista (2014), como aquella que se basa en una lista de preguntas guía, las cuales pueden variar, de acuerdo con la necesidad de información.

La primera entrevista tuvo como objetivo reconocer las vivencias que enmarcan la vida profesional de los instructores en el ejercicio docente, es decir, aquellas experiencias que configuran la “identidad profesional docente” del instructor SENA, hoy. La segunda sesión, buscó recoger elementos que miden la calidad del desarrollo profesional docente e indagar sobre el impacto que ha tenido sobre éste las acciones de gestión del conocimiento educativo planteadas por el SENA. Los resultados de la investigación son fruto de las entrevistas realizadas durante el primer semestre del 2018.

Para el análisis de la información se partió del estudio de dos categorías principales, preestablecidas:

1. Identidad Profesional Docente.
2. Desarrollo profesional docente y gestión del conocimiento educativo.

El análisis de los distintos relatos condujo a elaborar un mapa que relacionara la trayectoria de vida docente con las acciones de gestión del conocimiento educativo propuestas por el SENA. Estos mapas representan biogramas que hacen posible el análisis vertical y horizontal de la información, ya que entrelaza momentos de vida (pasado, presente y futuro) de personas, situaciones y acontecimientos relevantes que estructuran la historia de vida de los instructores, con el fin de analizar si las acciones de gestión de conocimiento educativo han impactado el desarrollo profesional docente del instructor SENA perteneciente al Centro de Gestión Tecnológica de Servicios.

Resultados

Una vez realizado el análisis vertical y horizontal de los biogramas, se evidencia lo siguiente:

- La formación pedagógica que se brinda a los instructores que llegan a la Entidad. Para los instructores de hace 10 o 20 años, la formación pedagógica inicial se convierte en una fuente importante de iniciación al conocimiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje – evaluación, en el marco de la formación SENA. Sin embargo, hay quienes reclaman una propuesta más estructurada como la que se vivió otrora, dados los elementos fundamentales, que los antiguos, aluden que, brindaba mayor conocimiento, seguridad y confianza en relación con la cultura organizacional. Así mismo, los instructores reconocen que los cursos de formación pedagógica permanente que les proponen, desde el Centro de

Formación, es una estrategia que algunos definen como: “*les refresca y enseña nuevamente*” (Comunicación personal, 2018), porque a pesar de los años de experiencia de algunos en la Entidad, reconocen, “*no son producto terminado*” (Comunicación personal, 2018).

- Espacios de encuentro semanal dispuestos por el Centro de Gestión Tecnológica de Servicios. Estos espacios hacen ya parte de la cultura organizacional del Centro de Formación y representa para sus instructores un momento para compartir sus vidas, sucesos con grupos de aprendices y en algunos momentos, experiencias relacionadas con su práctica pedagógica, lo que les hace sentir que tienen la posibilidad de fortalecerse y que no están solos.
- Iniciativas pedagógicas de trabajo al interior de los equipos de instructores. Las narrativas permitieron conocer parte del currículo oculto que se sucede en el Centro de Formación, las cuales constituyen propuestas de trabajo generadas por los instructores que a la luz de la investigación son luces que indican los deseos en relación a nuevas formas de hacer dentro de su práctica y necesidades de crecimiento pedagógico en los instructores, que, como ya se mencionó, para todos no van en el mismo sentido, dado el grado de madurez y crecimiento según el nivel de desarrollo profesional docente adquirido.
- Implementación de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC). Como se señaló en los relatos es un aspecto que, aunque no ha sido fácil para muchos, es reconocido por todos como una herramienta que ha hecho posible nuevos escenarios y pretextos para construir conocimiento con sus estudiantes. Así mismo, se valora el trabajo que se ha desarrollado a nivel institucional para su aprendizaje e implementación.
- Los proyectos Institucionales direccionados por las Redes de Conocimiento SENA. Los proyectos de transformación de ambientes, producción curricular: desarrollo curricular y diseño curricular, Sennova², capacitaciones técnicas de los instructores, encuentros con miras a la participación en eventos o concursos de talla nacional e internacional tanto de instructores como de aprendices, son reconocidos como oportunidades de crecimiento profesional técnico y pedagógico. Para los instructores son espacios en donde se comparten conocimientos y experiencias de trabajo, lo cual les motiva, hace sentir importantes y aprender cosas nuevas a partir del encuentro con el otro.

² Sistema de investigación, desarrollo tecnológico e innovación del SENA

La investigación también permitió identificar algunos aspectos que podrían considerarse como barreras que limitan el DPD del instructor SENA en el Centro de Gestión Tecnológica de Servicios (CGTS), respecto de las acciones establecidas para lograr el fortalecimiento del talento humano mediante la gestión del conocimiento en el SENA de acuerdo al modelo de redes de conocimiento. Los aspectos relacionados como barreras son:

- Estrategia de formación pedagógica para los instructores centrada en las necesidades de la Administración Educativa, no en las necesidades del instructor y nivel de desarrollo profesional alcanzado por las personas, de acuerdo con su experticia y competencias desarrolladas en el campo pedagógico.
- Otra barrera que incide en el DPD de los instructores en el CGTS, es la falta de una propuesta específica para la transferencia del conocimiento de los aprendizajes desarrollados, fruto de la participación en proyectos de Centro, Regionales, Nacionales o Internacionales, limitando el flujo de conocimiento al interior de la Entidad; o lo que podría denominarse como pérdida total del conocimiento: cuando el instructor se va de la Institución llevando consigo toda la riqueza ganada en torno a conocimiento. Esta barrera conlleva a la tercera barrera detectada, la cual, si se trabaja, podría contrarrestar en forma conjunta las anteriores.
- Seguimiento por parte de los formadores de Instructores centrada más en aportar a la elaboración de las guías de aprendizaje, pero no al acompañamiento de la estrategia pedagógica, lo cual hace que se sienta en el ambiente que los intereses de la propuesta del Centro de Formación están direccionados a los resultados de las auditorías y no al fortalecimiento pedagógico que requieren los instructores, como también de las necesidades de fortalecimiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los aprendices.
- La cultura organizacional descrita a través de sus relatos, en términos de liderazgo, trabajo en equipo y motivación, no reflejan la identidad Institucional. Este aspecto se percibe en construcción y por consolidar dentro de los equipos de trabajo de la mano de la Administración Educativa. Como se mencionó en las narrativas, es un factor que incide en el clima laboral, nivel de motivación y compromiso de los instructores y que es determinante para el despliegue de la gestión del conocimiento a través de las Redes de

Conocimiento, de acuerdo con lo propuesto en SENA (2012). Manual: fortalecimiento interno de las redes de conocimiento.

- Finalmente, otra barrera que dificulta el DPD de acuerdo con los instructores, se presenta ante decisiones político-administrativas que ha afectado la Formación Profesional Integral que se imparte en el SENA; tal es el caso de los cambios presentados en las últimas dos décadas en donde se pasó de una propuesta pedagógica a otra, sin tener en cuenta sus opiniones, avances pedagógicos, transformaciones de ambientes, adquisición de herramientas y recursos didácticos. Así mismo, la reducción del número de horas en los programas de formación tanto de aprendices como a la formación inicial pedagógica del instructor y la implementación de un sistema de calidad que les genera mayor tiempo de dedicación a la documentación de sus acciones que a la reflexión, discusión y creación de estrategias didácticas para la formación, seguimiento y acompañamiento a los aprendices, los cuales también aumentaron, de acuerdo al tamaño de los grupos que se tenía establecido para la ejecución de la formación, según la política educativa del SENA.

Conclusiones

Como lo plantean Connelly y Clandinin, en Bolívar et al., (2001), los seres humanos somos el compendio de experiencias personales y sociales que contadas constituyen historias de vida. En tal sentido, la investigación permitió reconocer a través del análisis cruzado de los biogramas, que, en el caso de los instructores del SENA, en la mayoría de ellos antecede un educador en sus familias o experiencias significativas en torno a un ejercicio docente, que posteriormente impulsa la consolidación de ésta como una segunda profesión.

Por lo tanto, es posible afirmar que las acciones de gestión del conocimiento desarrolladas por el SENA a través de las Redes de Conocimiento, en las que se les convoca a encuentros regionales, nacionales o internacionales, son una oportunidad para su desarrollo profesional, teniendo en cuenta que estos espacios les brindan la oportunidad de aportar a la construcción y fortalecimiento Institucional, desde su saber tanto técnico como pedagógico, lo cual les hace sentirse importantes por la posibilidad de aportar a los cambios en la organización. En el marco de lo anterior, la mayoría de los “instructores informantes” consideran que su crecimiento como docentes, ha sido en el Centro de Gestión Tecnológica de Servicios, a partir

de las experiencias personales y participación en los espacios de encuentro semanal con colegas y formadores de instructores.

Sobre las consideraciones anteriores, los espacios de encuentro semanal dispuestos por el Centro de Formación, CGTS, son un momento clave si se quiere conocer los aspectos que constituyen la identidad de vida profesional del instructor SENA, teniendo en cuenta que a partir de éstos se pueden generar acciones de gestión del conocimiento, las cuales motiven al instructor a compartir con un sentido específico su saber pedagógico individual, para así, con los aportes del equipo de instructores y formadores, llevarlo a un saber experto que pueda ser posteriormente transferido a la organización a través de las Redes de Conocimiento.

De acuerdo con los resultados de la investigación, es evidente también que el SENA ha venido haciendo grandes esfuerzos en el desarrollo de la infraestructura tecnológica de la Entidad y generando acciones que vinculen a sus instructores, lo cual es reconocido por ellos como un aspecto positivo a pesar de los temores propios de cada generación. Este aspecto es de gran importancia, dado que no es posible hablar de procesos de gestión del conocimiento sin uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), que posibilite la sistematización del conocimiento, para su divulgación, transferencia, revisión, actualización, creación y uso.

Finalmente, es importante mencionar se requiere de una Administración de Centro más vinculada a las acciones de Gestión del Conocimiento que se promueven desde la vía Nacional, para que así, a través de estrategias de transferencia de conocimiento se permeen las experiencias vividas en los proyectos de Redes de Conocimiento a los demás instructores como a los aprendices, mediante las acciones de Formación Profesional Integral. En otras palabras, para la organización es la posibilidad de llegar a ser una organización que aprende y para los instructores la capacidad de mantener la curiosidad acerca de la clase (Rudduck, citado en Vaillant, 2009). Se ve también como la construcción de nuevas formas de orientar el conocimiento a través del valor y respeto por las experiencias de colegas y la participación en redes de trabajo colaborativo.

Referencias

- Arango, J., Bedoya, F. y Cárdenas, M. (2012). *Redes de conocimiento SENA. Lineamientos para su desarrollo*. Bogotá: SENA.
- Arrieta R., Gaviria G. y Consuegra, M. (2017). Papel del capital intelectual en la calidad de las instituciones de educación superior en Colombia. *Educación y Educadores*, 20 (3), 419 - 433. doi 10.5294/edu.2017.20.3.5
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Cárdenas, O., Palacios, A. y Salazar, R. (2016). *Modelos para medir la gestión del conocimiento*. Popayán: UCM.
- Conde C., Correa C. y Delgado H. (2010). Aprendizaje organizacional, una capacidad de los grupos de investigación en la universidad pública. Cuadernos de Administración. Universidad del Valle, 44, 25-39. Recuperado de <http://bit.ly/30ydHd3>
- Gómez, D., Pérez, M. y Curbelo, I. (2005). Gestión del Conocimiento y su importancia en las organizaciones. *Ingeniería Industrial*, XXVI (2), 37-46. Recuperado de <http://bit.ly/2xQmgne>
- Hernández, R., Fernández C. y Babtista L. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México: Mc Graw Hill. Education.
- Jiménez, A. y López, E. (2015). *Incorporación de buenas prácticas de gestión del conocimiento en los programas de formación del SENA CLEM dentro del marco estratégico del SENA con visión 2020*. (Tesis de Maestría) Universidad del Valle. Tuluá, Colombia.
- Peluffo, M. y Catalán, E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação (UFMS)*, 31(1), 11-22. Recuperado de <http://bit.ly/2NZfmHe>
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Revista Educar*, 37, 25-39. Recuperado de <http://bit.ly/32p9SJ4>
- Rodríguez, D. (2009). *La creación y gestión del conocimiento en las organizaciones educativas: barreras y facilitadores*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona. España. Recuperado de <http://bit.ly/2JzwrK2>
- Saíz, L., De Armiño, C. y Manzanedo, M. (2010). *Las Taxonomías de Modelos de Gestión del Conocimiento. Revisión, análisis y nuevas propuestas*. Comunicación presentada en: XIV Congreso Internacional de Organización: 4th International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management, Donostia- San Sebastián. Recuperado de <http://bit.ly/2JyTw9f>
- SENA (2012). *Proceso Gestión de la Formación Profesional Integral. Manual: fortalecimiento interno de las redes de conocimiento SENA*. Versión 1. Bogotá: SENA.

- SENA (2014). *Plan Estratégico 2015-2018: Impactando el empleo decente, la productividad y la generación de ingresos*. 30. (D. d. corporativo, Ed.) Bogotá, Colombia.
- Senge, P. (2012) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de <http://bit.ly/2NTW7Pm>
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Vélaz de Medrano, y D. Vaillant (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

La Enseñanza de los Óxidos Básicos y Óxidos Ácidos

The Teaching of Basic Oxides and Acid Oxides

Andrés Rivera¹, Luis Sabino² y Regulo Quevedo³
andrivmon@hotmail.com

1. U.E. Colegio “Hogar Mercedes de Jesús” 2. U.E. Colegio “Asilo San Antonio” 3. U.E. Colegio “Nuestra Señora del Carmen – San Cristóbal (Venezuela)

Recibido 04 de diciembre de 2018 / aprobado 23 de mayo de 2019

Palabras clave

Enseñanza de la química, estrategias, enseñanza tradicional, nomenclatura química

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar la enseñanza de la formulación y nomenclatura de los óxidos básicos y óxidos ácidos. Se pretende conocer que estrategias usan los docentes de química en sus clases, cómo enseñan esos conocimientos a sus estudiantes si de manera tradicional o innovadora. Los aspectos teóricos comprenden la enseñanza y las estrategias docentes. Metodológicamente se trata de una investigación cuantitativa de campo, la técnica de recolección de datos fue la encuesta elaborada a partir del cuadro de operacionalización de variables, la cual fue aplicada a (12) docentes de química de cinco (05) colegios AVEC San Cristóbal. El análisis de resultados proviene de los datos arrojados y expresados estadísticamente; se concluyó que, en las clases del tema estudiado los docentes utilizan estrategias educativas, con tendencias tradicionales, que no requieran tecnología, en algunos casos por no tener destreza en su manejo o por no tener acceso.

Keywords

Chemistry teaching, strategies, traditional teaching, Chemistry nomenclature

Abstract

The objective of this research was to characterize the teaching of the formulation and the nomenclature of basic oxides and acid oxides, where it was learned all the strategies that chemistry teachers use in their classes to impart this knowledge to students and, in that way, observe how they transmit this knowledge to the students, either traditionally or innovatively. The theoretical aspects include teaching and teacher strategies. Methodologically it is a quantitative field research, the technique of data collection was the inquest, resulting from the variables operational chart, which was applied to twelve (12) chemistry teachers present in five (05) schools in San Cristóbal (AVEC Schools). The analysis of results comes from the data thrown and expressed statistically. It was concluded that, in the classes of the topics studied, teachers use educational strategies, with a tendency to use the traditional ones, that do not require technology; in some cases, because they do not have the skills in their management, or because they do not have the required technologies.



Introducción

En el transcurso de la historia el hombre ha demostrado interés en su evolución conllevando a un cambio físico y sociocultural en su entorno, el conocimiento no escapa de esta realidad, precisando factores de relevancia en cuanto al desarrollo cognitivo. Las necesidades del día a día han permitido sistematizar dichos procesos constructivos, ordenándolos e involucrándolos en una estructura metodológica secuencial y reflejar de este modo la conformación de un conocimiento integral prospero. En el ámbito educativo se aprecia que la evolución de la sociedad ha sido mucho más veloz que la evolución de sus métodos y estrategias, particularmente de la manera de enseñar, como señala Larrañaga (2012) “la sociedad actual, es una sociedad dinámica, los cambios se dan constantemente...y el sistema educativo no ha cambiado al ritmo que se ha transformado la sociedad” (p. 05).

Todo esto ocurre a pesar de que existen diversos autores en los últimos tiempos, que se han esforzado en diseñar e innovar con nuevas estrategias educativas, pero los docentes y el sistema pocas veces se apropian de estas nuevas maneras de enseñar, lo que ocasiona que la enseñanza se mantenga en el modelo educativo tradicional.

Lo anteriormente expuesto muestra que a pesar de diversos estudios, así como nuevas formas de instruir, la manera de dar clase y enseñar se mantiene, por esto la educación no va al ritmo de los avances en la sociedad, tal cuestión se hace más evidente en las áreas de la ciencia, como la química, asignatura que es el tema central del presente estudio, ya que en la experiencia como docentes y en conversaciones informales con los estudiantes se evidencia que en general esta materia no les llama la atención, ya que la ven muy difícil de aprender y no aprecian utilidad en la vida, como lo explican en sus escritos Bello, Campanario, Moya, Furio y Vilches (citados en Alemán y Mayora, 2009), sostienen que “...al conversar con jóvenes acerca del estudio de la química se nota un rechazo general hacia el tema” (p.112).

Esta situación expuesta en Alemán y Mayorca, evidencia que deben utilizarse en las clases diversas estrategias, técnicas y recursos que los docentes pudieran aplicar durante su enseñanza y así motivar más al estudiantado hacia el aprendizaje y tratar de aliviar esta problemática, teniendo en cuenta que el objetivo principal de la enseñanza es dar conocimiento a otros utilizando diferentes elementos, según lo explicado por Murillo,

Martínez y Hernández (2011) que reconocen que el objetivo principal de la enseñanza es una asignación difícil al plantear que es “...una tarea compleja que puede ser estudiada analizando sus elementos individuales... en la que el maestro estructura la enseñanza, la distribución del tiempo en el aula, el uso de recursos educativos, las estrategias y mecanismos de evaluación” (p. 7).

Así se denota que la enseñanza es compleja y necesita aplicar diversas estrategias que se pueden utilizar en busca de que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo, de allí nació la motivación de la investigación, ya que se quiso conocer y caracterizar la enseñanza a través de las diversas estrategias, técnicas y recursos que están utilizando los docentes de química de 5 colegios afiliados a la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) en San Cristóbal (Táchira – Venezuela) para la enseñanza en sus clases. Se tomó como referencia el tema de los óxidos básicos y óxidos ácidos, el cual consta de muchos datos y normas que el estudiante tiene que dominar, así como aprender a manejarlos, por tanto, es un contenido que se presta para usar diversidad de estrategias y permite determinar cómo se desarrolla la enseñanza, si con procedimientos tradicionales o se incorporan innovaciones. Visto los argumentos anteriores se formuló como objetivo de la investigación: Caracterizar la enseñanza de la formulación y nomenclatura de los óxidos básicos y óxidos ácidos.

Aspectos Teóricos

Estrategias de enseñanza

Definir que es la enseñanza no es tarea sencilla, ya que puede haber tantas definiciones como busquemos. Así se puede traer a colación el punto de vista de la enseñanza de Cousine (2014), que expresa:

Enseñar es presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen. Esos conocimientos no se confunden con cualquier tipo de informaciones, que serían igualmente nuevas para los alumnos, Se distinguen de estas porque tienen un valor Utilitario (p.1).

El autor muestra que la enseñanza está en relación permanente con el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos que les serán útiles a los discentes. Es decir, no se enseña en el vacío, sino para que se produzca un cambio en las personas a quienes se dirige este proceso.

Se puede apreciar que la enseñanza está en relación directa con el aprendizaje, debido a que para que éste se genere debe existir la mediación de la enseñanza, quizás no todo el tiempo, pero al menos en los sistemas de instrucción formales se requiere que el maestro cree, presente y guíe actividades de enseñanza que sean efectivas para facilitar el aprendizaje y además útiles en la adquisición de nuevos conocimientos. Se considera que las diversas estrategias aplicadas por los docentes para la enseñanza de los contenidos forman parte del trabajo diario para alcanzar los objetivos planteados. En concordancia Cepeda (2013) afirma que las estrategias “son consideradas como los procedimientos o recursos elaborados por el docente que requieren para promover aprendizajes adecuados en la formación de sus alumnos” (p. 16)

Todo esto denota la importancia de utilizar, durante el proceso de enseñanza, diversos medios o recursos para facilitar el desarrollo de las estrategias planteadas con el objetivo de alcanzar una enseñanza efectiva y un aprendizaje significativo en los diversos discentes, en esa dirección Marques (2011), esboza que los recursos educativos son,

Cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. (p. 1)

El autor, define los medios didácticos como “cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, un libro de texto o un programa multimedia que permite hacer prácticas de formulación química” (p.1). Estas definiciones demuestran que los recursos educativos y los medios didácticos forman parte de las estrategias de enseñanza, aunado a esto se suma otra de las fases planificadas y relevantes en el proceso de enseñanza, como lo es la evaluación, considerada como un proceso dinámico, continuo y sistemático, que Carrasco (1997), define como:

Una actividad mediante la que se atribuye un determinado valor a los elementos y hechos educativos con vistas a la toma de decisiones. Requiere inicialmente recoger toda la información precisa (medida) que facilite el posterior momento de la valoración y de la decisión. (p. 24).

Esta cita muestra que la evaluación es una fase importante del proceso de la enseñanza ya que a través de ella los docentes valoran y toman decisiones importantes sobre la efectividad de las estrategias o técnicas educativas utilizadas y así mejorar el hecho educativo.

Lo planteado muestra como la enseñanza necesita de diversas estrategias para que sea efectiva y sobre todo en el tema de la investigación: la nomenclatura y formulación de los óxidos básicos y óxidos ácidos, que se encuentra en los contenidos de química. En Venezuela, según el MPPE (2017), la enseñanza de la química está integrada en las áreas de formación de educación media general del nuevo proceso de transformación curricular, del cual se guían los colegios AVEC para sus planificaciones de clase. En el área de ciencias naturales con énfasis en química, dicho documento refleja el contenido de los óxidos básicos y ácidos en 4to año de la educación media venezolana, partiendo del tema generador, “hablemos en el mismo idioma: el lenguaje de la química”.

Por otra parte, cabe destacar que el tema antes mencionado, contiene una serie de reglas y normas que permiten dar nombre y formular las combinaciones entre el oxígeno con otro elemento ya sea metálico (Básicos) o no metálico (Ácidos), lo que hace que presente cierta dificultad para el aprendizaje de los estudiantes como lo expone Wirtz (citado en Gómez, 2008) al explicar que los textos de introducción a la química comienzan con nomenclatura y con todas sus diversas reglas y datos que alejan a los estudiantes, ya que esto los separa de las impresiones que traen de esa ciencia, la cual la ven con un sentido más práctico y de experimentación, por tanto, al ver tantas normas afecta el entusiasmo de cursar esa materia. Esta situación trae como consecuencia que los docentes intenten buscar diversas estrategias que intenten que a pesar de que la nomenclatura de los óxidos básicos y óxidos ácidos tengan unas normas y datos que aprender, sigan teniendo y conservando la expectativa de la química.

Método

La metodología en una investigación Tamayo (2003), la define como “Un proceso que, mediante el método científico, procura obtener información relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento, dicho conocimiento se adquiere para relacionarlo con las hipótesis presentadas ante los problemas planteados”. (p.37), enunciado que hace entender la importancia del método científico en una investigación, para conseguir la información significativa sobre el problema planteado.

Naturaleza de la investigación

Esta investigación presenta un método cuantitativo, en vista de la relevancia que se da a los datos arrojados en la encuesta realizada. Según manifiestan Palella y Martins (2017) este método “se caracteriza por privilegiar el dato como esencia sustancial de sus argumentaciones. El dato es la expresión concreta que simboliza una realidad.” (p.40). Con respecto al diseño está dado por uno de campo, debido a que se realizó y se recolectaron los datos directamente en el sitio de estudio, esto mismo lo avala Balestrini (2006) la cual asiente que este tipo de investigación es aquel que “permite establecer una interacción entre los objetivos y la realidad de la situación de campo; observar y recolectar los datos directamente de la realidad, en su situación natural” (p. 132).

Población y muestra

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) "una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones" (p. 174). Entendiendo lo citado por estos autores se puede afirmar que la población para esta investigación estuvo conformada por doce (12) docentes de química de cinco (05) colegios adscritos a la AVEC, sección San Cristóbal.

Técnica e instrumento de recolección de datos

La recolección de datos se hizo a través de la técnica de la encuesta y un cuestionario tipo escala de Likert, al respecto Palella y Martins (2017) plantean que esta escala: “Consiste en un conjunto de Ítemes presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a quienes se administran.” (p.153), esta modalidad responde a las exigencias de la investigación en razón a que a través de ella se logró medir la opinión de los docentes. Dicho instrumento se construyó con 16 preguntas que surgieron del cuadro de operacionalización de variables.

Para la elaboración del instrumento se establecieron tres dimensiones: Técnica, Recursos y Evaluación. La primera dimensión incluyó los indicadores: uso de las TIC, empleo de técnicas escritas y técnicas verbales. La segunda presentó como indicadores: medios no proyectables, medios de proyección de imágenes fijas y medios de proyección de imágenes en movimiento. La última dimensión se refiere a: tipos de evaluación e instrumentos de

evaluación, esto con el fin de medir la información dada por los profesores, con respecto a las estrategias utilizadas en su práctica docente en la enseñanza del contenido de la nomenclatura de óxidos básicos y óxidos ácidos.

Resultados

Para caracterizar las estrategias de enseñanza de la formulación y nomenclatura de los óxidos básicos y ácidos, el análisis de los datos conseguidos por el instrumento aplicado se dimensiona en las estrategias empleadas por los docentes en tres partes:

Técnicas

Se determinó que es casi nulo el uso de las TIC (tecnologías de información y comunicación) en la educación por parte de los docentes, ya que tan sólo una quinta parte (20%) casi siempre utiliza software educativo en la enseñanza de la nomenclatura de los compuestos, esto quiere decir, que un (80%) de los docentes encuestados no están apoyándose en el uso del software educativo para la enseñanza. De igual forma se evidencia el mínimo uso de las TIC en la enseñanza, pues tres quintas partes (60%) de los encuestados, expresó nunca utilizar aplicaciones de videoconferencia en la enseñanza de la nomenclatura de los óxidos, dos quintas partes (40%) manifestó casi nunca usar la videoconferencia en su ejercicio docente.

A diferencia de lo analizado con respecto a las TIC, las técnicas escritas y verbales son indicadores que, si cuentan con un gran porcentaje de empleo, por parte de los docentes, ya que, tres quintas partes (60%) de los docentes siempre utilizan mapas conceptuales en la enseñanza de la nomenclatura de los óxidos básicos y óxidos ácidos, una quinta parte (20%) casi siempre; y la última quinta parte (20%) de los profesores expresó usar a veces los mapas conceptuales. Lo anterior evidencia que un significativo (80%) de dichos docentes utilizan con gran frecuencia los mapas conceptuales para su actividad pedagógica; no hay docentes que no utilicen los esquemas en la enseñanza de la nomenclatura de los óxidos básicos y óxidos ácidos.

De los resultados descritos se muestra que no hay docente que no emplee la exposición verbal en la enseñanza de la formulación de los óxidos; debido a que un 80% expresó que

siempre utiliza la exposición verbal en la explicación de ejercicios de nomenclatura y un (20%) manifestó casi siempre emplear dicha técnica.

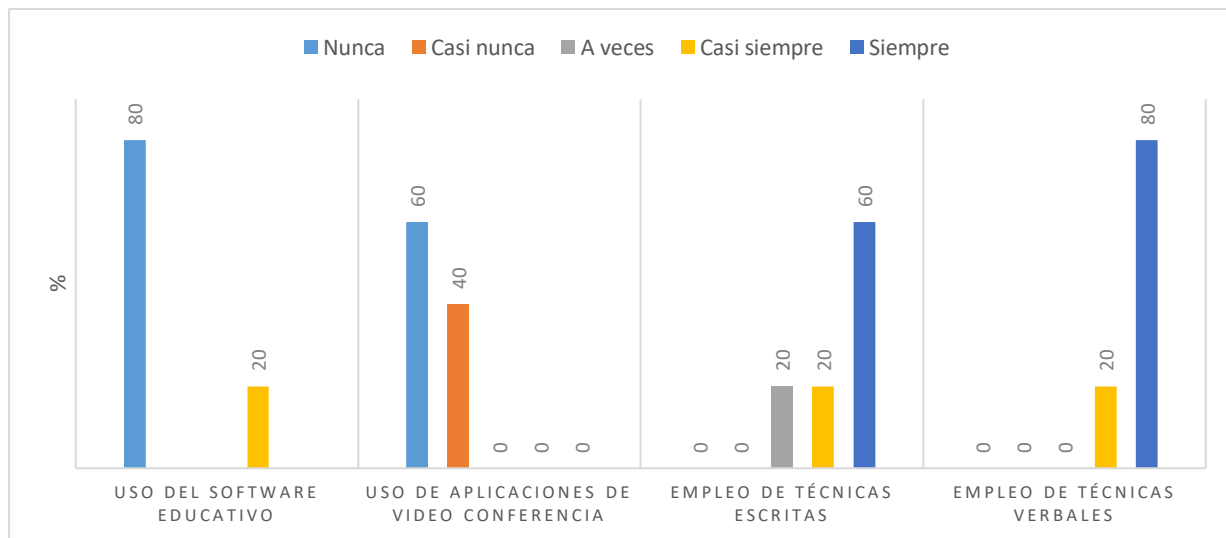


Gráfico 1. Técnicas

Recursos

Con referencia específica en los medios, bien sea los no proyectables (de percepción directa), estos son los libros de texto y el pizarrón; un (40%) de los docentes expresó casi siempre aprovechar el libro en su acción pedagógica, una quinta parte (20%) manifestó siempre emplear el libro; un (20%) de los docentes indicó utilizarlo a veces; un (20%) casi nunca lo usa, y ningún docente de los encuestados dijo nunca utilizarlo. Y el (100%) de los docentes encuestados siempre utilizan el pizarrón en su práctica pedagógica.

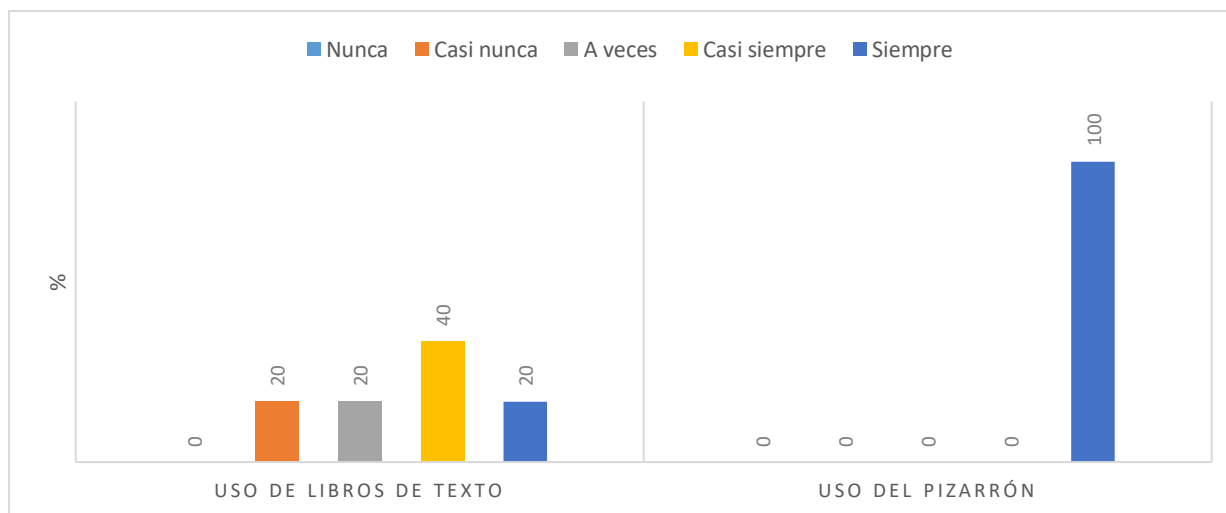


Gráfico 2. Recursos – Medios no proyectables

Aunado a lo anterior también se encuentran los medios de proyección de imágenes fijas como los retroproyectores o video beam, para estos, dos quintas partes (40%) de los profesores encuestados manifestó que a veces los utilizan en su ejercicio docente; un 20% expresó siempre utilizarlo; una quinta parte (20%) respondió casi nunca emplear dicha herramienta; otro 20% manifestó casi siempre utilizarlo. Lo anterior indica que no hay docente que no reconozca los beneficios de usar la proyección en la enseñanza de la formulación de los óxidos y ácidos básicos.

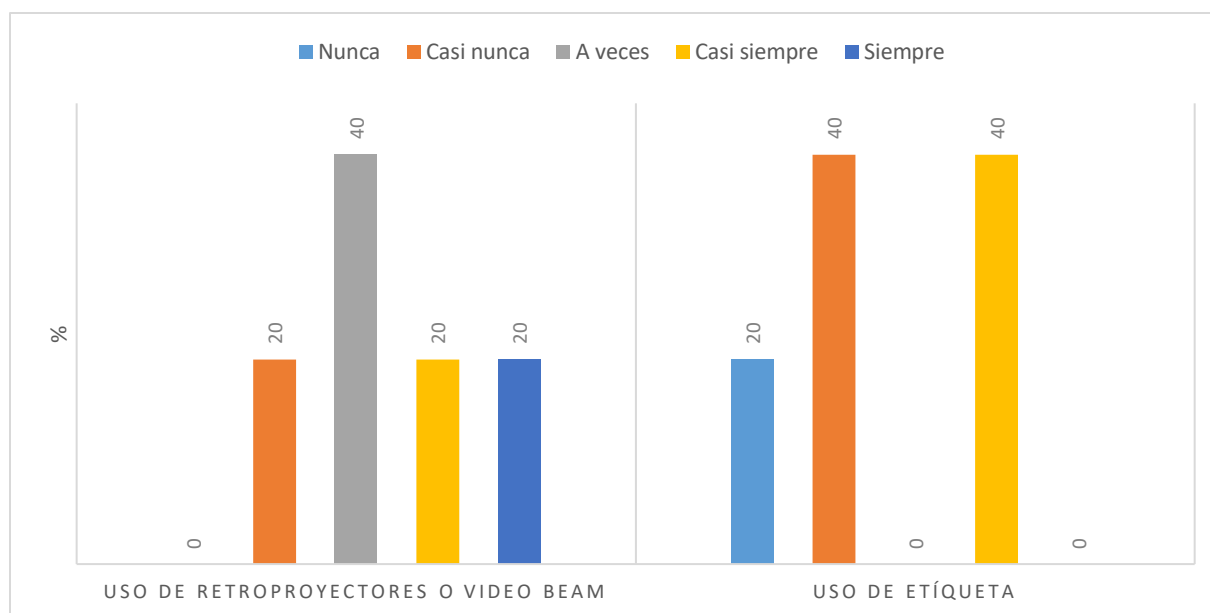


Gráfico 3. Recursos – Medios de proyección de imágenes fijas

En relación con las etiquetas, que también son medios de proyección de imágenes fijas, para estas, dos quintas partes (40%) de los docentes encuestados manifestaron utilizar casi siempre las etiquetas de los productos para enseñarles a sus discentes en dónde se encuentran los compuestos químicos (óxidos y ácidos básicos), de igual forma un 40% expresó casi nunca utilizarlas y un 20% nunca emplearlas como recurso didáctico.

Lo descrito anteriormente evidencia que más o menos la mitad de los docentes encuestados han utilizado las etiquetas para enseñarles a sus estudiantes en cuáles productos de uso frecuente se encuentran los compuestos químicos relacionados con esta investigación.

Entre los recursos finalmente, están los medios de proyección de imágenes en movimiento (videos). Un 60%, es decir, más de la mitad de los docentes encuestados se apoyan a veces en

el rol de utilización didáctica del video para la enseñanza de la nomenclatura de los óxidos y ácidos básicos; por el contrario, un 40% de los docentes encuestados manifestó casi nunca utilizar dicho recurso.

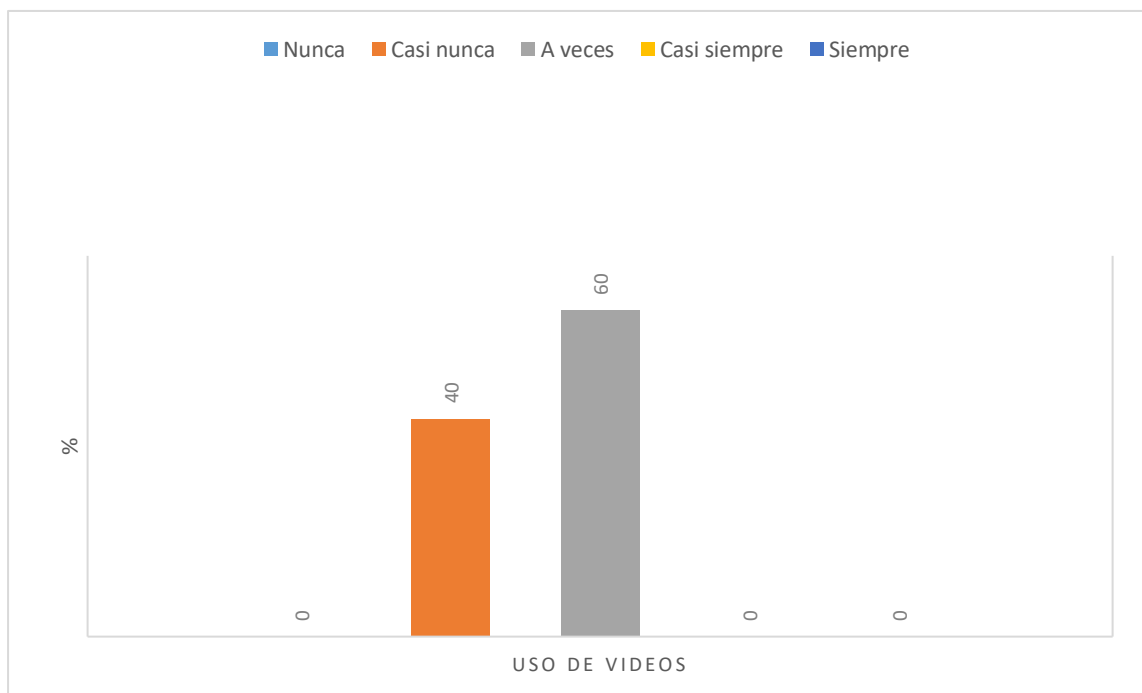


Gráfico 4. Recursos – Medios de proyección de imágenes en movimiento

Evaluación

Es la última dimensión en esta caracterización, en ella se referencia los tipos e instrumentos. entre los primeros están: las experimentales y las diagnósticas, la gran mayoría de los docentes encuestados (80%) manifestaron que casi siempre evalúan a sus estudiantes por medio de las prácticas experimentales, tan sólo una quinta parte (20%) de los docentes, dijo que, a veces utilizan dichas prácticas en su actividad pedagógica. Con esta información se deduce que, las prácticas experimentales cuentan con un gran porcentaje de preferencia por los docentes de química para la evaluación de sus estudiantes.

De las diagnósticas se evidenció que, tres quintas partes (60%) de los docentes encuestados, indicaron que a veces aplican una exploración previa a sus estudiantes, una quinta parte (20%) casi siempre, un (20%) casi nunca aplica la prueba diagnóstica. Con estos

datos procesados se evidencia que más de la mitad de los docentes encuestados reconocen la importancia de la prueba diagnóstica.

Con respecto a los instrumentos, estos son: la escala de estimación, cuatro quintas partes (80%) de los docentes encuestados utilizan casi siempre este instrumento de evaluación, un (20%) manifestó que a veces usan dicho instrumento.

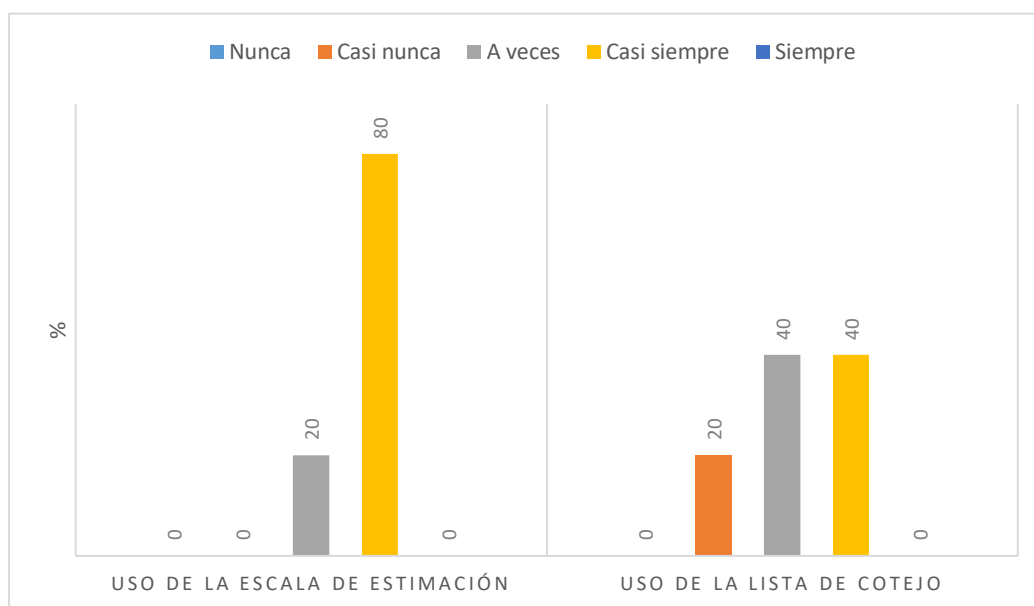


Gráfico 5. Evaluación - Instrumentos

Conclusiones

De acuerdo al objetivo de estudio y tomando en consideración los resultados del cuestionario aplicado a los docentes que administran la asignatura de química, se generaron las siguientes conclusiones:

- Se detectó que la mayoría de los docentes no toman en cuenta para la enseñanza de la nomenclatura y formulación de óxidos básicos y óxidos ácidos, tecnologías innovadoras durante el proceso de la enseñanza.
- Se determinó que los docentes encuestados en su mayoría prefieren utilizar técnicas escritas y verbales durante la enseñanza del tema estudiado.

- Los recursos de imágenes fijas, las retro proyectables o etiquetas son más utilizadas por los docentes en la enseñanza de la nomenclatura y formulación de los óxidos básicos y óxidos ácidos que el recurso de imágenes en movimiento.
- Los medios no proyectables como los libros, a pesar de la tecnología existente, todavía son muy utilizados por los docentes en la enseñanza de la química
- En su totalidad los docentes encuestados afirman usar el pizarrón en la enseñanza de la nomenclatura y formulación de los óxidos básicos y óxidos ácidos.
- Los profesores participantes del estudio en su mayoría afirman utilizar evaluaciones por medio de prácticas experimentales en el laboratorio de ciencias.
- Se consigue que no siempre los docentes exploran los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema de formulación y nomenclatura de los óxidos básicos y óxidos ácidos.
- Para recoger información para la evaluación es más usado el instrumento de escala de estimación que la lista de cotejo.

En función de los resultados obtenidos, se observa que los docentes en la enseñanza de la nomenclatura de los óxidos básico y óxidos ácidos usan diversas estrategias de enseñanza, pero con una fuerte tendencia a las estrategias tradicionales frente a las estrategias innovadoras o tecnológicas, este hecho pone en evidencia la necesidad de mejorar la formación de los profesores para propiciar el cambio en las prácticas de la enseñanza.

Referencias

- Alemán, P. y Mayora, F. (2009). Estrategias para el aprendizaje de la química de noveno grado apoyadas en el trabajo de grupos. *Revista Universitaria de Investigación Sapiens*. 10 (1), 119-135. Recuperado de <http://bit.ly/2LQZnbz>
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora un proyecto de investigación*. Caracas: Consultores y Asociados.
- Carrasco, J. (1997). *Hacia una educación eficaz*. Madrid: Rialp, S.A.
- Cepeda, J. (2013). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*. México: Autor. Recuperado de <http://bit.ly/2xNj1xa>
- Cousine, R. (2014). Qué es enseñar. *Revista digital archivos de ciencias de la educación*. 8 (8), 1-5. Recuperado de <http://bit.ly/2LTtyPt>

- Gómez, M. (2008). Obstáculos detectados en el aprendizaje de la nomenclatura química. *Revista Educación Química*. 19 (3), 201-216. doi <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2008.3.25832>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente las nuevas estrategias de aprendizaje*. Trabajo final de master Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <http://bit.ly/2XNJiWz>
- Marqués, P. (2011). *Los medios didácticos*. Departamento de Pedagogía Aplicada Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://bit.ly/2NUwzln>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). *Áreas de formación en educación media general*. Venezuela: Autor.
- Murillo, F. Martínez, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9 (1), 7-27. Recuperado de <http://bit.ly/2LRkSZZ>
- Palella, S. y Martins, F. (2017). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

El Paisaje Costero de la Laguna de Las Peonías, Estado Zulia. Una Propuesta de Recurso Educativo Digital

The Coastal Landscape of the Laguna de Las Peonías, Zulia State. A Proposal of Digital Educational Resource

Ramón Labarca-Rincón¹, Jorge Bernal Vergara², Belmary Barreto Pineda² y Vivian Gil Suárez²

ramonlabarca31@gmail.com

1. Centro de Formación e Investigación “Padre Joaquín” de Fe y Alegría. Maracaibo, estado Zulia (Venezuela)

2. Centro de Estudios Geográficos. Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Maracaibo, estado Zulia (Venezuela)

Recibido 21 de febrero de 2019 / aprobado 23 de mayo de 2019

Palabras clave

Revista educativa digital, Laguna de Las Peonías, relieve costero, recursos TIC, paisaje.

Keywords

Digital educational magazine, Las Peonías lagoon, coastal relief, ICT resources, landscape.

Resumen

La investigación tiene como objetivo proponer un recurso educativo digital basada en el paisaje de la Laguna de Las Peonías del estado Zulia para el aprendizaje significativo del relieve costero en el área de formación Ciencias de la Tierra. La metrología empleada es descriptiva y proyectiva, con un diseño de campo. La diagnosis sobre los recursos didácticos TIC, arroja que más del 55% de los docentes encuestados nunca recurren a “materiales audiovisuales” y “servicios telemáticos” para dinamizar la sesión escolar. Resalta que en el indicador “programas informáticos”, el 100% señala que no han implementado revistas educativas digitales en la enseñanza del relieve costero zuliano. Se genera una propuesta de revista educativa digital basada en la Laguna de Las Peonías para el aprendizaje de la génesis y geoformas del relieve costero. Su utilidad ofrece a los docentes la contextualización de los contenidos de Ciencias de la Tierra y a los estudiantes la oportunidad de estudiar la morfología costera desde un paisaje local.

Abstract

The research aims to propose a digital educational resource based on the landscape of the Laguna de Las Peonías, located in Zulia state for the significant learning of the coastal relief in the area of Earth Sciences. The metrology used is descriptive and projective, with a field design. The diagnosis of ICT teaching resources shows that more than 55% of the teachers surveyed never resort to "audiovisual materials" and "telematic services" to boost the school sessions. It highlights that in the indicator "computer programs", 100% of people surveyed indicate that they have not implemented digital educational magazines in the teaching of the coastal relief of Zulia. A digital educational magazine proposal based on the Laguna de Las Peonías is generated for the learning of the genesis and geoforms of the coastal relief. Its usefulness offers teachers the contextualization of the contents of Earth Sciences; as well as offering all students the opportunity to learn about the coastal morphology from a local landscape.



Introducción

Las esferas sociales del siglo XXI se desarrollan sobre los cimientos de una amalgama de avances tecnológicos y científicos que, sin lugar a dudas, vierten sus secuelas en las diferentes dimensiones desde donde se desenvuelve el ser humano. La sociedad de hoy encuentra en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) diversos medios en pro de facilitar su quehacer cotidiano, desde las actividades personales hasta las referidas al trabajo, al modo de comunicarse, a la adquisición de información, entre otras. A través de las TIC la humanidad logra alcanzar nuevas concepciones, formas de percibir, de ver y de pensar el mundo y diversas maneras de localizar y asimilar los conocimientos.

En la dimensión educativa, la llegada de las TIC ha resultado ser una valiosa oportunidad en la creación y producción de aprendizajes desde el aula (Labarca, Barreto y Solano, 2017). Sin embargo, para algunos enseñantes ha acarreado un reajuste en sus quehaceres pedagógicos, puesto que los estudiantes se encuentran bajo la influencia de la tecnología y por tanto las sesiones escolares deben volver su mirada a estas condiciones informáticas en función de renovar las estrategias y recursos de enseñanza. Para Villalobos (2015), las TIC han creado nuevos retos en los procesos educativos de cualquier nivel educativo, colocando en relieve un escenario escolar que se debate entre la virtualidad y la presencialidad para facilitar el proceso de aprendizaje.

Ante esta situación, los docentes de las diversas áreas del saber están llamados a la actualización de su labor didáctica en consonancia con las tecnologías que arrojan la realidad personal y educativa de sus estudiantes. A los educandos de hoy se les nota apegados a las herramientas tecnológicas, por ello la información la obtienen mediante sitios web, blogs y redes sociales. Esta postura les ayuda a insertarse en un mundo digital que debe ser aprovechado por los docentes de hoy según el área de formación a abordar en el aula. Garzón, Pacheco e Ibarra (2016), opinan que la introducción de las TIC en el proceso educativo ayuda a la *enfaticación* digital y favorece la adquisición de competencias en los educandos.

En el caso específico de la Geografía y Ciencias de la Tierra, áreas del saber incluidas en el pensum de estudios para Educación Media General en Venezuela, en el devenir del tiempo sus contenidos se han visto enajenados a la simple transmisión de conceptos por parte de los

docentes y al copiado y calcado de dibujos por parte de los educandos; en consecuencia, la efectividad del proceso enseñanza y aprendizaje es arropada por el verbalismo y el apuntismo (Santiago 2007). Siendo parte de una sociedad tecnológica y con corrientes pedagógicas renovadas, tal manera de enseñanza debe erradicarse de los centros escolares mediante la renovación de los recursos didácticos, siendo una opción los derivados de las TIC (herramientas multimedia; revistas educativas digitales, blogs, entre otros).

A juicio de los autores, y en concordancia con diversos investigadores que han agotado esfuerzos en la actualización de la enseñanza de las Ciencias de la Tierra (Pérez, Pachano y Sáez, 2010; Labarca, Barreto y Bernal, 2018), los contenidos de esta área de formación deben ser sometidos a una modernización didáctica. Tal tarea no depende del programa oficial del área, sino de la iniciativa y creatividad del docente a la hora de abordar los conocimientos geográficos dentro y fuera del aula. Barreto y Bernal (2016), son enfáticos en apuntar que la enseñanza de las Ciencias de la Tierra debe ser reformada a partir de la contextualización de los procesos geográficos y la elaboración de recursos didácticos apegados a los avances de la actualidad.

A partir de lo expuesto emergen dos aristas didácticas para ser tomadas en consideración por los docentes de Ciencias de la Tierra: 1) la contextualización de los procesos geográficos, lo cual guarda relación directa con la actual corriente pedagógica geográfica de utilizar el paisaje natural en la enseñanza (Bouvet, Pena, y Ribas, 2004; Ramos y Calonge, 2016; Barreto y Bernal, 2016); y 2) la renovación de los recursos didácticos manipulados en la praxis pedagógica a la luz de las nuevas tecnologías. Unificar ambos criterios en un recurso educativo es la razón de ser de este estudio.

En lo que concierne al paisaje natural, es considerado un recurso de primer orden a la hora de estudiar procesos geográficos, geomorfológicos y geológicos cuya comprensión no puede encasillarse en contenidos teóricos abordados en el aula, más bien tales procesos se logran asimilar a cabalidad cuando son observados in situ en la realidad donde ocurren. Para Labarca *et al.* (2018), el paisaje como medio didáctico de enseñanza juega un papel determinante en la asimilación de los conocimientos de Ciencias de la Tierra en Educación Media General, debido a que coloca a la vista de los estudiantes realidades, elementos y procesos geográficos difíciles de comprender con la mera explicación en el aula.

En este sentido, diversos paisajes venezolanos y zulianos adquieren significancia a la hora de ser espacios propicios como medios didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las formas del relieve. De entre ellos destaca la Laguna de Las Peonías del estado Zulia, un llamativo sistema lagunar costero ubicado al Noroeste del estrecho de Maracaibo, entre los municipios Maracaibo y Mara (gráfico 1), situado astronómicamente entre las coordenadas 10°43'10" y 10°45'50" de Latitud Norte y 71°35'02" y 71°40'50" de Longitud Oeste (Labarca et al, 2018; Espinoza y Morales, 2008) (gráfico 1). Geomorfológicamente muestra en sí evidencia de procesos marinos, por lo que en su topografía resaltan formas de origen litoral, siendo un escenario idóneo para abordar la enseñanza del relieve costero, contenidos que son parte del área de formación Ciencias de la Tierra de Educación Media General, en los apartados teóricos referidos a la geodinámica externa y modelado del relieve.

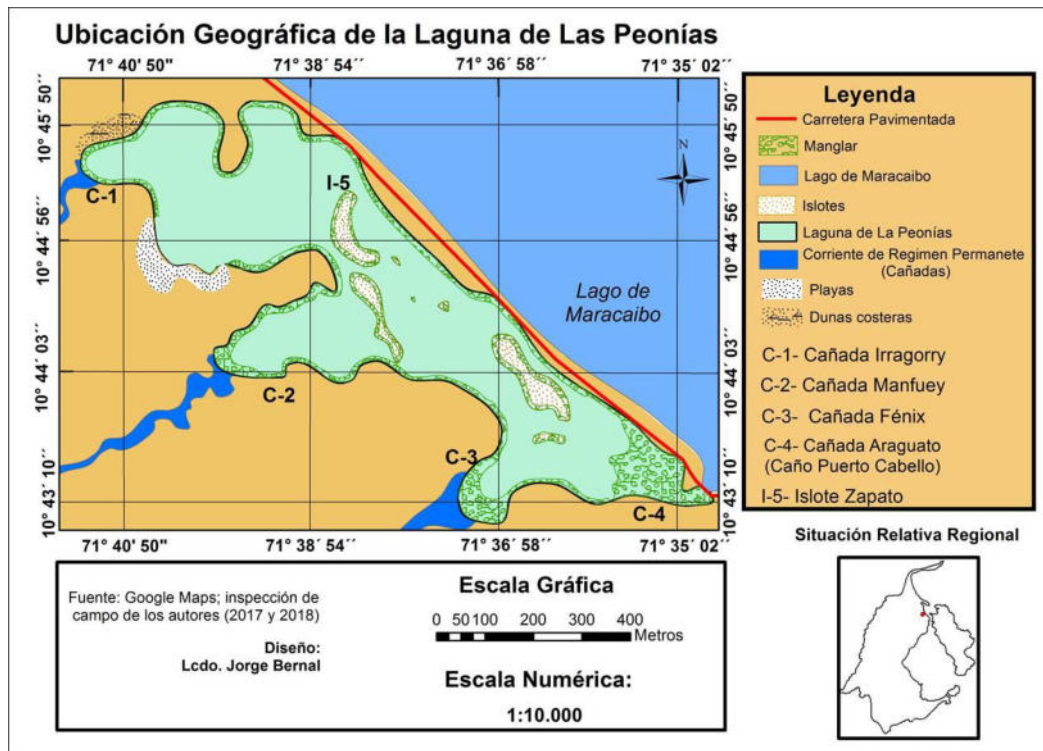


Gráfico 1. Ubicación geográfica y sistema hidrográfico de la Laguna de Las Peonías. Fuente: Imágenes cortesía de Google Maps, 2018; Inspección de campo de los autores (2017 y 2018).

Por otro lado, la inclusión del paisaje natural en la enseñanza debe ir acompañado con la elaboración, diseño y aplicación de recursos didácticos que permitan facilitar la comprensión de los contenidos a presentar, y que, de una u otra manera, traigan el paisaje al aula cuando las salidas de campo no puedan ejecutarse. Ante ello, Santiago (2007) y Labarca et al, (2017),

afirman que el estudiante, mediante el uso de las nuevas tecnologías el estudiante puede observar indirectamente procesos terrestres, por ejemplo, las erupciones volcánicas a través de la televisión, la acción geológica de los ríos mediante vídeos y la ocurrencia de tsunamis por medio de las redes sociales. En este sentido, Nieto, González, Guerra y Gómez (2014), en un estudio preliminar establecen como medios eficaces para la enseñanza de procesos relacionados al relieve terrestre los referidos a las TIC, entre ellos: software libre, SIG, herramientas office, herramientas multimedia, correos electrónicos, redes sociales, revistas educativas digitales, tablets, computadoras portátiles, entre otros.

En función de las consideraciones expuestas, la investigación incursiona en la integración de herramientas tecnológicas con el uso del paisaje natural local para la enseñanza de procesos relacionados a la génesis del relieve y así generar un recurso educativo digital. Para Araujo y Bastidas (2008), las herramientas educativas basadas en las TIC propician la producción de conocimientos geográficos en los educandos, así como nuevas formas de abordar los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje.

Por esta razón, el objetivo que se pretende es proponer una revista educativa digital basada en el paisaje de la Laguna de Las Peonías del estado Zulia como medio didáctico para el aprendizaje significativo del relieve costero en el área de formación Ciencias de la Tierra. Las instituciones educativas donde se emplaza este estudio pertenecen al municipio San Francisco del estado Zulia, las cuales cuentan con salas de informática para poder implementar recursos educativos de orden digital. La investigación se deriva del proyecto “Inventario de Geomorfositos del estado Zulia” que se adelanta desde el Centro de Formación e Investigación “Padre Joaquín” (Fe y Alegría) y la línea de investigación “Didáctica de las Ciencias Sociales” del Centro de Estudios Geográficos de la Universidad del Zulia.

Objetivos

Los siguientes objetivos específicos direccionan la investigación hacia la renovación didáctica de las Ciencias de la Tierra, así como también permiten obtener las variables de estudio.

1.- Diagnosticar los recursos didácticos TIC empleados por los docentes para el aprendizaje de la génesis del relieve en el área de formación Ciencias de la Tierra.

2.- Caracterizar los aspectos geomorfológicos costeros que se exhiben en el paisaje de la Laguna de Las Peonías.

3.- Generar una revista educativa digital basada en el paisaje de la Laguna de Las Peonías del estado Zulia como medio didáctico para el aprendizaje significativo del relieve costero en el área de formación Ciencias de la Tierra

Línea Metodológica

Tipo y diseño de la investigación

La investigación es descriptiva. Se requiere hacer una descripción de los recursos didácticos basados en las TIC que utiliza el docente egresado de la licenciatura en Educación mención Geografía o Ciencias Sociales, quienes son los responsables de impartir el área de formación Ciencias de la Tierra en las escuelas públicas y privadas del municipio San Francisco, del estado Zulia. Por otro lado, se hace necesario describir los aspectos geomorfológicos de origen litoral presentes en el paisaje de la Laguna de Las Peonías para dar contenido al recurso educativo digital a desprenderse de este estudio, por lo que también se considera una investigación proyectiva. Hurtado (2010), afirma que la investigación proyectiva consiste en la elaboración de una propuesta para dar solución a un problema o a una necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social o de una institución en un área particular del conocimiento.

En lo que respecta al diseño de la investigación, es de campo. Se acude directamente al lugar donde reside el objeto de estudio para la recolección de información (Silva, 2010). El campo está conformado por cuatro instituciones educativas públicas y privadas del municipio San Francisco (estado Zulia) y por los espacios del paisaje de la Laguna de Las Peonías. Así mismo, el diseño también es considerado no experimental, es decir, los datos se recogen tal cual se presentan en la realidad sin ninguna intervención o modificación por parte de los investigadores.

Población

La población de este estudio se considera censal puesto que está constituida por un total de catorce (14) profesionales docentes de la licenciatura en Educación mención Geografía y Ciencias Sociales, encargados de impartir clases en el área de formación Ciencias de la Tierra

en cuatro (04) instituciones educativas públicas y privadas del municipio San Francisco del estado Zulia (tabla 1), siendo egresados de la Universidad del Zulia y Universidad Católica “Cecilio Acosta”. Los docentes seleccionados poseen un mínimo de dos (2) años impartiendo clases de Geografía y Ciencias de la Tierra, además tienen más de cinco (5) años de servicio en la educación media. En opinión de Chávez (2007), la población de una investigación es censal cuando es reducida y finita, por lo que es determinable, accesible y medible, y puede ser tomada en su totalidad para la recolección de los datos.

Tabla 1.
Población objeto de estudio

Unidad de Estudio	Ubicación	Área de Formación	Docentes
Liceo Privado “San José de Calasanz”	Sector Sierra Maestra, parroquia Francisco Ochoa, municipio San Francisco, estado Zulia (Venezuela).	Ciencias de la Tierra	2
Unidad Educativa Colegio Adventista “Sierra Maestra”.	Urbanización La Popular, parroquia Domitila Flores, municipio San Francisco, estado Zulia (Venezuela).		3
Unidad Educativa Nacional “Gonzalo Rincón”.	Escuela Básica Nacional “Pedro Rincón Gutiérrez”.		5
			4
Total			14

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En función de medir las variables de investigación referidas a los recursos didácticos basados en las TIC, utilizadas por los docentes de Ciencias de la Tierra, y el relieve costero del paisaje de la Laguna de Las Peonías, se emplean técnicas e instrumentos que sirven como medios en la recolección científica de los datos. Para la primera dimensión, se acude a la técnica de la encuesta, y como instrumento un cuestionario. En aseveraciones de Muñoz (2011), el cuestionario consiste en recopilar datos a través de la aplicación de formularios de preguntas impresas a la población objeto de estudio, además que tales preguntas deben guardar relación con la problemática de investigación planteada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Para la elaboración del cuestionario, se consolidó una lista de cuatro (04) expertos con destacada trayectoria académica en el ámbito de las TIC, en la enseñanza y la didáctica de la Geografía, quienes lo validaron como apto para medir, a modo diagnóstico, los recursos didácticos basados en las TIC que utilizan los docentes de Ciencias de la Tierra. El

instrumento cuenta con un total de cuatro (04) indicadores basados en la clasificación de recursos didácticos TIC propuesta por Landaeta (2012) y estructurado por 16 ítems, siendo sus alternativas de respuesta una Escala de Lickert (siempre, casi siempre, algunas veces y nunca) (tabla 2). La aplicación es de tipo auto-administrado a los docentes que conforman la población objeto de estudio (tabla 1), cuyas repuestas fueron vaciadas cuantitativamente a través de gráficos y frecuencias estadísticas.

Tabla 2.
Indicadores e ítems que son parte del cuestionario

Indicador: Materiales Audiovisuales	Siempre	Casi siempre	Algunas Veces	Nunca
5.- ¿Usted utiliza diapositivas para dinamizar los contenidos del área de formación Ciencias de la Tierra?				
6.- ¿Muestra a sus estudiantes vídeos didácticos referentes al modelado del relieve?				
7.- ¿El relieve costero del estado Zulia lo presenta a sus estudiantes mediante vídeos?				
Indicador: Programas informáticos	Siempre	Casi siempre	Algunas Veces	Nunca
9.- ¿Ha diseñado usted una herramienta multimedia o revista educativa digital?				
10.- ¿Incorpora herramientas multimedia para enseñar la génesis del relieve terrestre?				
11.- ¿Ha utilizado revistas educativas digitales para definir términos del relieve costero?				

Por otro lado, para la variable sobre el relieve costero presente en el paisaje de la Laguna de Las Peonías, se acude a la observación como técnica primordial en la recolección de las geoformas y características de origen litoral que son parte del citado complejo lagunar, lo cual será el sustento a plasmar en la propuesta (recurso educativo digital). El instrumento seleccionado para tal fin es una lista de cotejo, considerada un instrumento de valoración que tiene como finalidad estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado fenómeno (Castillo, 2002). El mencionado instrumento, está compuesto por: identificación de las unidades de relieve de origen costero, la ausencia o presencia de ellas en el paisaje abordado, y comentarios para inferir sobre el estado de la geoforma en referencia a los procesos erosivos y sedimentarios.

Además de ello, se manejaron herramientas de corte geográfico que dieron veracidad a lo observado en el campo. Entre ellas imágenes satelitales de Google Maps©, con las cuales se logró extraer la forma de la laguna; registro fotográfico, a través del cual se consiguió la captura de las geformas costeras para ser incluidas en la propuesta; y cartas topográficas, que ayudaron a concretar la hidrografía lagunar de Las Peonías.

Resultados y Discusión

Hallazgos en el diagnóstico

En la diagnosis general de los recursos didácticos basados en las TIC, según clasificación propuesta por Landaeta (2012), los datos recabados enuncian la escasa utilización de tales herramientas tecnológicas en la enseñanza de Ciencias de la Tierra (gráfico 2). Para ilustrar, en el indicador “materiales sonoros”, se obtiene que un 65% de los docentes, afirma nunca manipular tales herramientas en el proceso educativo; sólo un 16% alega que algunas veces hace uso de radios y CD's. En el indicador “materiales audiovisuales”, la tendencia refleja que el 70% de los encuestados no inserta recursos como diapositivas y vídeos educativos en la enseñanza de procesos relacionados al relieve terrestre; sin embargo, un 5% y un 12%, afirman siempre y algunas veces emplearlos.

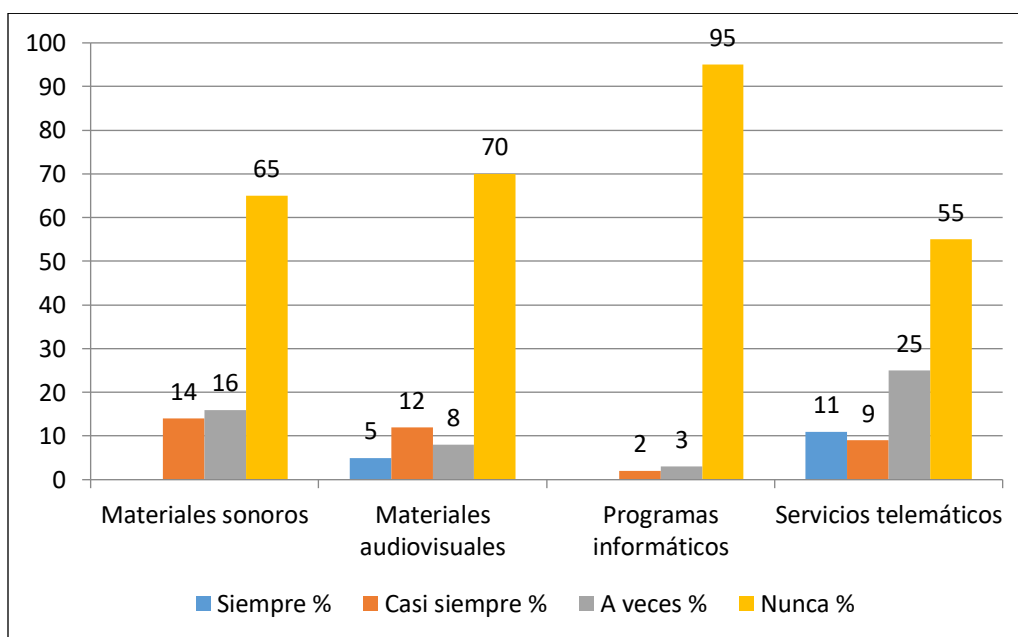


Gráfico 2. Resultados generales de la dimensión “recursos didácticos TIC”.

Así mismo, en el indicador “programas informáticos”, los resultados advierten que estos medios no son abordados en las sesiones escolares de Ciencias de la Tierra por los docentes encuestados, ya que el 95% señala nunca incorporar y diseñar herramientas multimedia, revistas educativas digitales y SIG en el proceso de aprendizaje. En el indicador “servicios telemáticos” la tendencia es similar, puesto que el 25% de los encuestados, afirma algunas veces utilizarlos, frente a un 55% que dictamina nunca direccionar su práctica pedagógica hacia el uso de páginas web, blogs y laboratorios de informática. Los resultados manifestados son una clara evidencia de dos aspectos primordiales: 1) el docente de Ciencias de la Tierra no orienta su práctica pedagógica hacia el uso de las TIC en el proceso escolar, y 2) no existe una renovación de los recursos educativos para el desarrollo de las clases referidas al relieve terrestre.

En otro orden de ideas, llama la atención los resultados obtenidos de manera específica para el indicador “programas informáticos” (gráfico 3). En los ítems que se agrupan en éste indicador, el 100% de los docentes encuestados, señala que nunca han diseñado herramientas multimedia y revistas educativas digitales para dinamizar la enseñanza de Ciencias de la Tierra; el 91%, afirma no incorporar herramientas multimedia para incentivar el aprendizaje sobre la génesis del relieve terrestre; el 100%, dictamina que nunca ha utilizado revistas educativas digitales para definir términos relacionados al relieve costero nacional o local; y el 90%, nunca ha hecho uso de software basados en las SIG para identificar formas del relieve costero. En síntesis, existe una marcada tendencia de profesionales enseñantes de las Ciencias de la Tierra que no hacen uso de programas y software informáticos para incentivar la adquisición de conocimientos referentes al relieve.

La tendencia reflejada en los resultados, coloca de manifiesto la inexistencia de adecuados y novedosos recursos didácticos tecnológicos basados en paisajes naturales locales para la enseñanza del relieve costero. Llama la atención la escasez de programas informáticos, como las revistas educativas digitales, que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del área de formación Ciencias de la Tierra, lo que demuestra la problemática planteada en la investigación. Ante ello, Labarca et al, (2018), apuntan que el paisaje natural de la Laguna de Las Peonías cuenta con los ornamentos geomorfológicos necesarios (deriva litoral, albufera, flecha litoral, cordón litoral, playas y dunas costeras) que pueden servir de

insumo didáctico para la enseñanza del relieve costero en Ciencias de la Tierra, utilizando para ello diversos recursos educativos, en este caso, los referidos a las TIC.

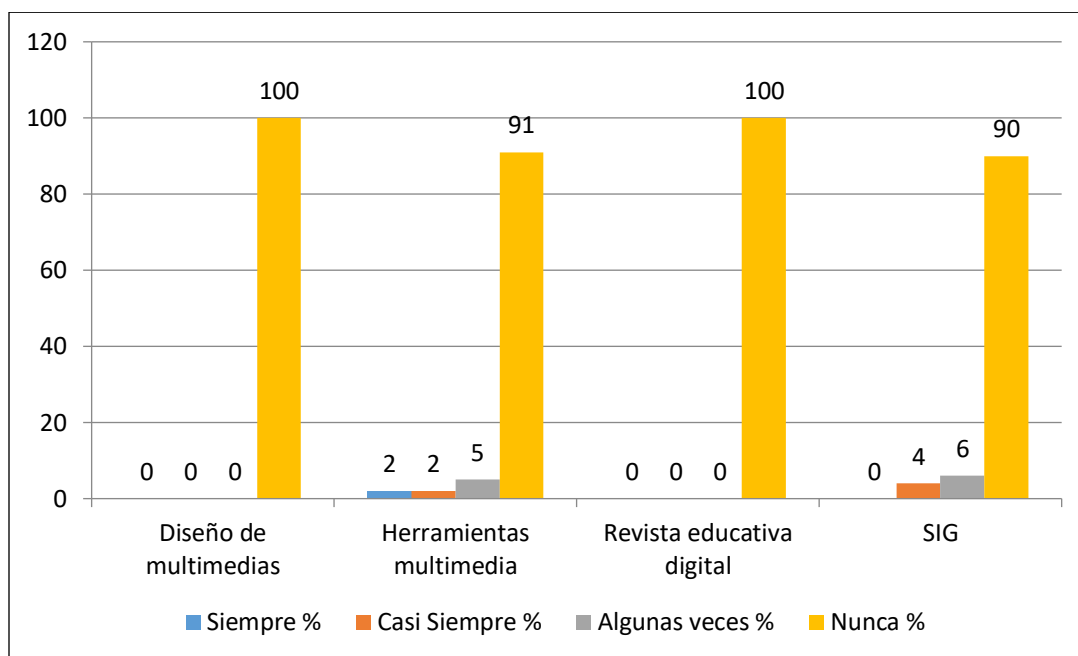


Gráfico 3. Resultados de la dimensión “recursos didácticos TIC”. Indicador “Programas informáticos”.

Especial significado adquieren las revistas educativas digitales, mediante las cuales el contenido puede combinar texto-fotografías-videos que incentiven la obtención de aprendizajes geomorfológicos de manera eficaz, dinámica e interactiva. Pinto, Gómez y Fernández (2012), escatiman que este tipo de recursos son cada vez más usados en la educación media y superior, aportando a los docentes materiales prácticos y de fácil acceso para dinamizar su labor pedagógica, y a los estudiantes, una herramienta digital visual para la adquisición de aprendizajes. Así pues, la combinación del paisaje de la Laguna de Las Peonías de estado Zulia, como escenario geomorfológico costero, y el diseño de una revista educativa digital, es la propuesta emanada de este estudio.

El Paisaje de la Laguna de Las Peonías: Relieve Costero y Utilidad Didáctica

Mediante inspección de campo hecha por los autores en dos momentos (abril 2017 y agosto de 2018), y con la ayuda de imágenes satelitales de Google Maps©, revisión documental y registros de fotografías, se llevó a cabo un amplio cubrimiento de la Laguna de Las Peonías como escenario natural donde se exhiben formas derivadas de la génesis del relieve costero

(morfología litoral). Geográficamente se ubica en el sector Noroeste del estrecho de Maracaibo, entre los municipios Maracaibo y Mara (gráfico 1), contando con 5900 m de longitud, 2200 m de anchura y profundidad promedio de 70 cm.

La fisionomía geomorfológica de la Laguna de Las Peonías corresponde a una albufera, en consecuencia, su proceso de conformación viene dado por la dinámica litoral ejercida en las costas zulianas por el oleaje, corrientes y mareas del Lago de Maracaibo. Según Rivera (2005), una albufera se forma cuando por la acción de la deriva litoral una flecha marina une su otro extremo a tierra firme, dando lugar a un cordón o barra que encierra una porción del agua del mar u océano. Durante el Pleistoceno-Holoceno de la era geológica actual, Las Peonías era un entrante costero, en el cual uno de sus extremos fue creando una flecha marina gracias a la deriva litoral ejercida por el oleaje del lago. Poco a poco, la flecha se fue colmatando de más sedimentos gruesos y finos tomando forma paralela a la costa, hasta que unió su otro extremo a la otra punta del entrante, dando lugar a una barra litoral que originó la formación de una albufera denominada hoy Laguna de Las Peonías (gráfico 4).

Como albufera, el complejo lagunar Las Peonías presenta características propias de estos sistemas, entre ellas: la presencia de la albufera o lagoon propiamente dicho; un cordón o barra litoral (antigua flecha litoral) (gráfico 4); relieve plano con altura máxima de 20 msnm; presencia de playas y dunas costeras (gráfico 1); presencia de una vegetación de tipo hidrófila (manglares), los cuales según Mora (2009) son blancos, rojos, negros y de tipo botoncillo; una temperatura promedio de 28° C y sistema hidrográfico que no posee cursos de agua naturales sino que está compuesto por cuatro cañadas que la bordean y dinamizan con ella: cañada Irragorry, cañada Manfuey, cañada Fénix y cañada Araguato (gráfico 1), ésta última es la responsable del intercambio de aguas entre la laguna y el Lago de Maracaibo (Espinoza y Morales, 2008).

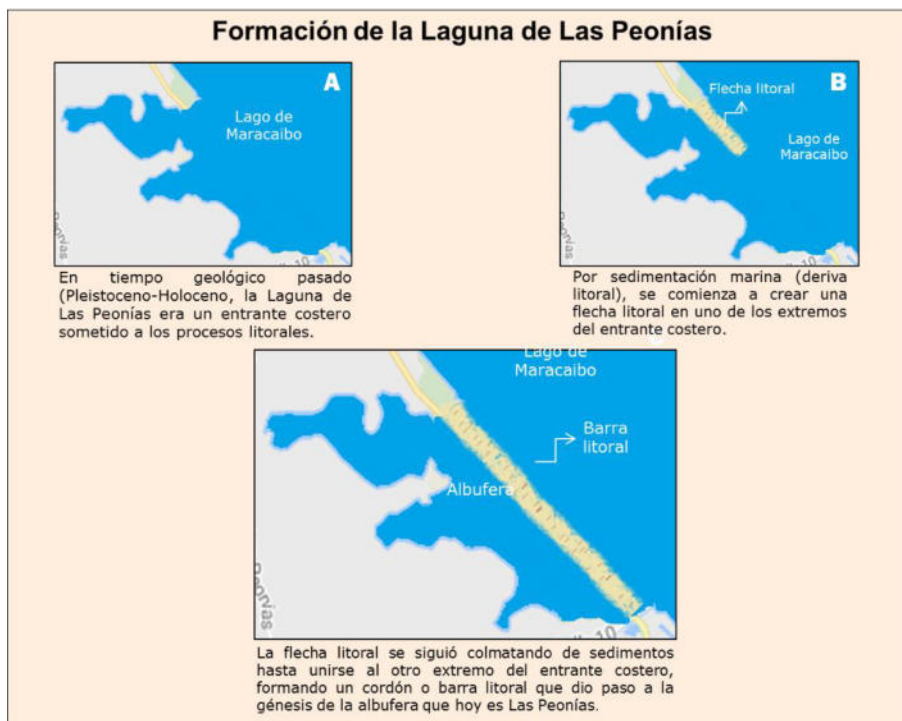


Gráfico 4. Recreación aproximada de la formación de la Laguna de Las Peonías. Fuente: Imágenes satelitales cortesía de Google Maps, 2018; Inspección de campo de los autores (2017 y 2018).

Según las consideraciones expuestas, el paisaje de la Laguna de Las Peonías destaca por ser un verdadero laboratorio de enseñanza, puesto que en su fisionomía se pueden visualizar procesos y formas del relieve derivados de la morfología costera. Tales aspectos pueden servir de escenario o recurso didáctico para el aprendizaje del relieve originado por procesos marinos en el estado Zulia, lo cual encaja en los contenidos propios del área de formación Ciencias de la Tierra. Los conocimientos adquiridos a partir de la utilidad del paisaje natural cercano para la enseñanza de procesos geomórficos, incentiva en el estudiante el aprendizaje de la geomorfología local para comprender la global, y ello puede lograrse utilizando adecuados y actualizados recursos didácticos (Labarca y Chourio, 2016; Barreto y Bernal, 2016; Santiago, 2007).

En concordancia con Benayas (1994) y Labarca et al, (2018), el paisaje de la Laguna de Las Peonías es un recurso didáctico de enseñanza por ser:

- Motivador: es un escenario natural concreto de origen marino, donde se exhibe la presencia de procesos generados por la acción del oleaje (deriva litoral) y relieves costeros

resultantes, tales como albuferas, flechas litorales, cordón litoral, playas y dunas, que invitan al estudiante al aprendizaje de la génesis de la morfología costera local.

- Interdisciplinario: en el complejo lagunar de Las Peonías se presentan geoformas de origen costero, pero también integra otros aspectos de índole geográfica, biológica y antrópica, lo cual funge como ejemplos reales para la obtención de aprendizajes desde diferentes áreas del saber, bien sea desde las ciencias naturales o las ciencias sociales.
- Globalizador: el estudiante al comprender la génesis del relieve costero a partir de los ejemplos extraídos de la Laguna de Las Peonías, estará en capacidad de entender procesos geomorfológicos litorales que suceden en otras locaciones del mundo.
- Realista y concreto: el paisaje lagunar de Las Peonías, representa un escenario natural ubicado geográficamente al noroeste del estrecho de Maracaibo en el estado Zulia, Venezuela, donde se desarrollan procesos geomorfológicos reales. Por ende, mediante herramientas tecnológicas puede ser fácilmente ubicado y abordado por los estudiantes. Además, sus atributos en cuanto al relieve costero son prestos a ser cartografiados en planos, mapas y croquis (gráfico 1).

La Propuesta: Revista Educativa Digital

La propuesta generada a partir de esta investigación está representada por el diseño de una revista educativa digital basada en el paisaje de la Laguna de Las Peonías del estado Zulia para incentivar el aprendizaje significativo del relieve costero. La topografía de origen marino que figura en los espacios del espejo lagunar citado, pone de manifiesto sus potencialidades educativas como escenario propicio para identificar, señalar, describir y caracterizar los relieves que tienen su génesis en las costas. Esto responde, en gran medida, a las exigencias didácticas del área de formación Ciencias de la Tierra para el abordaje de los contenidos sobre la geodinámica externa y el modelado del relieve, en específico, del relieve costero.

Con la revista educativa digital se pretende ofrecer a docentes y estudiantes un recurso tecnológico, como apoyo en la dinámica escolar y en la obtención de aprendizajes referentes a las Geociencias. El mencionado recurso educativo digital está fundamentado por un lado, en la realidad diagnosticada entre los docentes encargados de impartir el área de formación Ciencias de la Tierra de cuatro (4) instituciones escolares del municipio San Francisco (estado Zulia, Venezuela), la cual evidenció la no utilización de recursos didácticos de orden

tecnológico basados en paisajes geomorfológicos locales; y por el otro, en la observación directa e inspección de campo realizado en la Laguna de Las Peonías. Para Caldeiro (2007), las revistas educativas digitales impulsan el fomento de una cultura tecnológica en la praxis pedagógica de los profesionales de la educación.

Las características de diseño presentes en la revista educativa digital son: está confeccionada en su totalidad bajo procesamiento de PowerPoint©; exhibe un diseño útil como recurso educativo tecnológico dirigido a estudiantes de Educación Media General; los contenidos se organizan en artículos con un lenguaje sencillo y entendible para los educandos, acompañados de tips informativos y enlaces web que complementan la información; su estructura está fundamentada en las aportaciones de Hernández (2010); y su enlace de consulta se encuentra en la sección “productos didácticos” de la web site del proyecto al cual se adscribe la investigación presente.

Objetivos de la propuesta

1. Vincular los contenidos sobre el relieve costero del área de formación Ciencias de la Tierra con la morfología presente en el paisaje de la Laguna de Las Peonías.
2. Difundir un recurso tecnológico de fácil acceso basado en el paisaje de la Laguna de Las Peonías para la adquisición de aprendizajes referidos al relieve costero del estado Zulia, Venezuela.
3. Contribuir en la identificación de procesos y formas de origen litoral a partir del escenario local de la Laguna de Las Peonías.
4. Propiciar sentimientos de valoración y preservación del paisaje de la Laguna de Las Peonías, como parte del medio físico zuliano.

Estructura de la propuesta

La revista educativa digital, titulada “Las Peonías. Una albufera en las costas zulianas”, cuenta con una estructura y organización útil y pertinente como recurso didáctico para dinamizar el aprendizaje del relieve costero en el área de formación Ciencias de la Tierra del 5to Año de Educación Media General. Además, entre sus funciones, destaca ser un medio didáctico basado en las TIC que trae un paisaje local al aula para propiciar aprendizajes

significativos sobre el modelado del relieve, en específico, los referidos a la morfogénesis de la topografía costera. El contenido, montaje y diagramación de la revista está confeccionada a partir de la explicación del relieve de origen litoral del estado Zulia, con fundamentos y ejemplos visuales extraídos del paisaje de la Laguna de Las Peonías, en cuyos espacios se evidencian procesos y geoformas procedentes de la acción geomorfológica de las mareas. La estructura básica organizativa para una revista educativa digital propuesta por Hernández (2010), son la base para la estructuración de la propuesta que a continuación se describe. Sus apartados estructurales son:

- Portada: en la portada de la propuesta se encuentra señalado el título de la revista en la cabecera, seguido de la frase “Revista Educativa para Ciencias de la Tierra”. Así mismo, cuenta con una imagen de portada alusiva a la Laguna de Las Peonías, anexando un estilo de portada donde se resalta el título de los artículos principales. En la parte inferior se señala el volumen y lugar de creación (gráfico 5).



Gráfico 5. Portada de la revista educativa digital. Disponible en: <https://geomorfositioszulianos.wordpress.com/recursos-didacticos/>

- Preliminares: las páginas preliminares de la propuesta están conformadas por la editorial, en la cual se anexa un mensaje a los estudiantes y docentes sobre la utilidad educativa de la revista; el sumario, que cuenta con una lista ordenada del contenido, así como el directorio y las redes sociales; y los objetivos instruccionales que se pretenden lograr con el uso de la revista en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra (gráfico 6).

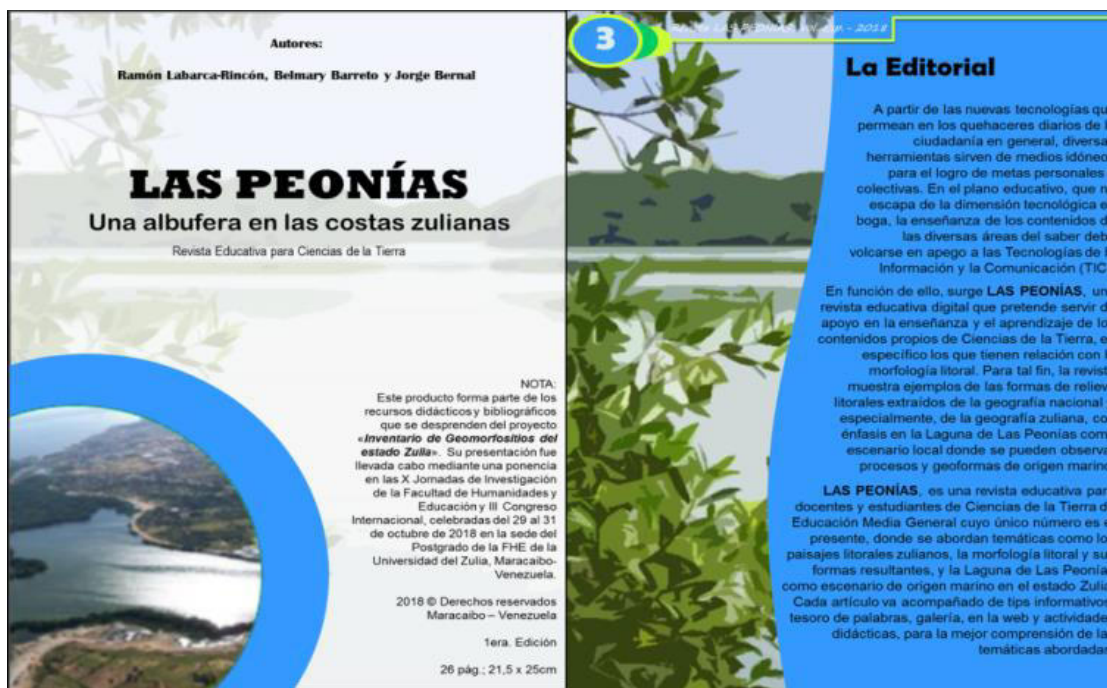


Gráfico 6. Preliminares (autores y la editorial) de revista educativa digital.

- Contenido: seguido a las páginas preliminares, se inician los contenidos de la revista. Este apartado está compuesto por un total de cuatro (4) artículos: 1) Los paisajes litorales en el estado Zulia; 2) Morfología litoral: procesos erosivos que modelan el relieve costero; 3) Morfología litoral: formas resultantes de la erosión y sedimentación marina; y 4) La albufera de Las Peonías: escenario de origen litoral en el estado Zulia (gráfico 7). Cada artículo cuenta con título, autor, fotografías que sustentan el contenido, tips informativos, tesoro de palabras, en la web, galería y actividad didáctica, la cual se cumple de acuerdo con los criterios del docente que utilice la revista.



Gráfico 7. Artículos que son parte del contenido de la revista educativa digital.

- Bibliografía de apoyo: luego del contenido, se presenta una lista ordenada de textos, revistas especializadas, enciclopedias, blogs, entre otros recursos, que han sido la base fundamental para la elaboración de los textos insertos en la revista educativa digital. La mayoría cuenta con hipervínculos para direccionar al estudiante a la información original referida al relieve costero y al paisaje de la Laguna de Las Peonías.
- Contraportada: al reverso de la revista educativa digital se encuentra la contraportada, la cual está representada con un collage de fotografías del paisaje de la Laguna de Las Peonías, así como un breve resumen curricular del editor y autores de la revista.

Conclusiones

Al hacer diagnóstico de los recursos didácticos TIC empleados por los docentes del área de formación Ciencias de la Tierra de las instituciones educativas seleccionadas, se constata que el 95% no hace uso ni diseña programas informáticos para dinamizar la enseñanza del relieve terrestre. Más aún, el diagnóstico evidencia que no diseñan herramientas multimedia y revistas educativas digitales basadas en paisajes locales para incentivar el aprendizaje significativo del relieve de origen litoral. Los resultados advierten una dinámica escolar tradicional y descontextualizada de la realidad en cuanto a los avances tecnológicos imperantes en la sociedad de hoy. Los docentes, aun cuando son parte de las nuevas

tecnologías, se les percibe distantes de ellas dentro del aula escolar. Es menester destacar que las instituciones educativas objeto de estudio poseen salas informáticas en donde pueden aplicarse herramientas didácticas de orden digital.

Unificar un recurso basado en las TIC y un paisaje local de origen litoral ha dado origen a una revista educativa digital basada en el escenario de la Laguna de Las Peonías como propuesta a la problemática de este estudio. El paisaje señalado, se encuentra ubicado al Noroeste del estrecho de Maracaibo, entre los municipios Maracaibo y Mara, contando con múltiples fenómenos y aspectos geográficos que lo hacen útil como recurso natural didáctico. En su fisionomía topográfica resaltan relieves de origen marino tales como: albufera, barra litoral (antigua flecha litoral), playas y dunas costeras. En consecuencia, sus espacios fungen escenario didáctico de primer orden desde el cual incentivar el aprendizaje sobre los relieves cuya génesis tiene lugar en las costas.

Estas consideraciones, conllevan a la propuesta de una revista educativa digital basada en el paisaje de la Laguna de Las Peonías para dinamizar el aprendizaje significativo del relieve costero en el área de formación Ciencias de la Tierra. Titulada “Las Peonías. Una albufera en las costas zulianas”, la revista posee elementos propios de un recurso de origen digital: se encuentra alojada en la web del proyecto al cual se adscribe la investigación, posee enlaces web para corroborar información, cuanta con artículos cortos acompañados de ilustraciones para hacer entendible el contenido, entre otros. Su utilidad permitirá a los docentes contar con una herramienta tecnológica contextualizada para mostrar parte de los contenidos del área de formación señalada (relieve costero), y a los estudiantes les facilitará la comprensión de la morfología litoral a partir de un paisaje local del estado Zulia.

Referencias

- Araujo, S. y Bastidas, J. (2008). El uso de la página web como herramienta pedagógica para la enseñanza de la Geografía. *Geoenseñanza*, 13 (2), 249-257. Recuperado de <http://bit.ly/2YUliCB>
- Barreto, B. y Bernal, J. (2016). La península de Paraguaná: Un paisaje natural para la enseñanza de la morfología litoral en Ciencias de la Tierra. *Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC*, 2 (4), 30-50. Recuperado de <http://bit.ly/2SjLp3f>
- Benayas, J. (1994). Viviendo el paisaje. *Revista Biocenosis*, 18, 1-18.

- Bouvet, M., Pena, R. y Ribas, J. (2004). El paisaje como recurso educativo en el marco de la educación para la participación. *Didáctica Geográfica, 2da época*, 6, 33-48. Recuperado de <http://bit.ly/32w5XtZ>
- Caldeiro, G. (2007). *Claves para Desarrollar una Revista Escolar*. Madrid, España: Editorial Inter Sedes.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid, España: Editorial BENED.
- Chávez, N. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa (4ª ed.)*. Maracaibo, Venezuela: Editorial González, S.A.
- Espinoza, N. y Morales, F. (2008). Macroinvertebrados bentónicos de la Laguna de Las Peonías, estado Zulia, Venezuela. *Boletín del Centro de Investigaciones Biológicas*, 42 (3), 345-363.
- Garzón, A., Pacheco, M. e Ibarra, M. (2016). La integración TIC-Inteligencias múltiples: una oportunidad de cambio en el proceso educativo. *Revista de Pedagogía*, 37 (100), 135-160. Recuperado de <http://bit.ly/2Gtrg6j>
- Hernández, M. (2010). *Guía de diseño editorial para revistas de divulgación académica. Trabajo de Grado para optar al título de Especialista en Edición de Publicaciones*. Medellín, Colombia: Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquia.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ª ed.)*. Sexta edición. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia (4ª ed.)*. Caracas, Venezuela: Editorial Quirón.
- Labarca, R., Barreto, B. y Solano, C. (2017). El Twitter como recurso para el aprendizaje significativo de la geomorfología local. *Memorias de las II Jornadas de Investigación e Innovación Educativa y I Internacionales*. Celebradas 07 y 08 de octubre de 2017. Universidad Nacional Abierta. Maracaibo, Venezuela.
- Labarca, R., Barreto, B. y Bernal, J. (2018). Potencialidades geográficas de la Laguna de Las Peonías (Venezuela) como museo natural para la enseñanza de la Geografía Física. *Didáctica Geográfica*, 19, 127-148. Recuperado de <http://bit.ly/2GtrF8P>
- Labarca, R. y Chourio, M. (2016). Laguna de Mucubají. Propuesta didáctica para la enseñanza de procesos geomorfológicos desde las Ciencias de la Tierra. *Investigación y Formación Pedagógica, Revista del CIEGC*, 2 (4), 6-29. Recuperado de: <https://bit.ly/2t11Jrn>
- Landaeta, Y. (2012). *Recurso audiovisual para la enseñanza y aprendizaje de la geografía local*. Trabajo de Grado para optar al título de Magister Scientiarum en Geografía, mención Docencia. División de Estudios para Graduados, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Mora, R. (2009). *Variaciones en la composición, abundancia y biomasa del fitoplancton de la Laguna de Las Peonías (estado Zulia, Venezuela)*. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de

Profesor Titular. Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.

- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2ª ed.). México: Pearson Educación.
- Nieto, V., González, J., Guerra, F. y Gómez, H. (2014). Experiencia de software libre para elaborar SIG como recurso en la enseñanza de la Geografía. *Geoenseñanza*, 19 (2), 199-214. Recuperado de <http://bit.ly/2Yc94ry>
- Pérez, E., Pachano, L. y Sáez, M. (2010). Enseñar geología en ambientes universitarios: una propuesta desde las teorías del aprendizaje. *Revista Academia*, IX (17), 67-81. Recuperado de <http://bit.ly/2NYtC36>
- Pinto, M., Gómez, C. y Fernández, A. (2012). Los recursos educativos electrónicos: perspectivas y herramientas de evaluación. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 17 (3), 82-99. Recuperado de <http://bit.ly/2LsxU0n>
- Ramos, J. y Calonge, G. (2016). La enseñanza de la Geografía física a través del estudio del paisaje en los libros de texto de bachillerato. *Didáctica Geográfica*, 17, 137-158. Recuperado de <http://bit.ly/32y2b3t>
- Rivera, H. (2005). *Geología General* (2ª ed.). Lima, Perú. Editorial Auspicio Académico, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Santiago, J. (2007). La Geografía de la Televisión y la enseñanza de la Geografía en el contexto del mundo global. *Revista Geodidáctica, Teoría y Praxis*. 1 (2), 53-72.
- Silva, J. (2010). *Metodología de la Investigación: Elementos Básicos*. Caracas, Venezuela: Editorial Litho-Tip, C.A.
- Villalobos, E. (2015). Uso del Blog educativo en procesos de aprendizaje de Educación Ambiental. *Revista de Investigación*, 39 (85), 115-137. Recuperado de <http://bit.ly/2GekD7K>



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Las TIC en el Desarrollo de la Competencia Comunicativa en Estudiantes de Educación Secundaria

ICT in the Communicative Competence Development of High School Students

Harum Josué Leal Esper
harumleal_07@hotmail.com

Universidad de Santander (Colombia)

Recibido 22 de febrero de 2019 / aprobado 27 de junio de 2019

Palabras clave

Estrategias didácticas innovadoras, TIC, comprensión de lectura, producción textual, competencia comunicativa, actividades interactivas.

Resumen

Aplicar estrategias didácticas innovadoras, con ayuda de las TIC, para el desarrollo de habilidades en estudiantes de educación secundaria, desde la comprensión lectora y la producción textual para avanzar en el afianzamiento de la competencia comunicativa, fue el propósito de esta experiencia de investigación. Se asumió como fundamento teórico el enfoque comunicativo funcional y la comprensión y producción de textos como procesos lingüísticos, interactivos y cognitivos. El diseño de la investigación fue cualitativo, se usó el método de investigación acción durante el desarrollo de la experiencia. Se parte de un diagnóstico que evidenció las debilidades presentadas por los estudiantes para interpretar y producir textos de diversa índole; seguidamente se seleccionó de la web recursos y actividades para diseñar e implementar una metodología que permitió descubrir novedosas alternativas didácticas e interactivas, generando en los estudiantes la motivación para participar y desarrollar cada una de las actividades previstas.

Keywords

Innovative didactic strategies, ICT, reading comprehension, textual production, communicative competence, interactive activities.

Abstract

The purpose of this research experience was the inquiry of innovative teaching strategies of using ICT for the development of skills in high school students, including reading comprehension and textual production to propitiate the strengthening of communicative competence. The functional communicative approach and the comprehension and production of texts as linguistic, interactive and cognitive processes were assumed as theoretical basis. The research design was qualitative, the action-research method was used during the development of the experience to identify the weaknesses of the students to interpret and produce different sorts of texts; then we selected resources and activities from internet to develop and implement a methodology to discover new didactic and interactive alternatives, generate the motivation to participate and develop each one of the proposed activities.



Introducción

La competencia comunicativa se fundamenta desde la necesidad de organizar adecuadamente las ideas y aplicarlas correctamente a través de las palabras, de tal manera que estas contribuyan a evidenciar una comunicación cada vez más clara y precisa. Esta competencia se evidencia en el discurso oral y en el escrito, en la comprensión y producción de textos.

Sin embargo, una de las mayores dificultades que se evidencia en los estudiantes que cursan los últimos grados de la educación secundaria es, precisamente, la falta de habilidades relacionadas con el manejo de la comprensión de lectura y su capacidad para producir textos que demuestren el desarrollo de la competencia comunicativa.

Este artículo presenta una experiencia pedagógica centrada en el desarrollo de la competencia comunicativa y las habilidades de comprensión lectora y producción de textos. Se parte de un diagnóstico efectuado a los estudiantes de décimo y undécimo grado de la Institución Educativa Departamental Armando Estrada Flórez, sede principal, jornada vespertina, del corregimiento de Río Frío, municipio de Zona Bananera, Departamento del Magdalena (Colombia), donde se identificaron debilidades con respecto a las habilidades en materia de interpretación, análisis, comprensión y producción textual, las cuales a su vez, generaban situaciones tales como desmotivación, descontento y deserción escolar.

Ahora bien, frente a esta problemática, es necesario reconocer algunas de las principales causas que han dado origen a dicha situación, entre las cuales se encuentran: el desconocimiento y ausencia de hábitos de estudio, el uso inadecuado de recursos didácticos (biblioteca, video beam, hemeroteca, mapoteca, sala de internet, audiovisuales), la ausencia de metodologías creativas e innovadoras en el aula de clase, la falta de procedimientos claros de evaluación que favorezcan la asimilación y apropiación de conocimientos. De igual modo, no se evidencia un acompañamiento de padres de familia en el proceso de aprendizaje escolar.

Cabe resaltar que, aun cuando en la Institución se adoptan algunas estrategias que tienden a fortalecer aspectos puntuales de la lectura y la escritura, como talleres o cursos, éstos no se continúan o se abandonan. Por otra parte, se opta por aplicar modelos convencionales o tradicionales diseñados en otros países que tienden a limitar conceptos e ideas según una teoría

determinada: conductismo, constructivismo, sin tener en cuenta los aspectos culturales, sociales, entre otros, que forman parte del ámbito social de los estudiantes.

Todo esto ha generado en los estudiantes rechazo y apatía, puesto que no reconocen el verdadero sentido e importancia que merece el ejercicio de la lectura y, por ende, la producción textual, impidiéndoles participar activamente de una adecuada apropiación de conocimientos e ideas que, tanto la lectura como la escritura, pueden brindar cuando son asumidas en forma pertinente.

La situación anterior se evidencia, igualmente, en los resultados obtenidos por los estudiantes, que actualmente se encuentran cursando décimo y undécimo grado y que durante los años anteriores presentaron las pruebas SABER¹ para el grado noveno; estos resultados los ubican en los últimos lugares a nivel departamental y nacional. Por tal motivo, y ante la necesidad de mejorar en aspectos tales como la comprensión de lectura, que permitieran elevar el nivel de desempeño de estos estudiantes de cara a las pruebas SABER PRO², se planteó la necesidad de aplicar, desde cada una de las asignaturas, pruebas escritas o simulacros en forma periódica. Incluso, se buscó la orientación de un docente capacitador en pruebas de estado, para dar una serie de charlas a los docentes de la institución, quien a su vez explicaba la manera como se debían formular las preguntas, teniendo en cuenta las indicaciones dadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Sin embargo, una vez aplicadas estas pruebas, los resultados obtenidos no fueron satisfactorios: el nivel alcanzado en tales exámenes indicó promedios bajos con relación a la interpretación y análisis de los diferentes tipos de textos.

Se revela la falta de preocupación e interés de parte de los estudiantes, puesto que no ven estas pruebas como algo necesario y relevante; algunos de ellos manifestaron que no les interesaba continuar estudios universitarios y que su visión a futuro era trabajar o administrar una finca. Con respecto al trabajo realizado en clase referente a la producción textual, pude comprobar que no sólo en mis clases, sino también en las demás asignaturas, la mayor parte de los estudiantes tenían problemas para redactar o componer textos de diversa índole. En el

¹ Evaluación del nivel de la Educación Media. A partir del año 2014 se alinea con las evaluaciones de Educación Básica para proporcionar información a la comunidad educativa del desarrollo de competencias de los estudiantes colombianos.

² Pruebas dirigidas a los estudiantes de carreras técnicas, tecnológicas y profesionales de Colombia.

desarrollo de las guías o talleres, los escritos no presentaban una secuencia lógica, una de las características más frecuentes era la brevedad en sus composiciones, en ocasiones, los textos quedaban inconclusos o simplemente no se abordaban.

Ahora bien, sabemos del interés que los jóvenes siempre demuestran por el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y de la incidencia de estas en la educación. Es una realidad que las TIC son una herramienta necesaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los planteles educativos ¿por qué entonces no usarlas en el desarrollo de habilidades lectoras y productoras de textos? Es así, como se pensó en la oportunidad de incorporar los recursos que las TIC ofrecen con la intención de implementar una nueva metodología, que permitiera la aplicación de estrategias didácticas innovadoras, a partir del diseño, desarrollo y aplicación de talleres prácticos e interactivos, con el propósito de lograr la participación activa de estos jóvenes al encontrar la motivación necesaria para abordar la práctica eficaz de la producción textual, a partir de la correcta comprensión de lectura, creación de textos de buena calidad, coherentes, con una adecuada estructura lógica, y así satisfacer los propósitos que todo lector exigente demanda al momento de abordarlos para su respectiva valoración crítica.

Entonces, surgió la interrogante de esta experiencia investigativa. ¿Cómo implementar estrategias didácticas innovadoras que permitan, con ayuda de las TIC, superar las debilidades que presentan los estudiantes de décimo y undécimo grado de la Institución Educativa Departamental Armando Estrada Flórez, del corregimiento de Río Frío, municipio de Zona Bananera, con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa?

A fin de dar respuesta se formularon los siguientes objetivos que guiaron la experiencia:

Aplicar estrategias didácticas innovadoras, con ayuda de las TIC, que permitan superar las dificultades de los estudiantes de décimo y undécimo grado de la Institución Educativa Departamental Armando Estrada Flórez, con base en el manejo de procesos, habilidades y destrezas relacionados con la competencia comunicativa.

Diseñar con la ayuda de las TIC, talleres de comprensión lectora y producción textual, que contribuyan a desarrollar el gusto y el interés hacia la práctica de la lectura y la escritura.

Valorar la importancia de los avances y logros alcanzados por los estudiantes de los últimos grados de educación media, a partir de la utilización de las diversas opciones y alternativas que ofrecen las TIC.

El significado que este trabajo tiene, desde el punto de vista pedagógico, es muy importante, por cuanto se constituye en un referente que puede ser aplicado en cada una de las asignaturas por parte de los docentes, permitiéndoles identificar nuevas formas de enseñar, a partir del uso de TIC, adicionando a su quehacer en el aula de clase, opciones que estimulen el deseo de los estudiantes de décimo y undécimo grado por hacer parte de la realización de talleres que los involucren, facilitándoles su participación dinámica.

Referencialidad Teórica

Competencia comunicativa

De acuerdo con Hymes (1974), se evidencia que:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona; capacidad que abarca tanto el conocimiento de una lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (p.16).

De lo anterior se deriva que conocer la lengua, no es sólo saber cómo se estructura, cuáles son sus aspectos convencionales, sino poder usarla en situaciones de comunicación tanto orales como escritas.

Según Fernández (2010), para poder desarrollar la competencia comunicativa, es necesaria la convivencia, y sin ella, existe un déficit frente a dicha competencia, de modo que, cuando alguien hace uso de su lengua, necesita conocer aspectos fundamentales en las diferentes formas de comunicación, tanto de la vida pública como de la vida privada, para comunicarse en contextos diversos y que le sean significativos, lo cual implica preparar a la persona para interactuar en situaciones diversas. De allí que es posible comprender la necesidad de desarrollar dicha competencia en los estudiantes de Educación Secundaria, para fortalecer procesos relacionados con la comprensión lectora y la producción textual, desde la adquisición de habilidades y destrezas en cuanto al modo como establece formas de

comunicación con los demás, fundamentales para la culminación de sus estudios y para el tránsito a la educación superior.

Comprensión lectora y producción de textos

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura comienza desde los primeros niveles educativos, desde primaria, pasando por la educación básica secundaria y media vocacional, hasta la universidad, lo cual constituye un asunto muy importante a tener en cuenta por parte de todo profesor, porque el aprendizaje de la lectura y escritura contribuye al desarrollo cognitivo de la persona.

La educación en secundaria, de acuerdo con Guerrero (2009), propende al desarrollo armónico e integral de la persona en los aspectos intelectuales, afectivos y sociales. Un componente fundamental de este desarrollo es la educación lingüística y literaria por lo que el currículo de este nivel debe ser abierto y flexible a fin de desarrollar habilidades comunicativas orales y escritas. Esto se evidencia en la asignatura de Lengua Castellana (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998) y entre sus objetivos más importantes destacan:

- a) Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
- b) Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
- c) Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
- d) Hacer de la lectura una fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo, consolidando hábitos lectores.

En el desarrollo de estas habilidades subyace un proceso mental constructivo significativo. En el caso de la comprensión lectora se asume la construcción de significados, a través de la interrelación entre el lector y el texto, dando como resultado un proceso de transformación. Solé (1999), al respecto, presenta una concepción interactiva de la lectura según la cual el lector, para alcanzar la comprensión del texto, hace uso de su conocimiento

previo para procesar la información que este le proporciona y así construir su propia interpretación o representación. En este proceso el lector hace uso de estrategias cognitivas de lectura, tales como anticipaciones, inferencias, activación de conocimientos, entre otras.

Por su parte, en la producción de textos, igualmente se requiere de un trabajo complejo desde lo cognitivo. Se trata de un proceso que exige la construcción continua de representaciones o esquemas de conceptos. Escribir, señalan Flower y Hayes (1996), es una actividad que se realiza a través de la interacción recursiva de tres subprocesos: planificación (preescritura), elaboración de borradores (escritura) y revisión (reescritura). Estas herramientas de comunicación deben desarrollarse en todos los niveles del sistema educativo.

Las tecnologías de la información y la comunicación

De acuerdo con Fernández (2010), las TIC son un conjunto de técnicas, desarrollos y dispositivos avanzados derivados de nuevas herramientas (software y hardware), soportes de la información y canales de comunicación que integran funcionalidades de almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información. La incorporación de las TIC en la sociedad y en especial en el ámbito educativo ha adquirido una creciente importancia y ha ido evolucionando a lo largo de estos últimos años, tanto que su utilización en el aula pasó de ser una posibilidad a erigirse como una necesidad y como una herramienta de trabajo básica para el profesorado y el alumnado.

Actualmente, los sistemas educativos en todo el mundo se enfrentan al gran desafío de utilizar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estas herramientas favorecen el accionar didáctico del docente dentro del aula de clases, permiten a todas las partes involucradas en el acto educativo entrar a un mundo lleno de información actualizada y de fácil acceso, facilitando de esta manera un ambiente de aprendizaje adaptado a nuevas estrategias que abren espacios para el desarrollo cognitivo, creativo y divertido en las áreas del currículo.

Según lo planteado por Fainholc (2004), las TIC impactarían positivamente el grado de autonomía de los estudiantes al tomar en cuenta sus intereses y circunstancias, aportando un mayor grado de interactividad en el cual estos construyen sus propias rutas de aprendizaje, interactuando activamente con su medio, señala la autora “Nos encontramos ante una nueva

reestructuración mental de los individuos, pues esta forma actual de acercarse a la realidad genera distintos hábitos perceptivos, distintas actitudes y expectativas en relación con la aproximación al conocimiento.” (p. 11).

Las TIC en la comprensión y producción de textos

De acuerdo con Millán (2001), el uso de las TIC es cada vez más necesario, de ahí que el rol del docente sea más exigente e implique el aprovechamiento del uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente, en la comprensión y producción de textos. Uno de los aspectos más sobresalientes del uso y aplicación de las TIC en el aula de clase, es que pueden utilizarse para realizar actividades de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes. Prácticamente todas las páginas virtuales incluyen referencias, recursos interactivos: blogs, videos, audios, entre otros, a los que se puede acceder desde Internet, de manera que conviene hacer la lectura cerca de un ordenador conectado al ciberespacio.

Podemos aprovechar todos esos recursos para potenciar este proceso, de tal forma que, con el apoyo de las TIC, los jóvenes desarrollen su competencia comunicativa al leer y producir textos. De igual manera, las TIC permiten trabajar la creación literaria en los distintos tipos de textos; aprender a comunicar una idea, un mensaje, en función de un medio, unos objetivos, unos destinatarios concretos; crear una comunidad virtual de escritura/lectura literaria donde los textos individuales son compartidos, comentados por todos; tratar un proceso de creación literaria como un ejercicio de participación colectiva. Algunas de estas producciones apuntan a la construcción de cuentos, fábulas, mitos, leyendas, entre otros.

Por otro lado, conviene señalar que el uso generalizado de las TIC en todos los ámbitos de la actividad humana conlleva la exigencia de aprender nuevas formas de leer y escribir. Al respecto, Cassany (2006) señala, somos testigos de una revolución trascendental, con la expansión de la comunicación electrónica. La lengua escrita está migrando hacia formatos electrónicos, con Internet, leer y escribir adquiere nuevas prácticas y estrategias. Tal como lo plantea el autor “...a partir de estas prácticas también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura (...) la literacidad está ampliando sus usos e incluso está modificando su naturaleza” (p.174).

Señala el autor que, con la ayuda de las TIC el texto escrito adquiere un carácter multidimensional, resultado de la hipertextualidad, de los recursos multimedia y, sobre todo, de la colaboración de diferentes voces narrativas. Estamos ante una nueva cultura de la lectura y la escritura en la que interacción y participación son las palabras clave. La habilidad lectora ya no queda limitada a la secuencia lineal que ofrece el formato papel, sino que los contenidos en hipertexto invitan a una lectura nueva, a una lectura no lineal que permite trazar un paralelismo entre el funcionamiento de la mente humana, mediante la asociación de ideas y el hipertexto, que sigue también esa tendencia natural a la "selección por asociación", al no seguir un hilo único y lineal.

Método

La investigación es de naturaleza cualitativa, por cuanto se requirió implementar, con ayuda de los recursos que ofrecen las TIC, un proceso claro, pertinente, efectivo, que permitiera valorar los hechos más importantes en el proceso de la comprensión de lectura y la producción textual, determinando cuáles son las causas que han dado origen a las deficiencias de los jóvenes de décimo y undécimo grado de la Institución Educativa Armando Estrada Flórez en cuanto a la apropiación de habilidades, destrezas y competencias.

Se siguió el método de investigación acción el cual, según Restrepo, (2007), es una forma de estudiar, explorar una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican los actores en la realidad investigativa; a través de las fases de diagnóstico, diseño de las acciones, aplicación y valoración de resultados. Con este método, fue posible plantear y replantear las herramientas claves para resolver el problema existente y alcanzar el objetivo fundamental propuesto. Por consiguiente, a medida que se fueron desarrollando las diferentes actividades, se revisaron los logros alcanzados por dichos estudiantes, tratando de identificar aquellas dificultades que impedían que comprendieran con claridad las ideas o conceptos que se planteaban en las diferentes lecturas, procurando hacer las correspondientes observaciones, con ayuda de las TIC.

Las técnicas e instrumentos utilizados para recabar la información fueron: La observación participante con el diario de campo. Esta técnica se usó durante el diagnóstico y en la implementación. En la fase de diagnóstico permitió identificar la existencia del problema planteado. Durante la aplicación y desarrollo de los talleres con estrategias TIC, sirvió para

determinar la forma como los estudiantes desarrollaron cada una de las actividades a partir de un seguimiento detallado de las diferentes etapas previstas en los ejercicios interactivos propuestos. También favoreció la interacción con cada estudiante, permitiendo resolver dudas e inquietudes durante la ejecución de dichas actividades. A medida que se cumplían cada una de las etapas del proyecto, se pudo establecer un avance significativo referente al incremento de la motivación e interés de los estudiantes por participar en cada actividad sugerida. Esto generó mayor confianza, diálogo, participación, mejora en la comunicación entre el docente y sus estudiantes en materia de aprendizaje de nuevas estrategias didácticas, que favorecieron el desarrollo de la competencia comunicativa

Aplicación de una encuesta, con base en un cuestionario. Dicho instrumento se utilizó durante la fase de diagnóstico, con el propósito de recopilar información relacionada con los hábitos, intereses y expectativas de cada estudiante con respecto a la práctica de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta como escenarios sus propios hogares y la institución educativa.

Escenario y actores sociales

El escenario de la investigación fue la Institución Educativa Departamental Armando Estrada Flórez ubicada en el corregimiento de Río Frío, en el municipio de Zona Bananera, a 50 minutos de Santa Marta. Cuenta con alrededor de 3.500 estudiantes, distribuidos en catorce sedes, desde el nivel preescolar hasta grado undécimo, en sus jornadas mañana, vespertina y nocturna.

En esta experiencia participaron todos los estudiantes de los grados décimo y undécimo de la jornada vespertina de la sede principal, los cuales se encuentran repartidos de la siguiente manera: grado décimo: 35 estudiantes; grado undécimo: 26 estudiantes. Estos estudiantes, actores sociales en la investigación, colaboraron activamente en la implementación, desarrollo y ejecución de las diferentes estrategias para superar las dificultades planteadas. Por otra parte, se previó que todos los docentes de la institución se integrarán al desarrollo y ejecución de las actividades propuestas, especialmente con la colaboración de un profesor responsable de cada área del conocimiento, quien contribuirá con el seguimiento y verificación del cumplimiento

de dicha propuesta. Cabe resaltar, que la coordinación de todas las acciones estuvo a cargo del docente investigador.

Resultados

Fase de diagnóstico

La información obtenida con la técnica de la encuesta, antes de la implementación de la propuesta, permitió evidenciar los diferentes hábitos, preferencias, prácticas y manejo que los estudiantes de décimo y undécimo grado le han dado al uso de la lectura y la escritura. Igualmente, con la observación, durante la realización de un taller relacionado con la comprensión de lectura, específicamente una guía de trabajo sobre el análisis de textos de carácter literario, se procedió a recopilar toda la información obtenida para tratar de establecer las dificultades más relevantes que han impedido que dichos jóvenes puedan desarrollar habilidades y destrezas en relación con la competencia comunicativa.

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que existen varios factores que obstaculizan su capacidad de comprensión de lectura y producción textual, los cuales se mencionan a continuación:

1. Durante la realización del taller, los estudiantes presentaron dificultades para comprender ideas fundamentales planteadas por el autor; ausencia significativa de manejo de vocabulario; dificultad para identificar ideas principales y secundarias; desconocimiento del uso de normas ortográficas; repetición de ideas; falta de cohesión, coherencia y argumentación en sus planteamientos.

2. A partir de la encuesta, se evidenció la falta del uso de libros, revistas, periódicos y demás tipos de textos, tanto en sus hogares como en la institución educativa, lo cual ha incidido negativamente en la motivación e interés por participar activamente de estos procesos.

3. La poca importancia que los padres de familia le conceden al hábito de la lectura, según lo mencionado por los mismos estudiantes, de tal manera que no se inculca desde el hogar su práctica, generando apatía y rechazo. Desde pequeños, no se les motivó hacia la lectura y por ello desconocen sus beneficios en los ámbitos social, cultural, educativo, entre otros.

4. La imposición que algunos docentes hacen a dichos estudiantes sobre la lectura de textos como requisito para la aprobación de sus asignaturas. Esto es interpretado como una medida represiva. Por tanto, deciden no continuar con dicha práctica, puesto que no se sienten animados.

Con base en estos aspectos, los cuales refuerzan la necesidad de resolver la problemática mencionada al inicio de la propuesta y, vista de la necesidad de contribuir en la búsqueda de soluciones que permitan corregir en forma significativa las dificultades encontradas en estos estudiantes, se dio inicio al diseño e implementación de la ingeniería del proyecto, la cual presenta en forma detallada la propuesta pedagógica que se llevó a cabo y la forma como ésta se puso en marcha.

Fase de diseño y desarrollo

Se diseñaron e implementaron una serie de talleres compuestos por ejercicios prácticos interactivos, previamente seleccionados desde sitios web, por cuanto se consideró que dichas actividades se ajustaban a los requisitos para el cumplimiento de los objetivos previstos en esta investigación, que plantea la oportunidad de usar herramientas didácticas innovadoras, mediante el empleo de las TIC, y de esta manera, favorecer la apropiación de saberes y conceptos básicos que fortalezcan la lectura y la producción textual, con el fin de lograr desarrollar la competencia comunicativa.

A continuación, se describe la metodología de cada una de las actividades, estrategias y los recursos que se utilizaron para el desarrollo de la propuesta en cuestión, con su correspondiente link a la página donde se encuentran alojados.

La primera parte del diseño consta de tres videos, se procedió a su presentación a los estudiantes de ambos cursos, a quienes se les reunió en varias oportunidades en el aula de Informática. El primer video tenía como propósito introducir al estudiante, a manera de etapa de sensibilización, hacia la importancia de la lectura. El segundo, referente a la comprensión lectora y las TIC, tenía como finalidad el afianzamiento de análisis y conceptos sobre el tema. Después, el video sobre la importancia de la redacción, tuvo en cuenta que, tanto la comprensión de lectura como la producción textual son partes constitutivas y fundamentales

de la comunicación, que forman parte de las competencias que deben adquirir los estudiantes de la mencionada Institución. Por ello, se justifica la necesidad de su proyección.

La segunda parte del diseño consta de talleres prácticos de lectura y escritura interactiva, los cuales presentan múltiples alternativas que les permitieron a los estudiantes descubrir nuevas opciones para aprender, desarrollando ejercicios que los motivaran hacia la lectura y la producción textual.

Primera parte: sensibilización y reflexión

1. *Video inicial de sensibilización.* Desde YouTube se promueve, a manera de tips, una serie de consejos prácticos que pueden ayudar a los estudiantes de décimo y undécimo grado a recurrir al uso de la lectura, como estrategia para lograr su desarrollo social y personal. El enlace utilizado como estrategia desde Internet es: https://www.youtube.com/watch?v=vSe9_TuOWwo.

2. *Video en YouTube sobre comprensión lectora y las TIC.* Se identifican algunos pasos claves para realizar un adecuado proceso en lo referente a la comprensión y análisis de textos, así como diversas técnicas y estrategias que se deben tener en cuenta para llevar a cabo este proceso. En dicho video se aprecian aspectos de carácter teórico, necesarios para su análisis e interpretación por parte del docente a sus estudiantes. El enlace que se utilizó como estrategia es: <https://www.youtube.com/watch?v=H-v5ojAzsAA>

3. *Video en YouTube sobre introducción a la redacción.* Se explica la necesidad de saber redactar textos, con el fin de lograr una adecuada comprensión por parte del lector y para ello, se aprecia el seguimiento, o paso a paso que se debe dar, a partir de una serie de recomendaciones, para lograr mejorar significativamente la producción textual. El enlace utilizado como estrategia es: <https://www.youtube.com/watch?v=wsinu7st5Jg>.

Segunda parte: talleres prácticos de lectura y escritura interactiva

1. *Pruebas de comprensión de lectura interactiva.* Los estudiantes, una vez han ingresado al aula de informática, buscan en su computador la siguiente dirección o página web en Internet: <http://www.aplicaciones.info/cd7ei.htm>: ejercicios de comprensión lectora, en la cual, se observan varias actividades para realizar en forma dinámica. Dichos talleres plantean la

posibilidad de interactuar, a partir de la selección de una información que le permitirá al estudiante identificar las opciones correctas. Asimismo, se observan los mensajes que estos ejercicios muestran, dependiendo de la respuesta que arroja el sistema, según los aciertos o errores realizados por el alumno.

2. *Pruebas de ortografía interactiva.* En el link <http://www.aplicaciones.info/ortogra/ortogra.htm>, se encuentran una serie de talleres prácticos de ortografía, de los cuales se seleccionaron ejercicios de palabras con B, V y W, que muestran, a su vez, una serie de instrucciones para orientar al estudiante sobre la forma como debe desarrollarlo, de tal modo que complete correctamente las palabras que aparecen a la izquierda con una de las opciones que se muestran a la derecha. Con ello se logra que visualice de manera clara las palabras y realice una apropiación significativa del conocimiento según el uso que haga de su memoria, cada vez que deba utilizar ciertas palabras en la redacción y composición de textos de diversa índole.

3. *Ejercicios de comprensión lectora interactiva.* Tienen como propósito la aplicación práctica del ordenamiento de unidades a partir de una lectura intensiva, en donde los estudiantes, al ingresar a la página <http://www.xtec.cat/~jgenover/complec.htm>, pueden desarrollar una serie de ejercicios que estimulen su capacidad de concentración, potenciando habilidades y destrezas que ayuden a fortalecer la competencia comunicativa. Para ello, se escogieron dos ejercicios, que corresponden a la forma como el participante puede ordenar palabras para formar frases y párrafos de un texto.

El primero, es un taller interactivo de ordenamiento de palabras, donde se deben seleccionar cuidadosamente para completar correctamente y con sentido la oración, teniendo en cuenta las concordancias gramaticales, los signos de puntuación y el significado. Además, el sistema le brinda la oportunidad al estudiante, en caso de dudas, de oprimir la tecla “ayuda”, para resolver correctamente el ejercicio. El segundo, hace referencia al ordenamiento de párrafos en un texto, con lo cual se pretende que, a partir de un texto desordenado, se establezca el orden correcto de aparición de cada párrafo. Allí también es posible oprimir la opción “comprueba” para verificar las respuestas. Plantean una gran variedad de opciones, entre las cuales se encuentran: ordenar unidades, completar textos, relacionar textos y/o unidades, discriminar información, entre otros.

4. *Ejercicios interactivos de producción textual*. Permiten al estudiante seguir teniendo la posibilidad de ordenar palabras. Al igual que en los demás talleres, se visualiza el resultado obtenido por el estudiante después de realizarlo. Su desarrollo se hace a través del enlace <http://www.xtec.cat/~jgenover/complec.htm>.

Asimismo, con base en estos ejercicios de comprensión lectora que se observan en la mencionada página web, se aplicaron talleres prácticos que les permitiera organizar textos, completándolos, utilizando palabras para poder seleccionar el final de un cuento. Por último, se aprecia un taller que permite relacionar textos y/o unidades a partir del análisis de la relación entre las causas y las consecuencias. Este taller sugiere al estudiante poner en juego sus habilidades y destrezas, a partir del ordenamiento de palabras que permitan identificar oraciones con cohesión y coherencia.

5. *Ejercicios interactivos de producción de historietas*. Se trata de un recurso u Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) el cual puede ayudar a los estudiantes a que aprendan a analizar críticamente cómics, y a producirlos en forma personal o colectiva. Gracias a la implementación de ejemplos, con ayuda de recursos multimedia, se pueden desarrollar ejercicios que contienen elementos propios de las historietas: viñetas, globos, diálogos, onomatopeyas, etc. Por consiguiente, se trata de una actividad interactiva que se destaca por permitir al alumno no sólo aprender, sino también disfrutar, participando activamente en el diseño y construcción de nuevas historias. El enlace utilizado como recurso es <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=188693>.

En esta actividad, el estudiante tiene la posibilidad de crear historietas según sus gustos y preferencias, para lo cual, debe ingresar al portal interactivo, oprimiendo con el mouse la palabra COMENZAR. Una vez realizado este paso, deberá seguir una serie de instrucciones, respondiendo algunas preguntas. Luego, debe presionar ACTIVIDAD. Asimismo, es posible realizar acciones como activar, practicar, evaluar, reiniciar. Existen múltiples alternativas posibles para ser exploradas, con el propósito de evidenciar la apropiación de habilidades y destrezas que fomenten la competencia comunicativa.

6. *Taller interactivo: ordenar párrafos en un texto*. En este taller, el estudiante debe ordenar los párrafos de un texto, colocando el número del 1 al 3 según considere, de tal forma que

pueda completarlos adecuadamente, según el orden de aparición. Luego pulsa la tecla “comprueba”, para establecer los aciertos o desaciertos obtenidos.

7. *Taller de producción textual: completar textos.* En este taller interactivo, se busca que el participante sea capaz de elegir el título más adecuado para un texto. Una vez seleccionada la respuesta, se visualiza el resultado obtenido.

8. *Taller de producción textual: completar textos con palabras.* En este ejercicio, se pretende que el estudiante esté en capacidad de leer un cuento y completarlo con las palabras más adecuadas que aparecen en el recuadro.

9. *Taller de producción textual: completar textos, seleccionando el final de un texto.* En este ejercicio interactivo, se busca que el alumno esté en condiciones de elegir el final más adecuado, con mejor sentido, que complete en forma correcta el texto.

10. *Taller de producción textual: relación entre las causas y las consecuencias.* En este ejercicio, el estudiante debe establecer la relación existente entre las palabras según sea la causa y su posible consecuencia, de manera hipotética. Luego, podrá verificar las respuestas obtenidas.

Fase de validación

Para determinar el cumplimiento de los objetivos planteados, se establecieron unos indicadores que tienen que ver con los aspectos teóricos mencionados, los cuales se relacionan con la apropiación significativa de la competencia comunicativa, desde la capacidad que tienen los estudiantes para comunicarse, la comprensión lectora y la producción de textos, a partir de la formación integral y el uso eficaz de la lengua en las actividades escolares, de modo que la lectura pueda contribuir en su enriquecimiento personal. Asimismo, las TIC, cuyo propósito de su implementación es despertar el interés y preocupación para que puedan mejorar en los procesos mencionados de lectura y producción textual, convirtiéndose en herramientas tecnológicas de trabajo significativas para dichos escolares. De esta manera, se pueden evidenciar los aspectos en los que se han logrado avances importantes con la puesta en práctica de cada una de las actividades y estrategias previstas, con respecto al desarrollo de habilidades y destrezas en lo referente a la comprensión de lectura y la producción textual.

Reconocen la lectura como actividad placentera. Los estudiantes de décimo y undécimo grado reconocieron unánimemente que, gracias al análisis de los videos y talleres, la lectura es ahora para ellos una práctica interesante y divertida. Algunos participantes de ambos cursos señalaron que les gustaría que en todas las clases se les trabajaran este tipo de actividades, en las cuales, a partir de una lectura breve e interesante, puedan interactuar, de tal manera que no sólo puedan escoger las respuestas, sino que puedan compartir con los demás sus impresiones, opiniones y sugerencias.

Demuestran interés por practicar la escritura, a partir del análisis de diferentes tipos de textos. De acuerdo a lo manifestado se evidenció el deseo de participar en actividades interactivas de reconstrucción de textos, de tal forma que puedan practicar con mayor frecuencia ejercicios en los cuales puedan completar adecuadamente dichos textos, agregarles el final, o mejorar su redacción, con base en las alternativas que plantean dichos ejercicios.

Realizan comparaciones y argumentaciones frente a los diferentes tipos de textos vistos. A partir de la comparación y la argumentación, los alumnos de ambos cursos manifestaron sus ideas y opiniones con base en los textos presentados, demostrando la apropiación de nuevo léxico (aumento del vocabulario) en el análisis de cada uno de ellos.

Comprenden la importancia del estudio de la ortografía, como herramienta básica en la comprensión y producción textual. Con ayuda del taller interactivo de ortografía, los estudiantes de ambos cursos se mostraron interesados en desarrollar más ejercicios de este tipo. También reconocieron que era necesario demostrar mayor compromiso y esfuerzo para aprender las normas y reglas básicas que rigen a nuestro idioma y de esta manera, mejorar cada vez más en el manejo de la ortografía.

Proponen técnicas de estudio, que tienen como objetivo mejorar la comprensión lectora. Los participantes reconocieron que este tipo de actividades los motivó a proponerles a sus demás profesores la implementación de estas prácticas innovadoras. Según la opinión general de ambos grupos, ellos quisieran que se abandone, poco a poco, la utilización de las libretas de apuntes y se les dé la oportunidad de acceder a las páginas de la web que contienen este tipo de actividades, para poder desarrollarlas más frecuentemente.

Demuestran habilidades y destrezas en el uso de las TIC para lograr desarrollar la competencia comunicativa. Con ayuda del computador, el uso de Internet y a partir de la combinación de textos con diversos elementos audiovisuales (imágenes, sonidos, videos, etc.), los estudiantes de ambos grados demostraron la apropiación de nuevas habilidades y destrezas en el manejo del computador, lo cual les permitió realizar actividades de aprendizaje que promovieran el desarrollo de competencias lectoras y escritoras. Así mismo, se evidenció su motivación hacia su práctica en forma más periódica y en todas las áreas del conocimiento.

Analizan críticamente los cómics y los producen en forma personal o colectiva. Los alumnos de ambos cursos se mostraron muy interesados en participar en la realización de estos talleres prácticos interactivos, en especial, en la construcción de historietas con ayuda de diversos elementos, como globos, viñetas, narraciones y demás recursos, lo cual motivó a dichos jóvenes a interactuar en actividades innovadoras, de tal manera que, según las indicaciones sugeridas por el profesor, en primer lugar, los estudiantes realizaron sus propios diseños, con base en las herramientas que ofrece la aplicación virtual. En segundo lugar, conformaron grupos de trabajo, con el fin de presentar las historietas más variadas e interesantes y finalmente, se escogieron las creaciones que ellos mismos consideraron más bonitas, para luego ser socializadas ante la clase.

En resumen, se puede señalar que, después de la implementación y la ejecución del proyecto, se pudieron observar cambios muy notorios de acuerdo con los resultados obtenidos, los cuales se pueden evidenciar en los siguientes aspectos:

Interés, motivación por la práctica de la lectura y la producción textual con ayuda del uso de las TIC, desarrollando competencias en lo relacionado con su capacidad para interpretar diversas situaciones comunicativas, mediante el desarrollo de procesos como la interpretación, argumentación y proposición de nuevas ideas existentes entre los distintos tipos de textos como es el caso de los videos, lecturas interactivas, reconstrucción de historias.

Capacidad para resolver los problemas planteados en los diferentes ejercicios interactivos, los cuales requerían el uso del computador, demostrando así la apropiación de nuevos conocimientos significativos.

Incremento de la motivación, el interés y la aceptación por la realización de este tipo de actividades, generando en ellos nuevas expectativas.

Conclusiones

Con base en las diferentes actividades realizadas con los estudiantes de décimo y undécimo grado, de la Institución Educativa Departamental Armando Estrada Flórez, respecto al uso de estrategias didácticas innovadoras, con ayuda de las TIC, para lograr potenciar la competencia comunicativa, es posible concluir que dichos estudiantes demostraron gran preocupación por participar activamente en cada una de las actividades programadas, generando en ellos nuevas expectativas en relación con la forma como se puede llegar al desarrollo de habilidades y destrezas en materia de comprensión lectora y producción textual, gracias a la utilización de metodologías didácticas, dinámicas, que involucran diversos escenarios de carácter interactivo, en los cuales es posible lograr estimular la imaginación, combinándola con elementos propios de la realidad, obteniendo como resultado un aprendizaje verdaderamente significativo que promueva el gusto y el deseo de querer ser partícipe en la búsqueda del conocimiento.

Por otra parte, es importante destacar que, durante la ejecución del proyecto, se observaron progresos en aspectos tales como la capacidad de comprensión e interpretación, análisis, comprensión, redacción de textos, planificación y construcción de relatos, entre otros. Esto debido al aumento de la concentración, análisis, reflexión, que debieron emplear estos jóvenes durante la aplicación de la propuesta en cada una de sus etapas, arrojando como resultado mayor aceptación, disposición individual y grupal frente al uso de nuevas alternativas que ofrecen las TIC. De esta manera, fue posible evidenciar, permanentemente, un alto nivel de aceptación a medida que se llevaban a cabo cada una de las actividades previstas. Tanto los estudiantes de décimo como de undécimo grado, manifestaron, en repetidas ocasiones, que la puesta en práctica de este tipo de trabajos es algo que se debe implementar en todas las asignaturas, permitiendo que las clases se vuelvan cada vez más interesantes y divertidas, en donde sea el educando quien no sólo pueda acceder al conocimiento, sino también pueda ser partícipe de la construcción del saber.

Finalmente, se puede afirmar que han encontrado un estímulo adecuado que los puede ayudar a mejorar su rendimiento escolar, a evitar la toma equivocada de decisiones, como la deserción escolar, y a propiciar el afianzamiento de los valores, desde una perspectiva de una mayor autoestima, confianza, aceptación, unidas a su vez con la responsabilidad, puesto que son conscientes de que lo que se ha aprendido realmente se convertirá en una herramienta que les ayude a defenderse para el futuro.

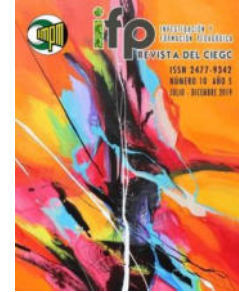
Referencias

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Comprensión lectora y las Tics*. (2011). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Hv5ojAzsAA>
- Estrategias de Lectura. Mejorar la comprensión Lectora*. (2014). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=vSe9_TuOWwo
- Fainholc, B. (2004). *La lectura crítica en internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario, Argentina: Ed. Homo Sapiens.
- Fernández B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana dentro del aula. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 10 (2), 1 - 24. doi DOI 10.15517/AIE.V10I2.10133
- Fernández, I. (2010). Las Tics en el ámbito educativo. *Revista digital Eduinnova. Portal de innovación educativa*, 21, 1 - 9. Recuperado de <http://bit.ly/2JHJtPy>
- Flower, I. y Hayes, J. (1996). *A cognitive process theory of writing*. Recuperado de <http://bit.ly/2M6NdeT>
- Guerrero, M. (2009). El aprendizaje de la lectura y la escritura en secundaria I. *Revista digital Innovación y Experiencias educativas*. 23, 1-9, Recuperado de <http://bit.ly/2M55VDJ>
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En Y. Lastra y P. Garvin (Coords.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Introducción a la redacción*. (2013). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wsinu7st5Jg>
- Millán, J. (2001). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Departamento de Educación - Gobierno de Navarra. Recuperado de <http://bit.ly/2M57em7>
- Ramo, A. (2006). *Ortografía interactiva. Ejercicios en línea*. Recuperado de <http://bit.ly/30T0oEy>
- Restrepo, B. (2004). La Investigación-acción Educativa y la Construcción de Saber Pedagógico. *Educación y Educadores*. 7, 45-55. Recuperado de: <http://bit.ly/30NrexF>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó/ICE.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

La Protección Ambiental en Colombia: Una Política Pública Educativa

Environmental Protection in Colombia: A Public Educational Policy

Carmen Mayerly Barajas Anaya¹ y Alfredo Orduz Ardila²
aoasd@hotmail.com

1 Unidades Tecnológicas de Santander (Colombia) 2 Uniciencia (Colombia)

Recibido 26 de febrero de 2019 / aprobado 11 de junio de 2019

Palabras clave

Protección ambiental, sostenibilidad, ambiente, educación, políticas educativas.

Keywords

environmental protection, sustainability, environment, education, educational policy.

Resumen

La visión fraccionada y mecanicista del mundo ha generado una cultura consumista que redunde en el uso inadecuado de los recursos naturales, contribuyendo con el desequilibrio hombre-ambiente. Situación de la que no escapa la sociedad colombiana, por tanto, al Estado le corresponde generar en los ciudadanos conocimientos y actitudes para contribuir con la transformación de las comunidades, mediante la construcción de una cultura ambiental. El propósito del estudio fue establecer lineamientos para el mejoramiento de la protección ambiental desde las políticas educativas de Colombia. La metodología se basó en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, tipo documental, el procedimiento consistió: revisión, análisis e interpretación de documentos teóricos y legales de las políticas de Estado. De allí se derivaron lineamientos que indican la incorporación activa de las instituciones educativas, incluyendo las universidades, para que ocupen un rol protagónico en la formación de ciudadanos conscientes y responsables con una visión de futuro sustentable.

Abstract

The split and mechanical view of the world has generated a consumer culture, which emphasizes the inappropriate use of natural resources, contributing to the imbalance: human-environment. The Colombian society does not escape this situation, that is why the government is responsible for generating knowledge and attitudes in citizens to contribute to the transformation of communities, through the construction of an environmental culture. The purpose of the study was to establish the guidelines for the improvement of environmental protection from the educational policies in Colombia. The methodology was based on the qualitative approach, interpretative paradigm and documentary type, and the procedure consisted on: review, analysis and interpretation of theoretical and legal documents of governmental policies. From there they derived guidelines that indicate the active incorporation of educational institutions, including universities, so that they play a leading role in the formation of conscious and responsible citizens with a vision of a sustainable future.



Introducción

La calidad ambiental es fundamental para la preservación de la vida en el planeta. No obstante, los modelos de desarrollo implementados y los estilos de vida han impactado críticamente la sostenibilidad planetaria. Esta situación, ha traído como consecuencia una problemática que amerita la participación y gestión de diversos organismos internacionales y nacionales.

En este sentido, la visión fragmentada y mecanicista del mundo ha generado una cultura consumista y del derroche, que en poco contribuye con el equilibrio que se requiere en la relación hombre-ambiente. Desde esta consideración, el estado colombiano debe proponer soluciones a los graves problemas derivados por el uso inadecuado e irresponsable de los recursos naturales, con el objeto de colocarse a la par de muchos organismos e instituciones que se han pronunciado al respecto, tal es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (1996), quien desde el siglo pasado ha recomendado el establecimiento de estrategias educativas y de enseñanza interdisciplinaria escolar y extraescolar, con el fin de desarrollar conocimientos y promover acciones que permitan administrar, preservar y proteger su medio ambiente.

De acuerdo con Leff (2004) “las cosmovisiones de las culturas tradicionales, fundadas en una visión más orgánica de la vida y de la relación con la naturaleza, fueron sustituidas por la visión mecanicista que emerge de la racionalidad cartesiana y la revolución industrial” (p.196). Sin duda, la revolución industrial se ha constituido en uno de los hitos históricos más importantes al momento de analizar los hechos que caracterizan la crisis ambiental planetaria actual.

Tal situación, ha traído consigo la emergencia de interpretar el mundo desde nuevos paradigmas, más sistémicos y menos mecanicistas, tal como lo señaló Capra (1998) en referencia a la necesidad de un paradigma ecológico, como un cambio cultural necesario para la preservación del planeta, ya que en las últimas décadas se ha hecho cada vez más evidente el deterioro progresivo que ha sufrido el ambiente, como consecuencia de la acción antrópica.

En este sentido, en la actualidad el Estado colombiano no cuenta con políticas actualizadas en materia ambiental, ya que la más significativa surgió con la promulgación de

la Ley 99 de 1993, en la cual se establecieron los principios que orientarían el manejo de los asuntos ambientales del país. No obstante, décadas después del decreto de dicha Ley y de la puesta en marcha de la política ambiental, el informe sobre el estado de los recursos naturales y el ambiente 2009-2010, de la Contraloría General de la Nación –CGN- (2010), advirtió en sus conclusiones que “a pesar de los modestos resultados, producto del fuerte trabajo de una débil institucionalidad, se sigue manteniendo al país en una senda de insostenibilidad” (p.72).

Tal situación persiste a lo largo del tiempo, ya que a la fecha no se han divulgado acciones concretas desde las políticas de Estado para contribuir con la Educación Ambiental, mediante la formación de los actores sociales, tal como lo señala el último informe emitido por la Oficina asesora de planeación del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2018) “los reportes de seguimiento les hacen falta el impacto donde estén los beneficiados (población, sectores, territorios, entre otros), así como la finalidad de la normatividad por qué se hace y para qué se hace” (p.78), se puede deducir que no se han suscitado actividades concretas en esta materia.

En consecuencia, es imperativo que el Estado contemple dentro de su estructura, además de lo que ya ha desarrollado, normas, regulaciones, acciones explícitas y divulgativas que conlleven a abordar la crisis que el mismo hombre causa sobre el ambiente, como respuesta a la crisis ambiental que actualmente afecta al estado colombiano, por tanto, le corresponde generar y consolidar en los ciudadanos conocimientos, aptitudes y actitudes para contribuir con la transformación de la sociedad mediante la construcción de una verdadera cultura ambiental, que permita fortalecer los valores humanos, la ética ambiental, la preservación del ambiente, la protección de los ecosistemas, la biodiversidad, entre otros aspectos.

Los elementos asociados con la preservación del ambiente deben estar orientados desde la educación, sobre la base de los conocimientos actuales y los principios del modelo de Desarrollo Sustentable, ya que éste constituye un proceso de cambio direccional, mediante el cual el sistema mejora de forma sostenible a través del tiempo, de tal manera que las políticas educativas deben estar adaptadas al desarrollo y a las condiciones actuales de la sociedad.

Por tales razones, las acciones que el Estado establezca deben ir de la mano de un sistema educativo cónsono con los principios del Desarrollo Sustentable, democráticos, teniendo

como base el respeto a los derechos humanos, entenderlas como un paradigma que engloba las muchas maneras de formación de los ciudadanos e ir más allá de la evaluación de la gestión del gobierno y tal como plantea Muñoz (2011) más allá de un fenómeno político, enfocándose en “categorías de análisis como las ideas, los intereses y las instituciones, categorías que recurrentemente se encuentran en los marcos analíticos revisados, pero infortunadamente, abordados de forma independiente, lo cual reduce la integralidad reclamada por múltiples expertos en políticas públicas” (p. 132).

Es por ello que se debe considerar la Educación Ambiental (EA) como un medio flexible, eficaz e idóneo para concebir propuestas adecuadas al desarrollo de las sociedades. Tal como lo señala Calderón, *et. al.* (2011). La educación ambiental está orientada a promover la “adopción de un modo de vida compatible con la sostenibilidad, y para lograr esta aspiración, es imprescindible elevar el nivel de conocimiento e información, de sensibilización y concientización de los ciudadanos, científicos, investigadores, gobiernos, la sociedad civil, instituciones y organizaciones” (p. 17), de modo que se presente asociado con un modelo de desarrollo económico, que estimule la relación entre el hombre y el ambiente, considerando las dimensiones políticas, culturales, económicas, sociales, y tecnológicas.

Sobre la base de estas premisas el objetivo de la presente investigación radica en establecer los lineamientos para el mejoramiento de la protección ambiental desde las políticas educativas de Colombia.

Método

La presente investigación se desarrolló desde las bases del enfoque cualitativo, entendido, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) como aquel que “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p.7) y que tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno.

Con base en estos aspectos, el paradigma se suscribe a la interpretación de como las políticas públicas educativas en el territorio colombiano han influido en la protección del ambiente a la luz de los llamados internacionales para la preservación de la vida en el planeta.

Por su parte, el estudio se adapta a una investigación de tipo documental, ya que el análisis construido parte de la revisión detallada y precisa de una serie de documentos científicos y gubernamentales que tanto a nivel nacional, como regional y local describen las características de la EA en Colombia. Tal como señala la UPEL (2006) la investigación documental tiene el propósito “de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos e información de datos divulgados por medios impresos o electrónicos” (p. 15).

En consecuencia, el procedimiento estuvo determinado en primer lugar por la exploración de los elementos vinculados con la EA en Colombia, a fin de determinar su origen y evolución, desde los acuerdos y principios de los organismos internacionales hasta las estrategias y acciones generadas a nivel nacional, regional y local, para así poder establecer la postura crítica y reflexiva del investigador.

En segundo lugar se examinó y analizó los referentes asociados con las políticas públicas, desde la revisión de la Constitución Política de Colombia (1991), seguido del análisis del Plan de Desarrollo de la Nación 2016-2026 (PNDE), el Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019 (PDD), de Santander y el Plan de Desarrollo de Bucaramanga (PDB) 2016-2019, a fin de determinar las características de la EA en los Planes de Desarrollo del gobierno colombiano y la visión del ambiente desde esta perspectiva. Finalmente, sobre la base del análisis anterior se procedió a interpretar cada uno de estos referentes estudiados para establecer los lineamientos que deben ampliar, reforzar, mejorar y enriquecer la protección ambiental en Colombia desde una política pública educativa adecuada.

Hallazgos

Sobre la base la revisión de los diversos referentes teóricos y legales que determinan las características que debe tener la EA en el Estado colombiano, para establecer las políticas públicas en materia educativa ambiental, a continuación, se muestra el resultado del análisis y la interpretación de los documentos examinados.

Evolución de la educación ambiental en Colombia

La intervención desmesurada y constante que el hombre ha tenido sobre el ambiente durante las últimas décadas ha acelerado la crisis ecológica que afecta a la población a nivel mundial,

ocasionando un deterioro continuo de los recursos naturales disponibles para la preservación de la vida en el planeta.

El Estado colombiano no escapa de tal situación, en virtud de que sus necesidades no son distintas a las del resto de la humanidad, debido a que sus habitantes se desenvuelven en un mundo globalizado, donde igualmente les afecta la crisis ambiental desde las diversas aristas que le componen, tal es el caso de lo político, económico, social y cultural, quedando en evidencia dentro de su comportamiento habitual la carencia de valores ambientales y la falta de consolidación de actitudes cónsonas con el modelo de Desarrollo Sustentable que actualmente requiere de una política educativa adecuada.

Al respecto, Rengifo, Quitiaquez y Mora (2012) señalan que en la sociedad colombiana “se ve la necesidad de una educación ambiental que persista en los conocimientos, actitudes, comportamientos y hábitos frente al ambiente orientados a conseguir que la humanidad cambie su clásica concepción de que la naturaleza es un elemento pasivo y complaciente” (p.3), de modo que se acepte que los recursos no son de regeneración automática.

Por tanto, el tema educativo ambiental ha sido motivo de reflexión para los diferentes actores sociales, al punto que han contribuido en la creación de políticas en esta materia. Lo que ha quedado expresado según Sepúlveda (2014) antes de la promulgación de la Constitución Política de 1991, debido a que ya existían normas asociadas con lo educativo ambiental, destacando el Decreto 2811 de 1974 denominado Código Nacional de los Recursos Naturales Renovables y de Protección del Medio Ambiente y, derivado de éste la promulgación del Decreto 1337 en 1978.

Posteriormente en 1992 surge la creación del Programa de Educación Ambiental, en convenio con la Universidad Nacional de Colombia, siendo su principal objetivo impulsar el fortalecimiento de un equipo interdisciplinario de trabajo para explorar las posibilidades estratégicas, conceptuales y metodológicas de la EA y, para 1993 el establecimiento de la concertación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Medio Ambiente (Torres, 1998). Medidas que se fortalecieron en el ámbito educativo a partir de 1994, cuando el Estado colombiano desde la Constitución y la Ley General de Educación, colocó la EA como un tema obligado en los centros público y privados de la educación formal

Asimismo, según Pita (2016), con estas acciones se definen para la educación en Colombia las normas generales de la política ambiental, manifiestas en el Capítulo II del Código, incluyendo, tanto el uso de los medios de comunicación, como la aplicación de talleres enfocados al ambiente de manera interdisciplinar como una estrategia de educación ambiental. Estrategias complementadas por campañas de educación ambiental popular en el ámbito rural y urbano.

Posteriormente, según el mismo autor, la Ley de 1993 creó el Sistema Nacional Ambiental (SINA), “conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales ambientales” (p.32) integrado por el Ministerio del Medio Ambiente, las Corporaciones Autónomas Regionales, las entidades territoriales y los institutos de investigación vinculados y adscritos al Ministerio, para la gestión ambiental nacional.

Como se aprecia se realizó la formulación y ejecución de instrumentos que, en diferentes momentos del desarrollo de la temática educativa ambiental en Colombia, han jugado un papel significativo en la apertura de espacios formativos y de predominio para el manejo adecuado del ambiente (Ministerio del Ambiente y de Educación Nacional, 2002).

Adicionalmente se subraya el decreto 1743/94 de la Ley General de Educación Nacional que inserta los proyectos ambientales escolares en los centros escolares públicos y privados, con especial atención en las comunidades étnicas (Tello y Pardo 1996), lo que coloca al sistema educativo formal en el ápice de las políticas de Estado.

En el periodo comprendido entre 1994 y 1998 se formula en Colombia el Plan Nacional de Desarrollo denominado "Salto Social". En este se hace especial énfasis en la necesidad de lograr una sociedad equitativa, participativa, solidaria y respetuosa de los derechos humanos, que reconozca su identidad y la prioridad de conservar el capital cultural, social, ecológico y humano (Ministerio del Ambiente y de Educación Nacional 2002).

Por otro lado, resalta la carta de navegación de la EA como una Política en Colombia desde 2012, la cual traza cuatro objetivos enmarcados en el planteamiento de proyectos, planes, programas y estrategias, que generen una EA en todo el país, incluyendo según Tello y Pardo (1996): Propender por la actualización continua de conceptos en materia de medio

ambiente dentro de todo el sector educativo; incluir de manera transversal la educación ambiental en todos los sectores; establecer instrumentos de diálogo con la comunidad a fin de crear modelos de desarrollo que contribuyan con la sostenibilidad. Además, resalta el hecho de fomentar en cada proceso la búsqueda del equilibrio entre la sociedad, la cultura y el ambiente a fin de mantener el concepto de sostenibilidad. Todos estos aspectos para demostrar las voluntades que diversas entidades gubernamentales han planteado a fin de fortalecer el tema educativo ambiental en el país.

Carrasco (2010) ha señalado que bajo este contexto el estado colombiano a través del proceso de elaboración y ejecución de la Política Nacional de Educación Ambiental (1992 – 2007), centra sus esfuerzos en la construcción de estrategias de cambio para “el reconocimiento de las dinámicas propias de sus problemáticas ambientales” (p.1). Lo que implica la apertura y consolidación de un espacio de reflexión y acción permanente, por lo cual la EA debe propender un discurso crítico que posibilite la transformación de la realidad ambiental nacional.

En síntesis, la EA en Colombia se ha desarrollado en tres espacios de acción, por una parte, el espacio informal, a partir del conjunto de conocimientos, prácticas y saberes ambientales adquiridos desde los medios masivos; los grupos originarios, entre otros. No formal mediante de los comités Interinstitucionales y los proyectos ciudadanos de Educación Ambiental y primordialmente en la Educación formal, a través proyectos ambientales escolares y universitarios.

Por consiguiente, el desafío de la EA colombiana se orienta por una parte hacia el fortalecimiento de la formación de sus profesores, mediante la aplicación de estrategias asociadas con transversalidad curricular que además implique el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, por cada departamento y secretarías de educación desde la creación de políticas que permeen la Educación Nacional y la protección del Ambiente.

En consecuencia, las políticas educativas del Estado colombiano están situadas sobre la base de una EA de calidad que permita la concienciación constante de la población en beneficio de sí mismo y su calidad de vida, el consumo responsable, la protección del ambiente y el desarrollo sustentable de las sociedades.

Los estudios ambientales desde las políticas del estado colombiano

En la actualidad conceptualizar la palabra ambiente constituye un reto interesante, ya que debemos pasar del “medio ambiente” a un ambiente integrado no sólo por los elementos bióticos sino también aquellos de índole social que implican la concepción holística y sistémica de este. Afirmación que se encuentra en consonancia con el planteamiento de Ministerio del Ambiente de Colombia -MAC- (2003) cuando expresa “que diversas han sido las concepciones de ambiente que históricamente han acompañado los desarrollos tendientes a racionalizar las relaciones entre seres humanos y el entorno” (p.31), por lo cual han existido a lo largo del tiempo variedad de estrategias para llevar a cabo una EA de calidad.

Por tanto, el estudio del ambiente debe hacerse con un enfoque holístico que permita estudiarlo como un todo, bajo una perspectiva global. Adoptando que el ambiente tal como lo plantea el MAC (2003) es “un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivientes y todos los elementos del medio donde se desenvuelven, sean estos de carácter natural o transformado” (p.33), en consonancia con la visión que actualmente posee el Ministerio del Ambiente y Desarrollo Sostenible (2018), cuando incorpora el tema ambiental al asunto educativo.

Por consiguiente el estado colombiano asume que el concepto de ambiente trasciende las nociones físico-naturales y humanas, ya que tal como lo indica Pita (2016) “el ambiente es patrimonio común, por este motivo el Estado y las personas deben ser entes partícipes de su preservación y manejo” (p. 121), por tanto, su estudio no se puede reducir sólo a espacios formales o no formales, sino más bien al establecimiento de políticas globales y particulares que contemplen el diseño y la ejecución de estrategias adecuadas que garanticen un ambiente de calidad.

La educación ambiental en los planes de desarrollo del gobierno colombiano

Colombia, entre otros países del mundo, se ha transformado en referente para orientar y constituir planes, programas, proyectos y acciones que en materia de EA se deben desarrollar, para dar respuesta a los retos pronunciados en la Carta de Belgrado (1975) en donde se

establecieron los principios de la Educación Ambiental en el marco de los programas de las Naciones Unidas.

De esta manera el estado colombiano desarrolla una serie de instrumentos jurídicos que se han encargado de normar el hecho ambiental y que en la actualidad se fundamentan en la Constitución Política de Colombia (1991), en los artículos 79 y 80, De los Derechos Colectivos y del Ambiente, los cuales establecen en primer lugar que todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano y la ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo.

Además, señala que es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines, también señala que el Estado planificará el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución. Además, deberá prevenir y controlar los factores de deterioro ambiental, imponer las sanciones legales y exigir la reparación de los daños causados.

En consecuencia, tal como lo señala el MAC (2003) en la Constitución de 1991, es donde se instauran los parámetros legales que posibilitan el trabajo de la educación ambiental “con lo cual se demuestra que el país ha ido adquiriendo progresivamente una conciencia más clara sobre los propósitos de manejo del ambiente y de promoción de una cultura responsable y ética al respeto” (p.24).

En este sentido, es imprescindible referir el Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2016-2026, el cual establece dentro de su visión que para el año 2026 con la participación de toda la sociedad como educadora, el Estado habrá tomado las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; con respeto por las personas y las instituciones, el aprendizaje y la vida diaria y procuren la sostenibilidad y preservación del medio ambiente, entre otros aspectos.

Por tanto, este Plan Decenal debe ser tomado desde lo político, social, cultural, ambiental y económico, ya que la educación tiene que ver con todas las esferas de la vida humana e

influye directamente en la formación de competencias ciudadanas y en el desarrollo humano, para que contribuyan con la transformación que requiere el país.

Aspectos evidenciados de forma explícita en los lineamientos estratégicos específicos del PNDE 2016-2026, el cual señala en su numeral segundo que para el establecimiento de los diseños curriculares generales, pertinentes y flexibles, desde su elaboración se debe promover la construcción e implementación de proyectos curriculares dúctiles, articulados entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y orientados a la formación para la vida de ciudadanos que puedan desenvolverse de manera crítica, creativa, responsable y autónoma, que brinde elementos para la convivencia, la inclusión, el desarrollo productivo, el cuidado del ambiente y la construcción de la paz.

Es por esto, por lo que se debe promover desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), de manera sistémica e integral, el compromiso intersectorial para impulsar desde la educación el desarrollo social, cultural, económico y ambiental de las regiones colombianas, en concordancia con la visión 2026.

Por ende, para la formulación de una política pública adecuada en relación con la formación de educadores se debe asegurar que todo programa incluya un enfoque pluralista, diferencial y pertinente al contexto social, económico, ambiental y cultural de desempeño del educador, teniendo como estrategia el reconocimiento del valor de la profesión docente desde el contexto rural, en el ámbito del Desarrollo Sustentable, para impulsar modelos de formación que procuren la preservación y sostenibilidad del medio ambiente y fomenten modelos productivos coherentes con su contexto social, tomando en consideración dentro de los lineamientos específicos para la evaluación, crear y garantizar la sostenibilidad de un observatorio nacional de innovación educativa, a partir de las experiencias del país que se constituyan en referente para la formulación de políticas públicas, en el ámbito educativo desde la sostenibilidad, tal como se resume en la tabla 1.

Tabla 1.
El ambiente y la sostenibilidad en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026

Componente	Dimensión	Contenido
Visión del PNDE a 2026	Ambiental Sostenibilidad	Se propenderá, además, por una formación integral del ciudadano que promueva el emprendimiento, la convivencia, la innovación, la investigación y el desarrollo de la ciencia, para que los colombianos ejerzan sus actividades sociales, personales y productivas en un marco de respeto por las personas y las instituciones, tengan la posibilidad de aprovechar las nuevas tecnologías en la enseñanza, el aprendizaje y la vida diaria y procuren la sostenibilidad y preservación del ambiente.
Elementos fundamentales para impulsar el sector educativo en los próximos años	Ambiental	Trabajo en la formación de competencias ciudadanas, en el desarrollo humano y en personas responsables con la sociedad y con el medio ambiente, que contribuyan a las transformaciones que requiere el país.
Lineamientos estratégicos específicos	Ambiental	Promover el pleno desarrollo humano y la generación de conocimiento a través de una educación de calidad, pertinente a los contextos sociales, económicos, ambientales y culturales, en concordancia con la visión 2026.
Lineamientos estratégicos específicos	Ambiental	Promover desde el Ministerio de Educación Nacional, de manera sistémica, el trabajo intersectorial para impulsar desde la educación el desarrollo social, cultural, económico y ambiental de las regiones.
Lineamientos estratégicos específicos	Ambiental	Fomentar un currículo integral que desarrolle las competencias para la vida, la convivencia, la inclusión, el cuidado del ambiente y la construcción de la paz.
Lineamientos curriculares generales	Ambiental	Promover la construcción e implementación de proyectos curriculares flexibles, articulados entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, orientados a la formación para la vida de ciudadanos que puedan desenvolverse de manera crítica, creativa, responsable y autónoma en los desafíos que se plantean y que brinde elementos para la convivencia, la inclusión, el desarrollo productivo, el cuidado del ambiente y la construcción de la paz.
Construcción de una política pública para la formación de educadores	Ambiental	Asegurar que todo programa de formación para educadores incluya un enfoque pluralista, diferencial y pertinente al contexto social, económico, ambiental y cultural de desempeño del él.

Tabla 1 (Cont.)

El ambiente y la sostenibilidad en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026

Componente	Dimensión	Contenido
Estrategias para la generación de una cultura de reconocimiento del valor de la profesión docente dese el contexto rural	Sostenibilidad Ambiental	Impulsar modelos de formación para educadores que procuren la preservación y sostenibilidad del medio ambiente y fomenten modelos productivos coherentes con su contexto.
Lineamientos curriculares generales	Ambiental	Contemplar en los lineamientos curriculares aspectos relacionados con la inclusión, la interculturalidad, el cuidado, la creatividad, la innovación, el emprendimiento, la interdisciplinariedad, la conciencia ambiental, el pensamiento crítico, la investigación y el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas.
Principios Orientadores del Plan Nacional Decenal	Sostenibilidad	El Plan debe ayudar a impulsar el desarrollo humano, que involucra las dimensiones económica, social, científica, ambiental y cultural del país, así como la integralidad, la sostenibilidad y la equidad de la educación.
Lineamientos específicos desde la evaluación	Sostenibilidad	Crear y garantizar la sostenibilidad de un observatorio nacional de innovación educativa, a partir de las experiencias del país, que se constituya en referente para la formulación de política pública.

En este orden de ideas para dar respuesta al llamado del gobierno nacional y en consonancia con sus lineamientos el Departamento de Santander ha manifestado diversos aspectos asociados con el ambiente, la educación ambiental y la sostenibilidad en su Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019 (PDD), el cual se deriva de los desafíos a los que se enfrenta y desde el diagnóstico riguroso y el estudio de las características, necesidades y oportunidades locales y globales, planteadas y sobre la base de las propuestas y necesidades expuestas por los santandereanos.

Además, el plan ha acogido dentro de su formulación los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el enfoque de Crecimiento Verde de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como marcos estratégicos del desafío al que se enfrenta el Departamento y su compromiso de cara al mundo globalizado.

En tal sentido, la dimensión ambiental se presenta de forma explícita tanto en los

principales retos del desarrollo, como en los componentes estratégicos y su visión para el 2019, específicamente aparecen en la situación actual de los temas de desarrollo de derechos y deberes sociales y económicos, en lo que corresponde a la educación como vía para lograr los objetivos propuestos y en lo ambiental, en lo referente al agua potable y saneamiento.

Por lo demás, resalta especialmente el tema educativo ambiental en el aparte 3.4 de los Derechos y deberes ambientales y el cuarto dentro de los componentes programáticos, mostrando como estrategias de desarrollo la Gestión del Riesgo de Desastres; Patrimonio Ambiental para el Desarrollo; Cambio Climático; Medio Ambiente; Ordenamiento Territorial Municipal y Metropolitano y Plan de Ordenamiento Departamental. Razón por la cual se puede deducir que uno de los principales retos planteados en el programa es evitar el agotamiento de los recursos naturales y elevar la calidad del agua y de los servicios ambientales.

Por otra parte, el PDD 2016-2019, dentro de los principios y valores del componente participativo, tiene como base ideológica “la búsqueda permanente del bienestar social, cultural, económico, ambiental y civil de todas y todos los Santandereanos en un marco de justicia social” (p.22), a objeto de alcanzar altos niveles de competitividad, para generar bienestar social y económico conciliado con la conservación de su diversidad ambiental y cultural, reconociendo siempre las prioridades de todos.

Al respecto, es importante destacar que el bienestar social en el sentido más amplio viene determinado por un conjunto de factores de los que una persona requiere para obtener una mejor calidad de vida, en consonancia con la escala de valores de la sociedad ambientalmente responsable. En este sentido, el PDD destaca que “la educación y la participación son los pilares fundamentales de la formación de una ciudadanía responsable para la toma de decisiones frente al manejo sostenible del ambiente” (p.29). Por tanto, la educación ambiental representa el eje fundamental de la estrategia de crecimiento verde, como estrategia nacional, tal como resume en la tabla 2.

Tabla 2.
El ambiente y la sostenibilidad en el Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019

Componente	Dimensión	Contenido
Objetivo principal del plan de desarrollo “Santander Nos Une” 2016-2019	Educación Ambiental	Lograr un Santander sano, educado, culto, competitivo, equitativo, sostenible y feliz.
Propuestas obtenidas del Dialogo ciudadano	Educación Ambiental	La educación ambiental es el eje fundamental de la estrategia de crecimiento verde.
Tema Protegiendo y cuidando mi medio ambiente y recursos naturales.	Ambiente Sostenibilidad	La educación y la participación son los pilares fundamentales de la formación de una ciudadanía responsable para la toma de decisiones frente al manejo sostenible del ambiente.
Derechos y deberes ambientales	Ambiente	Esta categoría es quizá aquella en la que los deberes ciudadanos adquieren una mayor importancia, en tanto que la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible de cara al calentamiento global, y los fenómenos climáticos por los que atraviesan hoy el país y el departamento,
El enfoque de derechos y deberes ambientales	Educación Ambiental	Está orientado a establecer políticas públicas y proyectos estratégicos tendientes a regular las directrices gubernamentales y los comportamientos humanos para lograr una interacción armónica de todos los santandereanos con el ambiente, a efectos de que todas las manifestaciones sociales, económicas y culturales impacten lo menos posible en el ambiente.
Estrategias temas de desarrollo: patrimonio ambiental, cambio climático y ambiente	Educación Ambiental	Se promoverán las estrategias y programas de educación ambiental establecidas por la Política Nacional de educación ambiental
Estrategias tema de desarrollo gestión del riesgo. Situación esperada 2019	Educación Ambiental	Desde la dirección de la gestión de riesgos del desastre departamental, se desarrollarán el objetivo de educación para disminuir y prepararnos para el riesgo
Estrategias tema de desarrollo plan de ordenamiento departamental. Situación esperada 2019	Ambiente Sostenibilidad	El ordenamiento territorial y departamental estará orientado hacia el desarrollo sostenible y sustentable, con primacía de los valores y principios de respeto y protección de las fuentes hídricas, la fauna y la flora y en general del patrimonio ambiental del departamento.

Tabla 2 (Cont.)

El ambiente y la sostenibilidad en el Plan de Desarrollo Departamental 2016-2019

Estrategias tema de desarrollo ordenamiento territorial municipal y metropolitano Situación esperada 2019	Ambiente	El Departamento contará con los instrumentos de ordenamiento territorial, para iniciar la armonización territorial, usos del suelo, gestión del recurso hídrico, cerrar brechas urbano – rurales, integrarse de manera más efectivas a las regiones vecinas.
4. Componente Programático 4.1 De derechos y Deberes ambientales. Tema de desarrollo gestión del riesgo de desastres	Ambiente	Su objetivo estratégico es mitigar los impactos provocados por la aparición de desastres, fortaleciendo el sistema de gestión del riesgo en el Departamento de Santander con sus programas.
4.1 De derechos y Deberes ambientales. Tema de desarrollo gestión del riesgo de desastres Programa 1. Santander Conoce el Riesgo	Educación Ambiental	Objetivo: Generar el conocimiento de amenazas, vulnerabilidad y riesgos del Departamento de Santander, que garantice la planificación y toma de decisiones para mitigar, controlar y manejar los desastres.
4.3.2 Tema de desarrollo patrimonio ambiental para el desarrollo sostenible	Ambiente Sostenibilidad	Conservar, restaurar y hacer uso sostenible de los sistemas lóticos y lénticos del Departamento de Santander, articulando territorios, instituciones públicas, privadas y comunidades.
Tema de desarrollo patrimonio ambiental para el desarrollo sostenible. Programa 1. Gobernanza del Agua	Ambiente Sostenibilidad	Las instituciones públicas, privadas y comunitarias, están conservando, restaurando y haciendo uso sostenible de los sistemas hidrográficos del Departamento de forma articulada con las autoridades ambientales, entidades territoriales e instituciones nacionales e internacionales.
4.3.3 Tema de desarrollo ambiente	Ambiente	Fomentar la conciencia ambiental de las familias, por la huella ecológica que tenemos los santanderinos sobre los recursos naturales y la necesidad de hacer parte de la solución, con acciones individuales y colectivas que ayudan a disminuir la huella que dejamos sobre los recursos naturales y/o la conservación del patrimonio natural de Santander

En atención a estas ideas, el PDD (2016-2019) muestra como propuestas educativas ambientales a desarrollar desde el Departamento, acciones dirigidas hacia el fortalecimiento del reciclaje como un área obligatoria en la escuela y a su vez sea una herramienta para educar a sus padres.

De igual manera, propone la realización de campañas municipales donde sus habitantes y gobernantes limpien ríos y cañadas. Expone como una estrategia que los niños siembren árboles y se sensibilicen ante el respeto y cuidado de los animales, como tareas propuestas desde las instituciones educativas y hacer campañas de sembrar especies que protejan las fuentes hídricas.

De acuerdo con, las actividades propuestas dentro del Departamento de Santander, destaca la labor que actualmente ejecutan en materia educativa ambiental los actores gubernamentales en el Municipio de Bucaramanga, quienes para el Plan de Desarrollo de Bucaramanga (PDB) 2016-2019, han considerado que, aunque la calidad de vida a escala nacional es buena, a escala municipal es insuficiente, ya que los subíndices salud y educación no son del todo buenos.

En consecuencia, hay que orientar programas de calidad en materia de salud y educación para “la prevención del delito y del crimen, insistir en la formación ciudadana y en la cultura de paz y convivencia son apenas criterios para avanzar en el mejoramiento de la calidad de vida de los Bumangueses” (PDB, 2016, p.20), de tal manera que los resultados de la dimensión sostenibilidad ambiental muestran los grandes esfuerzos que deberán emprender los actores sociales de la ciudad para revertir tal situación.

Adicionalmente, el PDB (2016) tiene como reto también articular las acciones, para garantizar los derechos interdependientes, de tal forma que “no es posible continuar actuando en compartimentos separados, la salud por ejemplo es dependiente de la educación, de la buena nutrición, y del saneamiento ambiental” (p.74).

Por tanto, la educación en Bucaramanga según el PDB (2016), es fortalecer el sistema educativo de la ciudad para garantizar procesos educativos de calidad, la eficiencia en el uso de los recursos y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad, permitiendo a las personas desarrollar las competencias necesarias para la vida en el siglo XXI. En otras

palabras, la alcaldía de Bucaramanga debe ejercer acciones para garantizar una educación de calidad, ajustada a la sustentabilidad.

De modo que sus fines están orientados al pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico; la formación en el respeto a la vida y a los derechos humanos; la formación en la participación; la adquisición y generación de conocimientos científicos que deben ser transformados en habilidades y herramientas que permitan la concienciación en atención a la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente. La formación en la práctica del trabajo; la formación para la promoción y la adquisición de capacidades para crear, instituir, investigar y acoger las nuevas tecnologías que se requieren en los procesos de desarrollo del país, para un desarrollo equilibrado.

Por ende, el desarrollo equilibrado y compartido constituye tal como lo plantea el PDB, 2016-2019 una característica crucial de la prosperidad, donde ninguna de las dimensiones debe prevalecer sobre las demás y todas están en la obligación “de mantenerse en equilibrio, por el bien de un recorrido sin contratiempos en el camino de la prosperidad” (p.17-18), tal como resume en la tabla 3.

Tabla 3
El ambiente y la sostenibilidad en el Plan de desarrollo de Bucaramanga 2016-2019

Componente	Dimensión	Contenido
Objetivo estratégico	Educación Ambiental	Consolidar una administración transparente, eficiente y eficaz, que permita cumplir a cabalidad la función social de la Alcaldía Bucaramanga y gestionar de manera adecuada el desarrollo urbano, contando con la participación democrática, profunda y permanente de la ciudadanía y de los actores políticos relevantes en los diversos temas de interés público.
Gobernanza urbana	Ambiente	Los retos, en cualquier caso, no sólo están en las zonas más vulnerables – que en varios casos son colindantes con municipios vecinos –, también la falta de una buena Gobernanza de la ciudad ha permitido que en sectores más favorecidos se cometan abusos para fines privados que perjudican, entre otras cosas, el medio ambiente.
Línea 3. Sostenibilidad ambiental	Ambiente Sostenibilidad	Su Objetivo estratégico es crear un territorio resiliente, donde la ciudadanía se apropie y se comprometa con el medio ambiente y la preservación de los recursos naturales.

Tabla 3 (Cont.)

El ambiente y la sostenibilidad en el Plan de desarrollo de Bucaramanga 2016-2019

Lineamientos específicos desde la evaluación	Sostenibilidad	Crear y garantizar la sostenibilidad de un observatorio nacional de innovación educativa, a partir de las experiencias del país, que se constituya en referente para la formulación de política pública.
5.5. Hogares felices	Ambiente Sostenibilidad	La estrategia de Intervenciones Integrales de Desarrollo, será la herramienta a través de la cual se planificará la ciudad para su gestión (...), guiado por los principios de: Prioridad del gasto público; continuidad; participación; sostenibilidad ambiental, entre otros.
Educación: Bucaramanga educadora y educada	Educación Ambiental	Su Objetivo General es Fortalecer el sistema educativo de la ciudad para garantizar procesos educativos de calidad, la eficiencia en el uso de los recursos y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad, permitiendo a las personas desarrollar las competencias necesarias para la vida en el siglo XXI.
Educación: Bucaramanga educadora y educada Fines de la Educación	Educación Ambiental	(...) La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional; el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional; la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente
Salud pública: salud para todos y con todos.	Ambiente	Programa que planifica y desarrolla de manera transectorial la participación de los diferentes actores sociales, en la búsqueda de favorecer y promover la calidad de vida y salud de los ciudadanos, de las presentes y futuras generaciones, y lograr materializar el derecho a un ambiente sano, a través de la transformación positiva de los determinantes sociales, sanitarios y ambientales.

Sin embargo, a pesar de todos los elementos ambientales que contemplan los planes de desarrollo colombianos, al contrastarlos con la realidad nacional se puede deducir que tal como lo señala el Diario Semana (2018) en Colombia “no existe política pública en educación” debido a que cada ministro desconoce lo que las autoridades anteriores han realizado, creyendo que con él se inicia la historia ambiental en el país, emprendiendo “nuevas acciones”. Por tanto, las autoridades omiten la realización de planes de seguimiento y evaluación, lo que ha ocasionado el desconocimiento de los fundamentos de la pedagogía y los avances que en esta materia se han desarrollado, ocasionando un retraso significativo en el desarrollo de las políticas educativas.

Lineamientos para el mejoramiento de la protección ambiental desde las políticas educativas de Colombia

Sobre la base de la revisión referencial asociada con la EA en Colombia y los planes de

Desarrollo a nivel nacional regional y local, para impulsar la protección y preservación del ambiente y contribuir significativamente al desarrollo sostenible, derivado de la indagación efectuada para la presente investigación a continuación se proponen los siguientes lineamientos:

1.- Incorporar activamente a las instituciones educativas, de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional para que ocupen un rol protagónico en la formación de ciudadanos conscientes y responsables con una visión de futuro sustentable en relación al desarrollo del mundial.

2.- Las universidades e institutos de Educación Superior desde sus planes de estudio y contenidos curriculares deben ser protagonistas en la formación de ciudadanos ambientalmente responsables.

3.- Los institutos de educación superior están en el deber asumir la responsabilidad de incluir la dimensión ambiental de forma transversal en sus proyectos institucionales, para que permeen el ejercicio de sus funciones de investigación, extensión y gestión y atender las necesidades de la población colombiana en atención a los problemas ambientales que les aquejan.

4.- Todos los actores interesados en la materia educativa ambiental deben desarrollar programas de protección, conservación, recuperación, aseguramiento y fortalecimiento de condiciones ambientales para cada institución educativa y las comunidades adyacentes a cada institución.

5.- A partir del proceso de formación de los ciudadanos promover el respeto al ambiente fomentando valores de solidaridad, protección y responsabilidad, formando individuos comprometidos con su entorno natural.

6.- Ejecutar estrategias educativas asociadas el reciclaje para promover el uso eficiente y responsable de los recursos naturales para mitigar, minimizar y/o erradicar los problemas vinculados con la contaminación ambiental, para alcanzar la sostenibilidad de dichos recursos.

7.- Promulgar políticas educativas ambientales que establezcan directrices sólidas a los diversos sectores involucrados para el mejoramiento del ambiente y la calidad de vida de los habitantes del país; el mantenimiento del equilibrio ecológico; y el uso sostenible de los recursos naturales, en beneficio del desarrollo armónico de la sociedad colombiana.

Reflexiones Finales

Los planes de desarrollo del gobierno colombiano demuestran a través de sus estrategias, proyectos y acciones la continua necesidad de que el conocimiento y la ciencia transiten de forma conjunta en la sociedad colombiana, a objeto de sensibilizar a la población sobre la responsabilidad que cada ciudadano tiene para preservar y proteger el ambiente, no sólo para él sino para las generaciones futuras. Por tanto, los encargados de analizar las políticas de estado deben considerar dentro de este análisis el tema educativo ambiental como la herramienta más acertada para avanzar dentro del modelo de Desarrollo Sostenible.

El país debe aprender de su historia, para evitar el fracaso continuo en materia educativa ambiental, para esto es necesario que se asuma responsablemente los lineamientos que al respecto se han establecidos en el Plan Decenal de Educación 2016-2026 (2016) y evaluar el tema ambiental más allá de la evaluación de la gestión y de los alcances de las políticas del Estado, centrándose en categorías asociadas con los alcances de la formación educativa ambiental, los actores, la efectividad de las estrategias empleadas, los valores que se fortalecen o promueven hacia el ambiente, para promover la protección ambiental desde la ciudadanía.

Las autoridades gubernamentales deben entender que la educación ambiental se vincula con todas las esferas de la vida humana y si esta resulta insuficiente, no se podrá consolidar el modelo de desarrollo sustentable que se aspira desde la Agenda para el Desarrollo Sostenible (2015), a la luz de agenda 2030, ni responder a las demandas nacionales e internaciones para la protección y preservación ambiental.

Referencias

- Alcaldía de Bucaramanga (2016). *Plan de desarrollo de Bucaramanga. Gobierno de los ciudadanos y las ciudadanas 2016-2019*. Recuperado de <http://bit.ly/2YkyGTf>
- Capra, F. (1998). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona-España: Integral Editorial.

- Calderón, R, Sumarán, R, Chumpitaz, J y Campos, P (2011). *Educación ambiental. Aplicando el enfoque ambiental hacia una educación para el Desarrollo Sostenible*. Sistematización del I Congreso Regional de Educación Ambiental - Huánuco 2010.
- Carrasco, M (2010). *La educación ambiental en Colombia: “un contexto de transformación social y un proceso de Participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión - acción”*. Recuperado de <http://bit.ly/2Mc9jfW>
- Constitución Política de la República de Colombia (1991).
- Contraloría General de la Nación –CGN- (2010). *Informe sobre el estado de los recursos naturales y el ambiente. 2009-2010*. Imprenta Nacional, Bogotá.
- Diario Semana. El Plan Decenal y la política pública en educación. Lunes, 2 de julio de 2018. Diario en línea. Recuperado de <http://bit.ly/2YBN99L>
- Gobernación de Santander (2016). *Plan de desarrollo departamental 2016-2019*. Recuperado de <http://bit.ly/2Syrwpe>
- Gobierno de Colombia - Ministerio de Educación (2015). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado de <http://bit.ly/2K10Vxi>
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, M (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. México.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ministerio del Ambiente Colombiano (2003). *Educación ambiental. Política nacional*. Bogotá.
- Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional (2002). *Política nacional de educación ambiental SINA*. Bogotá.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2018). *Informe de seguimiento políticas públicas ambientales*. Cierre 2017. Recuperado de <http://bit.ly/2M7BUTL>
- Muñoz, G (2011). Análisis de la política ambiental colombiana en la década 2000-2010. *Semestre Económico*, 14 (30), 121-134. doi <https://doi.org/10.22395/seec.v14n30a6>
- Pita, L (2016). Línea de tiempo: educación ambiental en Colombia. *Revista Praxis*, 12, 118-125. doi <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1853>
- Rengifo, B., Quitiaquez, L y Mora, F. (2012). *La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática Ambiental en Colombia*. XII Coloquio internacional de Geocrítica. Memorias. Colombia.
- Sepúlveda, L (2013). *La educación ambiental en Manizales. Antecedentes y perspectivas*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca Facultad de Educación Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Recuperada de: <http://bit.ly/2K6l6uY>
- Tello, B. y Pardo, A. (1996). Presencia de la educación ambiental en el nivel medio de enseñanza de los países Iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 113-151. doi <https://doi.org/10.35362/rie1101160>

Torres, M. (1998). La Educación Ambiental: una estrategia flexible, un proceso y unos propósitos en permanente construcción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16. Recuperado de <http://bit.ly/2ydUz81>

UNESCO (1975). *Carta de Belgrado. Un marco general para la Educación Ambiental*. Belgrado. Autor.

UNESCO (1996). *Estrategias para la formación del profesorado en Educación Ambiental*. Los Libros de las Cataratas. Programa Internacional de Educación Ambiental. Autor.

UPEL (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. FEDEUPEL.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

La Calidad Total como Estrategia para Instituciones Educativas Inteligentes. Aplicación de la Teoría de Calidad Total de Edward Demingⁱ

Total Quality as a Strategy for Intelligent Educational Institutions. Application of Edward Deming's "Total Quality Theory"

Omar Humberto Contreras Sayago
ocontras@gmail.com

Colegio La Villa de Los Niños – San Cristóbal (Venezuela)

Recibido 17 de marzo de 2019 / aprobado 28 de junio de 2019

Palabras clave

Cultura de
calidad, calidad
total, teoría
general de los
sistemas.

Resumen

La Educación Universitaria en Venezuela ha logrado alta calidad en su producto académico. No obstante, las universidades venezolanas como sistemas abiertos deben mejorar constantemente. Es fundamental la revisión continua de su cultura de calidad. Desde esa premisa, se presenta una investigación cuantitativa, descriptiva y con diseño de campo, cuyo objetivo fue diagnosticar el nivel de cultura de calidad que incide en el grado de satisfacción del talento humano de la UPEL-IMP, Extensión Académica San Cristóbal, contrastada con la Teoría de Calidad Total y la Teoría General de Sistemas. Se utilizó la técnica de la encuesta, aplicando cuestionarios tipo escala con 40 ítems, en muestras intencionadas de 52 sujetos del personal administrativo, obrero, docentes y estudiantes. Resultó un alto nivel de calidad en los procesos y en resultados académicos, sin embargo, se evidenciaron debilidades en las relaciones interinstitucionales, la proyección de imagen corporativa y en las gestiones de liderazgo

Keywords

Quality culture,
total quality.
general systems
theory.

Abstract

University Education in Venezuela has achieved a high quality in its academic product. However, Venezuelan universities, as open systems, must constantly improve. The continuous revision of its quality culture is essential. From this premise, a quantitative, descriptive and field design research is presented, whose objective was to diagnose the level of quality culture that affects the degree of satisfaction of the human talent of UPEL-IMP, San Cristobal Academic Extension, contrasted with the Theory of Total Quality and the General Theory of Systems. The survey technique was used, applying scale questionnaires with 40 items, in intentional samples of 52 subjects of administrative personnel, workers, teachers and students. There was a high level of quality in the processes and academic results. However, there were weaknesses in inter-institutional relations, the projection of corporate image and the management of leadership.



Introducción

La Educación es el más importante de los servicios básicos que el Estado y los particulares le pueden ofrecer a una sociedad. Más aún cuando este servicio es de alta calidad. Es importante señalar que la “cultura de calidad”, en la cual se debe instalar la Educación y los servicios educativos en cualquiera de sus niveles y formas, se mide en los procesos, ambientes, resultados y fines de la Educación, con los distintos miembros de las instituciones, que logran con eficiencia y calidad sus objetivos educativos.

Para fundamentar lo anterior, Deming (2009) expone que “los directivos principales (líderes) deben actuar con determinación para establecer la calidad, como valor fundamental que ha de incorporarse a las normas administrativas de la compañía” (p.32). De ello dan cuenta los fundadores, autoridades y directores de instituciones educativas como las Universidades.

En ese sentido, Rodríguez (2001) afirma que “La calidad universitaria es un concepto relativo y multidimensional en relación a los objetivos y actores del sistema universitario y su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en los que interaccionan objetivos y actores” (p.1). Por lo que las organizaciones educativas se alimentan de los aspectos humanos de quienes las integran y de la calidad de sus productos.

A tales efectos, se debe a Deming la puesta en escena de las ideas y principios sobre la Calidad y sus controles, las cuales fueron adoptadas por la mayoría de los empresarios japoneses lográndose un cambio empresarial e industrial. Ahora bien, esa propuesta es utilizada en el ámbito educativo, razón por la cual en esta investigación se toman referidos constructos, los cuales vienen a fortalecer la intención investigativa comunicada en este artículo. Cuando se habla de instituciones educativas inteligentes, se hace referencia a lo expresado por Deming (2009) quien formula un concepto, sobre la calidad, como una “filosofía, una estrategia, un modelo de administración que está focalizado hacia la satisfacción del cliente” (p. 12). Y de las ideas de Crosby (2008) al señalar que "Calidad total es hacer que la gente haga mejor todas las cosas importantes que de cualquier forma tiene que hacer" (p. 261). De allí que la medida de calidad va implícita en los procesos, o en la forma cómo se hacen las cosas y de cómo se aprecian.

Por lo que, para el servicio de calidad educativa, resulta importante determinar la calidad desde los procesos de su desarrollo, del cómo se viene haciendo y los resultados. De esta manera Deming (2009) identifica la calidad con una significación empresarial y una ideología que incorpora la producción de bienes y servicios en función del gerente educativo y del cliente educativo o estudiante.

Desde estas concepciones se refiere a Clery (citado en Mora, 2009) quien expresa que:

La calidad total no solo se refiere al producto o servicio en sí, sino que es la mejoría permanente del aspecto organizacional, gerencial; tomando una empresa como una máquina gigantesca, donde cada trabajador, desde el gerente, hasta el funcionario del más bajo nivel jerárquico están comprometidos con los objetivos empresariales (p. 1).

Dadas las ideas de los mencionados autores Deming y Clery, se puede asumir que la educación debe ser desarrollada para satisfacer a quienes hacen vida en ella, por tanto, todo el trabajo mancomunado de quienes la gerencian y de quienes ejecutan las acciones de esa labor gerencial, podrían estar unidos bajo la premisa de hacer sentir bien a los estudiantes, como clientes externos y al personal como clientes internos. De tal manera, hacer sentir agrado en la labor que ejecutan. En función de ello, la calidad del servicio educativo universitario, por analogía, se fundamenta en los valores personales de quienes se desempeñan en él e implica mejorar de manera permanente, no solo los contenidos, la infraestructura, los programas, el sistema de evaluación y los procesos de administración de los programas y planes, sino además cada uno de los procesos de desarrollo personal y organizacional.

Por otra parte, los principios sobre los que se fundamenta la Calidad Total responden a modelos gerenciales que vieron sus resultados en la reingeniería de las empresas japonesas, motivada a finales del siglo pasado y que posteriormente los gerentes del mundo occidental implementaron en la búsqueda de mejores resultados. Esta filosofía, puede aplicarse igualmente a los modelos educativos y especialmente al sistema educativo universitario, que se precia de ser un sistema inteligente. De allí, que el presente estudio se apoya con la Teoría de la Calidad Total y la Teoría General de Sistemas, para presentar una visión de cultura de calidad para las Instituciones inteligentes en este siglo XXI.

Acercamiento a la Realidad Problémica

Desde la visión de una educación como sistema abierto, con la mirada, enfoque e ingenio de

este siglo XXI y sobre un sustrato de cultura de calidad, los docentes, facilitadores y mediadores de aprendizajes, sienten mayor satisfacción por sus logros, obtenidos con vocación y por realización profesional. Para tales efectos, la cultura de calidad se alimenta del principio que todo se hace para satisfacer a los clientes. Deming, (2009), en lo que respecta al caso educativo explica que son los estudiantes (clientes externos) quienes demandan y pagan el servicio, y esta cultura de atención al cliente, debe ser practicada y vivenciada por todos los miembros, de manera sistémica, por lo que el ámbito educativo se muestra como un sistema abierto.

No obstante, de acuerdo con los datos suministrados por Méndez (2008) al referirse al informe del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC, señala:

Aparte del fenómeno de privatización, elitización y mercantilización de este sector educativo, se observa que en el mejor de los casos, las políticas educativas solo alivian el problema de la exclusión, pero no van al fondo. Y se mantiene un sistema con ausencia de un auténtico modelo curricular y organizacional, gerencial, que no apunta a una cultura de calidad que satisfice las necesidades del desarrollo social (p. 3).

De ello dan cuenta muchas universidades de Latinoamérica y algunas venezolanas, que han propiciado la elitización, manteniendo un sistema curricular alejado de la realidad que viven los estudiantes y los pueblos del entorno.

De ese citado informe se extrae que:

El modelo curricular en las universidades públicas y privadas es el mismo que se generó a partir del modelo francés del siglo XIX, organizado por facultades, escuelas y departamentos para administrar carreras disciplinarias y estructuradas en base al enciclopedismo, al cientificismo, y la profesionalización por carrera universitaria (p. 7).

Frente a este escenario, se infiere la necesidad de proponer un nuevo modelo de gestión universitaria que abarque un nivel de cultura organizacional y gerencial, donde se forme para la inclusión y el desarrollo sostenible. En concordancia con estas ideas, Orcajo (1999), señala que “la universidad nacional venezolana ha descuidado sus interrelaciones internas y externas” (p. 40). Aunque no conviene generalizar, si es posible evidenciar algún tipo de descuido en las interrelaciones interinstitucionales, haciendo de las universidades unos centros privilegiados y cerrados. De allí la necesidad de revisar las sinergias de esas relaciones internas

y externas para lograr un mayor desarrollo de su cultura de calidad. Es decir, la satisfacción de sus clientes internos (empleados, obreros y docentes) y de los externos, los estudiantes y la sociedad en general.

A partir de estas inquietudes, se pretendió indagar la forma en que los principios expuestos en la Teoría de Calidad se conjugan en una gestión de eficacia universitaria, la cual se puede aplicar en el ámbito de las universidades venezolanas y especialmente, en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), Extensión Académica San Cristóbal, el cual forma parte de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución que cuenta con programas de formación inicial de docentes y programas de Maestría y Doctorado en Educación y que en lo sucesivo se denomina solo por sus siglas IMPM.

En este contexto, a pesar de responder a las exigencias que requiere una formación docente, previstas en las políticas de la mencionada universidad, se observan algunos síntomas asociados a poca cultura de calidad, y que se manifiestan en la actitud y el comportamiento de algunos participantes en los programas de profesionalización del IMPM y en el personal que labora en él. Esta realidad se manifiesta y se observa en las reuniones de estudiantes y/o participantes de los programas de postgrado.

Es así que, no obstante, las atenciones, orientaciones, receptividad que ofrece el instituto, en el cual se aprecia alto nivel de preparación de sus docentes (en su mayoría con titulación doctoral) y se cuenta con esmerados empleados, obreros y profesores, los estudiantes manifiestan descontento e insatisfacción por algunas situaciones que afectan sus experiencias académicas. Algunos alumnos, no reflejan una actitud de búsqueda de la calidad en su formación y su progreso académico. Todo ello pareciera ser un índice de la pérdida gradual del valor de la calidad.

En este sentido, debido a la poca valoración de una cultura de calidad y la forma en que se dirige, se controla y se evalúa por separado los elementos del sistema, parece necesario referir lo señalado por Deming (2009):

El viejo tipo de escuela profesional no sabía educar para el diseño profesional a un nivel intelectual apropiado para una universidad; la clase más nueva de la escuela ha abdicado la responsabilidad de la formación en la habilidad profesional principal (p. 132).

De allí que en algunas instancias del IMPM se puede observar algunas acciones, conductas y actitudes algo alejadas del concepto de organización inteligente, que busca la más alta calidad, mediante el desarrollo de sus procesos organizativos, académicos y de sus interrelaciones. No se evidencia con claridad las mejores demostraciones de interrelación e interacción entre los elementos del sistema. Se observa, además, la presencia de participantes en los programas de maestría que se conforman con la obtención de un título de IV Nivel, con la simple motivación de cubrir una necesidad económica, (lo cual se considera válido) que no responde a una actitud de mejoramiento profesional, de auto-superación, propia de los profesionales de la educación.

Pareciera, entonces, que el IMPM no está exento de manifestaciones de intereses individuales, alejadas de esa cultura de calidad, expresada en parte por los participantes en los programas, y en parte por el personal administrativo y de apoyo, e incluso por algunos docentes que en él se desempeñan. Empleados administrativos que se conforman con cumplir funciones sin percatarse de la importancia y la calidad de su trabajo o del impacto que puede estar produciendo en los resultados académicos de la institución.

De igual manera se podría mencionar a una parte del personal de apoyo, que no valora su servicio adecuadamente en función de la institución, sino de su satisfacción económica personal; y de algunos docentes, quienes, no obteniendo la adecuada y digna remuneración por su esmerada labor, sienten disminuido su interés y motivación.

Así mismo, cabe señalar lo expresado por Hernández (2012):

El término calidad de la educación está asociado con la capacidad tanto de las instituciones educativas, como de los individuos formados en su seno (...) de satisfacer los requerimientos del desarrollo económico, político y social de la comunidad a la que están integrados (p. 3).

De allí, los miembros de esta institución educativa universitaria, bien podrían estar anclados a los fundamentos y valores de una cultura, apropiada para funcionar como talento humano de calidad, lo cual se manifiesta recíprocamente en los beneficiados y en la institución educativa.

En el caso de estudio, el IMPM, puede llegar a ser una organización de calidad, como sistema abierto, satisfaciendo las necesidades de sus clientes externos, los estudiantes y/o

participantes de los programas de especialización y maestría; mientras satisface a sus clientes internos, como son los docentes, empleados y directivos, como empresa educativa en función del desarrollo sostenible.

Por lo antes mencionado se puede justificar la implementación de una cultura de calidad que incluya el cambio y mejoramiento de actitudes y el compromiso por parte de directivos y coordinadores, supervisando o evaluando la atención al estudiante, o gestionando la cultura de atención al cliente, ante todo, y entre todos los miembros de este contexto educativo universitario. Para fortalecer esta actitud y compromiso, por parte de todo el personal, se requiere de acciones gerenciales en favor de la cultura de calidad.

Postulados Teóricos

Se parte de la siguiente interrogante: ¿Qué es cultura organizacional? Según Robbins y Judge (2009) la Cultura organizacional es un “Sistema de significados compartido por los miembros, el cual distingue a una organización de las demás” (p. 551), está representada por un conjunto de características claves que la organización valora. Por lo cual, la cultura llega a ser ese conjunto de valores dominantes, como la filosofía (misión, visión, valores corporativos), las políticas organizacionales predominantes, las normas y especialmente los objetivos que persigue la organización. Pero, además, la cultura organizacional incluye los supuestos subyacentes, las aspiraciones personales y la manera en que los empleados, los clientes y los proveedores perciben las características de la organización. Se refiere a la forma en que se sienten identificados y tratados los públicos con esa organización.

De ello se puede concluir que la “cultura” es el conjunto de actitudes, creencias, sentimientos, hábitos y valores existentes en toda organización, por lo que se deduce que la institución con cultura, se desempeña de acuerdo al propósito o misión que se ha propuesto y que ha logrado en acuerdo con sus públicos, interno y externo.

Este estudio se inicia bajo la premisa que propone una organización universitaria, que además de programas de currículo académico, pueda administrar la cultura de calidad, la cual según Robbins y Judge (2009) es el “logro constante de la satisfacción de los clientes a través de la mejora continua de todos los procesos de la organización” (p. 16). De lo cual se puede

entrever que en la administración de la calidad está implícito otro concepto importante, como es la mejora continua. Razón por la cual se toma lo señalado por Crosby (2008):

La administración debe crear una cultura de calidad sensible a la satisfacción de los clientes (internos y externos) y puede dar lineamientos abundantes para que los administradores logren este cometido de crear una cultura en la que los empleados son amables y corteses, accesibles, capaces, listos para responder a las necesidades de los clientes y dispuestos a hacer lo necesario para complacerlos” (p. 78).

De todo lo antes expuesto, se infiere que la cultura es aprendida, que se puede modificar y por ende el aprendizaje de una cultura de calidad dependerá de la manera en que ésta es aprendida o enseñada. De allí la importancia de la cultura de calidad en el servicio educativo, cultura que las universidades pueden aportar a la sociedad y que a su vez dependerá de la calidad de la cultura personal y profesional, de la formación y del comportamiento del personal que en ellas labora.

Seguidamente se presenta la necesidad de definir el concepto de Calidad, la cual según Deming (2009) se entiende como la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”.

En ese sentido el concepto de calidad en general se suele abordar a través de dos aproximaciones diferentes: la primera en forma conceptual y la segunda de manera operacional, referida propiamente al nivel de logros o resultados. Este último enfoque emplea a menudo el término “calidad” como sinónimo de otros conceptos afines, tales como efectividad y eficiencia. Bajo esta perspectiva se alcanzan opciones para la determinación de la calidad de la Educación y la formulación de políticas para su mejoramiento.

Se asume lo expresado por Deming (2009), la calidad es “el conjunto de características de un producto que satisfacen las necesidades o expectativas de los clientes y en consecuencia hacen satisfactorio el producto” (p. 84). De allí que calidad, es sinónimo de eficacia y eficiencia, de actitud y disposición hacia la búsqueda de lo mejor, lo óptimo de las situaciones, de las cosas y de las personas, como característica particular.

Ahora bien, en lo que respecta a la Cultura de Calidad buscando llegar a una definición precisa que involucre todos los aspectos, vale citar a Cantú (2006) quien señala que la Cultura de Calidad:

Es el conjunto de valores y hábitos que posee una persona, que complementados con el uso de prácticas y herramientas de calidad en el actuar diario, le permiten colaborar con su organización para afrontar los retos que se le presenten, en el cumplimiento de la misión de la organización (p.75).

Es decir, este concepto implica valores y hábitos cuyas impresiones profundas determinan conductas apreciadas por la mayoría de las personas que pertenecen a esa sociedad o valorada como mejores o correctas, por esa u otras sociedades.

Es evidente que, para establecer una cultura de calidad en una organización, las personas que ejercen el liderazgo, son quienes están obligados a iniciar los cambios, modelar para motivar al resto de los involucrados en dichos cambios y así comprometer a toda la organización. Aunque no siempre es así, es lo ideal para las instituciones educativas inteligentes, por lo que, en el ámbito educativo se entendería como una necesidad y una obligación de todo directivo y su equipo de trabajo, por medio de los cuales las conductas de su personal se alinean hacia una cultura de calidad, que va en mejora continua cada día.

En lo referido a la Calidad Educativa en las Universidades conviene mencionar que el concepto de calidad está relacionado, con los procesos educativos y con el producto final que se obtiene de los mismos, es decir, se refleja en la calidad de los procesos administrativos, de enseñanza y de aprendizaje. Procesos, cuyos resultados serán de calidad en la medida en que sus egresados, sus investigaciones, y los conocimientos generados en los ambientes académicos produzcan alta satisfacción, tanto al personal interno como al entorno universitario y el resto de la sociedad.

Sobre el tema central del estudio, vale decir La Teoría de la Calidad Total, la cual para Deming (2009) se resume en la frase: “la Calidad no es otra cosa que una serie de cuestionamientos para la mejora continua” (p.85), de la cual se deduce que la calidad implica mejorar continuamente: los procesos, la apreciación de las personas, los valores, las actitudes, los comportamientos. Este autor, señala que “la calidad se mide por la variabilidad que se da en los procesos y que todo proceso es variable, por lo que cuanto menor sea la variabilidad del mismo, mayor será la calidad del producto resultante” (p. 85). Es decir, que, si las cosas no requieren de mucho cambio, es porque están bien, son mejores y por tanto son de mayor calidad.

De este aspecto fundamental, surgen los 14 principios que Deming presenta por primera vez en su libro *Out of the Crisis (Fuera de la Crisis)* de 1986, los cuales el autor reduce a los siguientes 7 principios: “a) Un Liderazgo visionario; b) la Cooperación tanto interna como externa; c) Un Aprendizaje continuo; d) Una Gestión enfocada en los procesos; e) El Mejoramiento continuo; f) la Satisfacción del trabajador; g) La Satisfacción del cliente” (2009, p. 86). Dados éstos, las instituciones, desde su Misión y Visión bien establecidas, tienden a la búsqueda de la satisfacción del cliente basada en la cooperación sinérgica entre todos los elementos de la institución, lo que propicia el mejoramiento de la calidad de los procesos y de los resultados.

Se observa, en una tabla, el resumen que Deming (2009) hizo de los 14 principios de su Teoría de la Calidad Total.

Tabla 1.
Resumen del Sistema de Calidad Total

1. Satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente (interno y externo).
2. Desarrollo de un proceso de mejora continua en todas áreas y actividades del proceso llevadas a cabo.
3. Total compromiso de la dirección y un liderazgo activo de todo el equipo directivo.
4. Participación de todos los miembros de la organización y fomento del trabajo en equipo.
5. Involucración del proveedor en el Sistema de Calidad Total de la empresa.
6. Identificación y Gestión de los Procesos Clave de la organización.
7. Toma de decisiones de gestión basada en datos y hechos subjetivos.

Nota: Diseño propio con datos de Deming 2009

De lo anterior, mediante la aplicación práctica de estos principios, se puede esperar: egresados con mayor cualificación y competitividad; satisfacción de los propios estudiantes, quienes se sentirían orgullosos de su universidad; satisfacción del personal que trabaja en la institución, que reconoce su participación y pertinencia en la calidad de su institución y el efecto o impacto de la calidad educativa en la sociedad del entorno, que la admira como referente. Con esto se da importancia a la Calidad en la gestión gerencial, desde el nivel más alto hasta el nivel más cercano al producto, con un mayor grado de relevancia, sentido y adecuación a los objetivos y logros con mayor agrado generalizado.

Por su parte, Bertalanffy (1995) comenta que no existe un sistema totalmente cerrado (hermético) ni uno totalmente abierto (que se disiparía). En su Teoría General de Sistemas, Bertalanffy presenta “un modelo conceptual que permite efectuar simultáneamente el análisis y la síntesis de la organización en un ambiente (medio) complejo y dinámico, donde las partes de la organización se presentan como subsistemas interrelacionados dentro de un macro-sistema” (p. 85). En otras palabras, analiza los elementos que forman el todo o conjunto complejo en su ambiente promedio, cuyo estudio puede servir de base a las complejidades y dinámicas del sistema socio-cultural.

En este sentido, Bertalanffy (1995) parte de una definición general de “sistema” como complejo de componentes interactuantes, conceptos característicos de totalidades organizadas. De lo cual surge la fórmula: El resultado es siempre mayor que la suma de las partes, la cual aplicada al Sistema Universitario, espera el mejor y mayor resultado de una educación universitaria de calidad, unida al mejor desempeño de sus departamentos y procesos y mediante el desarrollo personal de cada miembro... La TGS explica la manera cómo interactúan los elementos componentes de las organizaciones sociales, que, en el caso de las Universidades, será: cómo actúan las autoridades, docentes, estudiantes, empleados, obreros, proveedores y la misma sociedad del entorno, en sus relaciones con ellas.

Perspectiva Metodológica

El estudio se fundamentó en un enfoque cuantitativo, como lo que expresan Hernández, Fernández y Baptista (2008): “ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga el control sobre los fenómenos y además facilita la comparación entre estudios similares” (p.18). De acuerdo con ello, se planteó una investigación cuantitativa, cuyo propósito fue diagnosticar el nivel de la cultura de calidad y el manejo del desempeño expresado en las actitudes que presenta el talento humano hacia la cultura de calidad, en los distintos estratos de la población del IMPM en su sede de San Cristóbal, mediante la aplicación de instrumentos de esa naturaleza.

La investigación de tipo descriptiva se enmarcó dentro la modalidad de un proyecto factible, definido en el Manual de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL (2006) como el que permite “la elaboración de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales,

referidos a la formulación de métodos o procesos” (p.21). Por ello el estudio propuso la gestión de algunas acciones gerenciales para el fortalecimiento de la cultura de calidad en el sistema educativo venezolano, soportadas en el objetivo específico: “Diagnosticar el nivel de cultura de calidad y el manejo del desempeño que posee el talento humano de la UPEL-IMPM, Extensión Académica San Cristóbal”.

Con el propósito de diagnosticar dichos niveles de cultura de calidad del personal del IMPM, se seleccionó una muestra intencional de 52 personas, entre empleados, docentes y estudiantes de postgrado, sobre una población de unos ciento cinco (105) sujetos o unidades de análisis (Hurtado, 2012), que conforman el público interno y externo, por lo que se consideró representativa de dicha población.

Tabla 2.
Muestra para el estudio

N°	Segmento o estrato	Función de los miembros en el IMPM	Cantidad
1	Personal	Personal administrativo	7
		Personal de apoyo o servicio	5
2	Docentes	De planta y coordinadores	5
		Contratados de postgrado	5
3	Estudiantes	Participantes en programas de postgrado	30
Total			52

Para el estudio se utilizó la técnica de la encuesta con aplicación de cuestionarios diseñados bajo el modelo de Escala de Likert, la cual para Hurtado (2012) es “un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios referidos al evento o a situación que se quiere medir la actitud, de forma que las personas manifiestan su reacción, seleccionando una de las opciones ofrecidas” (p.479). De allí que se diseñaron tres cuestionarios contentivos de enunciados afirmativos con tres opciones de respuestas: S=Siempre; A v= A veces; N= Nunca. El primer cuestionario aplicado al personal administrativo y obrero, (12 sujetos) con 40 ítems; otro cuestionario con 28 ítems, aplicado a los docentes (10 sujetos) y otro similar, de 28 ítems aplicado a treinta (30) participantes de programas de postgrado.

Resultados Preliminares

De los resultados preliminares del estudio, se logró realizar un análisis descriptivo con el fin de dar respuesta al objetivo referido de diagnosticar el nivel de la cultura de calidad del personal de la institución, escenario de estudio. Se utilizaron tablas para señalar las frecuencias de respuestas y los porcentajes de cada una. El nivel de la cultura de calidad como variable en el objetivo presentó en cinco (5) dimensiones: Cultura Organizacional de calidad, Cultura de calidad, Relaciones de calidad, Comunicación de calidad y Evaluación de la calidad.

1.- En la primera categoría se analizaron los indicadores de: a) Clima organizacional; b) Estructura organizativa; c) Sentido de pertenencia; d) Liderazgo; e) Motivación gerencial y f) Gestión de recursos.

2.- En la dimensión Cultura de Calidad se trabajó con los indicadores de: a) Visión compartida; b) Sistema de creencias; c) Identidad con la UPEL-IMP; d) Trabajo en equipo y e) Vivencia de valores.

3.- En la tercera dimensión se midió: a) Cooperación laboral; b). Servicio al personal; c) Beneficios laborales y d) Relaciones interpersonales e interinstitucionales.

4.- La dimensión de Comunicación se midió con los indicadores: a) Proyección de imagen y b) Comunicación asertiva.

5.- Finalmente la dimensión sobre la Evaluación de la calidad, se midió con: a) Valoración del desempeño; b) Satisfacción laboral y c) Orientación y asesoría.

Después de presentados los resultados en matriz porcentual se visualizó mediante un gráfico de barras los resultados de cada indicador, medidos en la variable referida. Muestra de ello lo expresa el siguiente gráfico.

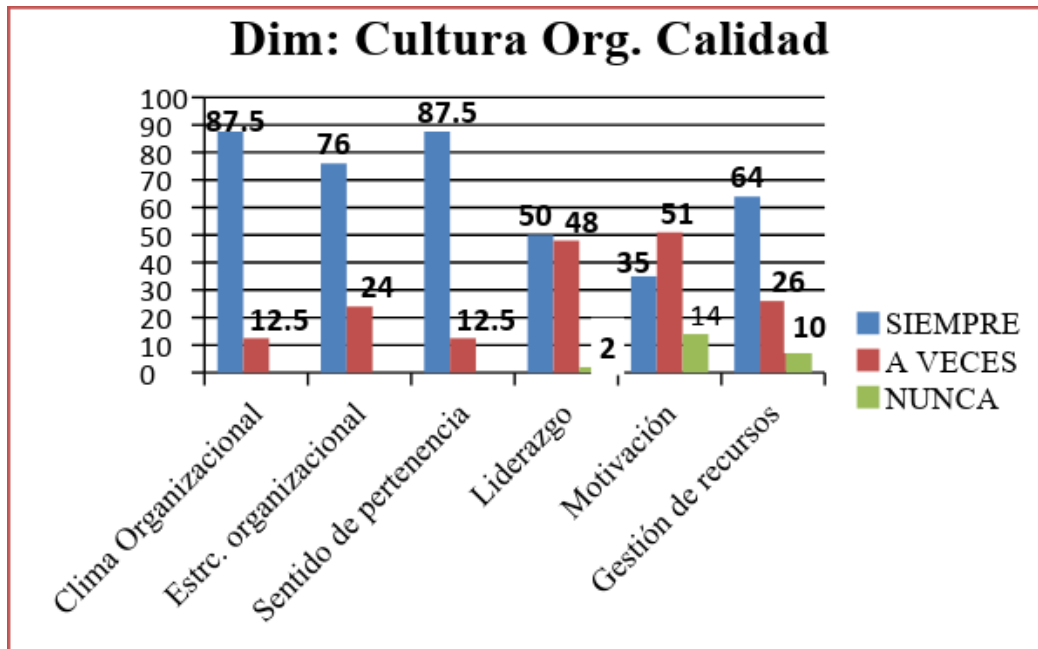


Gráfico 1. Dimensión: Cultura organizacional de calidad

Del gráfico anterior se puede extraer, en resumen, que el Clima Organizacional del IMPM es altamente positivo y armónico reflejado en el 87,5% frente a un 12,5 de indiferencia. En cuanto a la Estructura Organizacional, los encuestados respondieron estar conformes en un 76% mientras que un 34% no opina igual. La muestra expresó un alto sentido de pertenencia (87,5%) ante la institución. Con relación al indicador de Liderazgo, la selección mostró un balance con una aprobación del 50% y desaprobación del 48%. En cuanto a la Motivación, los resultados arrojaron 51% de cierto malestar y 14% de total rechazo, frente a un 35% de aceptación. Finalmente, lo indicado como uso de los recursos en la gestión gerencial, se obtuvo un 64% de aceptación, frente a un 26% de indiferencia y un 10% de rechazo.

Balance de los Resultados

En oportunidad de presentar un balance del objetivo 1. Diagnosticar el nivel de la cultura de calidad presenta en el talento humano del IMPM Extensión Académica Táchira, se refiere que, a pesar de ser una institución de educación universitaria con estructura y administración centralizada, los diferentes componentes o grupos que la integran, demuestran un alto sentido de pertenencia, reconociendo un clima organización propicio para el logro de los fines académicos. La teoría establece el 4to. y 6to. Principios de la Calidad Total como: 4)

“Participación de todos los miembros de la organización y fomento del trabajo en equipo y 6) Identificación y Gestión de los Procesos Clave de la organización” (Deming, 2009).

Adicionalmente, se puede señalar que, para el momento de realizarse la investigación en cuanto a los **niveles de cultura de calidad**, no se observó un liderazgo general, sino que cada coordinación y docente ejerce este aspecto gerencial de manera particular, tanto en el personal de coordinadores, docentes, y administrativos. Es como si para cada coordinación, el responsable de la misma mantiene al personal bajo sus orientaciones, ejerciendo roles de liderazgo diferentes. Es evidente la ausencia del 3er. principio: “Total compromiso de la dirección y un liderazgo activo de todo el equipo directivo” (Deming, 2009).

En cuanto a la **cultura de calidad**, se diagnosticó altos niveles en la vivencia de valores, el trabajo en equipo y la identidad con la institución. Siendo diferente para la visión compartida y el sistema de creencias que se comparte entre los diversos grupos de sus integrantes.

En cuanto al aspecto de las **relaciones personales**, se comprobó un alto sentido de amistad, propio de la idiosincrasia de los venezolanos, que a pesar de las circunstancias y de la situación país, se mantiene un ambiente agradable y propicio para el desarrollo del trabajo en colaboración. Sin embargo, no se aprecia de igual manera en las **relaciones interinstitucionales** y se percibió una alta deficiencia en los beneficios laborales, datos que manifiestan el descontento y la falta de motivación.

Como balance de resultado es importante resumir que para el **aspecto de comunicación** y el **lenguaje respetuoso** se obtienen altos porcentajes, más no sucedió lo mismo con la **comunicación asertiva**, la cual da evidencias de necesitar mejora continua. Sin embargo, se mencionó también que la institución debe mejorar la **proyección de imagen corporativa** accionando estrategias de comunicación dirigidas a la comunidad del entorno.

Adicionalmente, se concluye en cuanto a la **evaluación de los sistemas de calidad de la institución**, que se ha valorado medianamente el **desempeño del personal**; además de que la capacitación, la mejora continua y la orientación del personal y de los participantes de los programas de maestría, presentan algunas deficiencias importantes. El aspecto de la satisfacción laboral, es uno de los aspectos más importantes a resaltar, por los momentos que atraviesa el sector universitario y el país en general.

A Manera de Conclusión

Dando relevancia al tema objeto de estudio en esta investigación se puede concluir que se utilizaron tres cuestionarios donde fueron consultados representantes de los cuatro grupos, integrantes del Instituto, y se logró realizar el diagnóstico planteado, y con un análisis descriptivo, se apreció la forma en que se vivencia y se aprecia una cultura de calidad en dicho contexto. Se aprecian los niveles de la cultura de calidad de la gestión educativa en los aspectos que inciden en el desempeño del talento humano del IMPM, Extensión Académica San Cristóbal, con las pocas deficiencias mostradas en los resultados, que ameritan algunas acciones gerenciales importantes bajo la aplicación de la Teoría de la Calidad Total y la proyección de la Teoría General de Sistemas, siempre presente en organizaciones inteligentes como las Universidades.

A través de este diagnóstico y análisis se evidenciaron altos niveles en sentido de pertenencia, de identidad con la institución y de responsabilidad personal, trabajo en equipo y las mejores relaciones personales. Además, se manifestaron algunas debilidades en cuanto al liderazgo, por la forma individualizada con que se ejerce. También se apreció la necesidad de fortalecer las comunicaciones internas y externas de la institución con su entorno, en especial el manejo de imagen corporativa. En ese sentido, se logró confrontar la revisión teórica de los aspectos e indicadores de la cultura de calidad con la realidad institucional y cuyo fin es diseñar y ejecutar acciones estratégicas de gerencia educativa, que apunten a la estandarización de la cultura de calidad que manifiestan las autoridades, en todo el personal interno y también en los participantes de programas educativos.

Esta confrontación de fundamentos teóricos sirvió para asegurar o garantizar que la teoría se puede aplicar en forma práctica en las gestiones de calidad de los docentes, coordinadores, jefes de extensión y en favor del desempeño de calidad de los empleados administrativos y obreros. Por encima de todo, que aplicando los principios a las acciones gerenciales se puede garantizar los mejores resultados del ejercicio de calidad manifestado en los participantes de programas de postgrado, quienes también deben integrarse al sistema de valores de la calidad, en una institución cuyo epónimo expresa “el mejoramiento profesional del magisterio”.

Es importante mencionar que la Institución escenario de estudio cuenta con la fortaleza del Centro de Investigaciones “Georgina Calderón” en el cual se pueden incorporar estudios que apunten fomentar en sus líneas de investigación aspectos sobre Calidad Total, pues la demanda de la formación docente tanto inicial como de postgrado así lo amerita. En una institución educativa universitaria la gestión es de suma importancia y el enaltecer la cultura de calidad pasa por el trabajo mancomunado que integra y beneficia a todos. La mejora continua expresada en la nueva filosofía de cooperación, supervisión, liderazgo e integración, son principios base para ejercer la calidad y el éxito de la gestión educativa y motivo para la investigación sistematizada.

Finalmente, se recomienda a la gerencia educativa de las universidades venezolanas, hacer hincapié en sus gestiones sobre la proyección de su imagen corporativa, especialmente a las autoridades del IMPM Extensión San Cristóbal, a fin de mejorar la presencia de programas de extensión apuntando al beneficio directo de las comunidades del entorno universitario y aplicando el 7mo. Principio: “Toma de decisiones de gestión basada en datos y hechos subjetivos” (Deming, 2009).

Tal como lo expresa la visión de la UPEL “universidad de excelencia, comprometida con el país para elevar el nivel de la educación, mediante la formación de docentes competentes; capaz de generar conocimientos útiles para implementar procesos pedagógicos innovadores e impulsar la transformación de la realidad social”. Se aprecia entonces, la mirada hacia la excelencia de la calidad educativa, componente de una institución universitaria inteligente para estos tiempos de la sociedad del conocimiento.

Referencias

- Bertalanffy, L. (1995). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cantú, H. (2006). *Desarrollo de una cultura de calidad*. (3ª Ed). México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Crosby, P. (2008). *La organización permanentemente exitosa*. Editorial McGraw-Hill Interamericana S.A. de C.V. México.
- Deming, W. (2009). *Calidad, productividad y competitividad*. Madrid: Díaz de Santos editores.

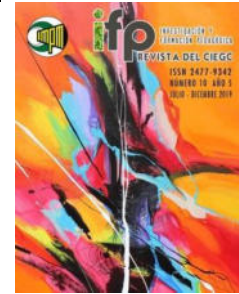
- Hernández, J. (2012). *Calidad total en la educación. Evaluación para la calidad en los centros educativos*. Recuperado de <http://bit.ly/2Mswov9>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (8ª Ed). México: Mc Graw –Hill-Interamericana Editores.
- Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación*. (7ª ed). Caracas: Ediciones Quirón- SYPAL.
- Méndez, E. (2008). Nuevo modelo de organización de la educación superior para América Latina y el Caribe. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas Orbis*, 10 (4), 5- 28. Recuperado de <http://bit.ly/2GR5yt9>
- Mora, C. (2009). Calidad Total Como Ventaja Competitiva. Recuperado de <http://bit.ly/2YlxUXe>
- Orcajo, O. (1999). *Reconstruyendo las universidades*. Valencia (Venezuela): Universidad de Carabobo.
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez E. (2001). *Calidad en la educación superior. Escuela de formación y debate estudiantil*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. España.
- UPEL (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización, maestrías y tesis doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).

ⁱ Este artículo es un avance del proyecto de investigación “Acciones Gerenciales para el fortalecimiento de la Cultura de Calidad en el Sistema Educativo Universitario Venezolano”. Trabajo de Grado para optar al Grado de Magíster en Educación Mención Gerencia Educativa en UPEL-IMPM Extensión Académica San Cristóbal.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Uso de las TIC como Recurso de Apoyo Pedagógico en el Proceso de Enseñanza a través de Plataformas Educativas de Libre Acceso

Use of ICT as a Pedagogical Support Resource in the Teaching Process through Free-Access Educational Platforms

Severo Ortiz

severo777@hotmail.com

Colegio Andrés Bello – Cúcuta (Colombia)

Recibido 02 de marzo de 2019 / aprobado 09 de julio de 2019

Palabras clave

Tecnologías de información y comunicación, estrategias pedagógicas, plataformas educativas de libre acceso.

Resumen

El propósito del estudio fue emplear las TIC por medio de plataformas educativas de libre acceso como herramienta de apoyo pedagógico en la I.E. Colegio Andrés Bello de la ciudad de Cúcuta. Se sigue un procedimiento investigativo de naturaleza cuantitativa, de tipo descriptivo, en el cual se propuso escenarios de participación en la búsqueda de la calidad en el proceso formativo de los docentes y educandos. La muestra seleccionada fue dieciocho (18) docentes de la jornada de la mañana. En los resultados obtenidos se pudo determinar que la propuesta logró innovar en las prácticas docentes, al aprovechar las nuevas posibilidades didácticas que ofrecen las TIC para lograr que los estudiantes realicen mejores aprendizajes.

Keywords

Information technologies and communication, teaching strategies, educational platforms for free access.

Abstract

The purpose of the study was to use ICT through free access platforms as a tool for pedagogical support educational solutions in the I.E. Escuela Andrés Bello, in the city of Cucuta. It follows an investigative procedure of quantitative, descriptive nature; proposing stages of participation in the search of quality of the learning process of teachers and learners. The selected sample were eighteen (18) teachers belonging to the morning shift. Results determined that the proposal was able to innovate the practice of teachers, taking advantage of new didactic possibilities offered by ICTs to achieve that students may perform better learning practices.



Introducción

Hoy día las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se encuentran presentes en los diferentes ámbitos de la sociedad; uno de ellos es el ámbito educativo, pero su inclusión se ha ido dando lentamente, muchos estudios e instituciones a nivel global, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), evidencian la importancia de su uso, pues ponen de manifiesto las ventajas que ofrece el ser utilizadas como recurso pedagógico que contribuye al proceso enseñanza y aprendizaje con un impacto relevante en la calidad educativa.

A pesar de que, uno de los temas del Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016) fue “Dotar y mantener en todas las instituciones y centros educativos una infraestructura tecnológica informática y de conectividad, con criterios de calidad y equidad, para apoyar procesos pedagógicos y de gestión...” (p. 1), estudios investigativos como los realizados por Cetarez (2017) demuestran que son muy pocas las instituciones educativas que hacen uso como debe ser de estos recursos y la mayoría de los docentes se dedican en el mejor de los casos solo a realizar un consumo de materiales realizados por terceros.

Son muchos los problemas que dificultan el uso de las TIC en el aula. Entre ellos se puede señalar las dificultades administrativas y las limitantes técnicas, que constriñen la posibilidad de realizar trabajos colaborativos, donde se usen las nuevas tecnologías, otro problema es el poco tiempo que emplean los docentes en el desarrollo de actividades académicas con el uso de las TIC, por lo que se ve la necesidad de un cambio en la metodología de la enseñanza que apunte a la incorporación de estas tecnologías en el contexto educativo. La función que corresponde a los docentes es hacer uso de las TIC en el aula para la realización de trabajos colaborativos mediante el uso de recursos de libre acceso, y de esta manera actualizar el material de apoyo y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta situación, es la inquietud que da origen a esta experiencia investigativa en la Institución Educativa Colegio Andrés Bello de la ciudad de Cúcuta, se parte del supuesto que, si los docentes de la institución fortalecen sus competencias pedagógicas, apoyadas en el correcto uso de las TIC, entonces, se apoyará favorablemente el proceso de enseñanza. De

allí, que el objetivo de la experiencia investigativa fue emplear las TIC por medio de plataformas educativas de libre acceso como recurso de apoyo pedagógico.

En este sentido, se formularon los objetivos específicos:

Analizar la presencia de las TIC en el plan de gestión educativa, el cual se hizo mediante la aplicación de una matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA), para verificar la viabilidad de este proyecto;

Identificar los conocimientos que tienen los docentes sobre las TIC como recurso de apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza en el aula de clase.

Facilitar el uso de las plataformas educativas Thatquiz, Educaplay y Educarex a través del diseño de un módulo didáctico, con el propósito de fortalecer las competencias tecnológicas y pedagógicas de los docentes.

Referencialidad Teórica

Tecnologías de la información y comunicación en el mejoramiento de la enseñanza

Las TIC, según Serrano (2012), son un grupo de tecnologías que permiten adquirir, producir, almacenar, tratar, registrar y comunicar la información en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. Para que esto sea posible es necesario algunas áreas específicas como: la Informática, las Telecomunicaciones y las Tecnologías audiovisuales, cada una de ellas con sus propias herramientas. Estas tecnologías permiten la interconexión y entre sus características se tienen sus elevados parámetros de imagen y sonido, la inmaterialidad (posibilidad de digitalización) e instantaneidad.

Las TIC han impactado en todos los ámbitos por lo que la educación no puede ser ajena a la sociedad de la información, en la que las tecnologías facilitan la creación, distribución y uso de la información. Estas herramientas juegan un papel esencial en las actividades sociales, culturales y económicas. Múltiples estudios han evidenciado la importancia del uso de las TIC en la educación.

La UNESCO (2004), en este sentido, refiere que refiere que es de suma importancia el uso de estos recursos para las comunidades educativas, especialmente para los estudiantes, que serán los más favorecidos, pues podrán aplicar los recursos para alcanzar un mejor desempeño en el proceso de aprendizaje, al utilizar materiales multimedia, tendrán mayor motivación, cultivarán los valores como la autonomía y la responsabilidad, esto trascenderá para su futura vida profesional, así mismo desarrollarán las competencias básicas de tratamiento de la información, se familiarizarán con nuevas formas de aprender y mejorarán las relaciones sociales con el uso de herramientas comunicativas y colaborativas.

Peña (2011), al respecto, señala que la tecnología en la educación puede verse como un recurso de apoyo, no reemplaza al docente, sino que lo auxilia y le provee elementos que enriquecen el proceso de enseñanza. Ahora bien, el Ministerio de Educación Nacional con el afán de mejorar la calidad educativa, ha propuesto en su Plan Decenal (2006 – 2014) la implementación de las TIC como recurso de apoyo pedagógico en el desarrollo de la instrucción en las instituciones educativas, la importancia de esta acción es que permite la interacción del educando con la tecnología para apropiarse de un aprendizaje con significado.

En este sentido, Ríos (2001) resalta la importancia que tiene el uso de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo de sus competencias para la vida y el trabajo al favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento, y expone que “Debemos plantear software educativo que se adapte a un contexto, ya que los intereses de cada contexto son diferentes” (p. 13).

Al respecto, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (citado en Hung, 2015), en estudios realizados sobre factores asociados a las pruebas SABER, ha demostrado que el impacto de las TIC en la educación colombiana, en el desarrollo de competencias en las áreas básicas como lengua, matemáticas y ciencias naturales, va a depender de la formación que tengan los docentes, los contenidos que se ofrecen, las actividades que se desarrollan, en términos generales del uso que se haga de estas tecnologías en las aulas de clase.

Ahora bien, el uso de las TIC como apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza, de acuerdo con Cabero (2001), ha evolucionado desde los trabajos de Skinner sobre el

condicionamiento operante y la enseñanza programada, al pasar por la tv y la radio, el uso de la computadora en las aulas de clase, internet, innovación con las TIC en la creación de nuevos contenidos hasta la Web 2.0, que abre la posibilidad de creación de materiales y recursos Web al alcance de todos, como es el caso de las aplicaciones multimedia y las plataformas educativas.

Aplicaciones multimedia y plataformas educativas

Estos dispositivos permiten el acceso y uso de las TIC por parte de todos los usuarios ya que su diseño ha sido desarrollado con una interfaz de comunicación sencilla y amigable. Entre las características más importantes de estas aplicaciones esta "la interactividad". La interconexión mediante las redes digitales, proporciona una comunicación sincrónica y asincrónica, lo que ha generado la creación de "comunidades virtuales", al promoverse la comunicación entre personas y grupos que interactúan según sus intereses. En el ámbito educativo estas comunidades se agrupan a través de las plataformas educativas, como las que se plantearon incorporar en esta investigación:

Educaplay: Disponible en <http://www.educaplay.com/>, es una plataforma para la creación de actividades educativas multimedia, atractivas y profesionales. Ospina (s/f), en presentación sobre el manejo de la plataforma, señala que está orientada a la creación de una comunidad de usuarios interesados en aprender a través de la diversión. De acuerdo con el autor, Educaplay ofrece múltiples ventajas y oportunidades a los profesionales de la enseñanza, quienes pueden instalar en la plataforma su propio espacio educativo online e incrementar de esta manera la participación en sus las clases. El uso de Educaplay es sencillo e intuitivo, ofrece, además, tutoriales multimedia que guían a quienes encuentren dificultad en su uso.

En la presentación del manejo de la plataforma (<http://www.educaplay.com/>) Ospina (s/f) plantea que, para participar en Educaplay, no se requiere instalar ningún programa especial, solo es necesario el plugin de Flash y un navegador de internet. Cualquiera persona puede utilizar Educaplay, pero en el caso de los profesores, la plataforma se convierte en un excelente recurso para motivar a sus estudiantes al dar un aspecto atractivo a los conocimientos que transmiten, a través de juegos de diversos tipos, organizados en

colecciones temáticas. Es posible la creación de un aula o comunidad virtual donde sólo puedan acceder sus estudiantes, además cuenta con un sistema de control de estadística para comprobar sus avances; todas estas bondades son posibles con este recurso.

Educarex: Fue creada por el gobierno de Extremadura - España y el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado para los distintos niveles escolares, Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial; se aloja en <https://www.educarex.es/>. Educarex ofrece a la comunidad educativa contenidos digitales visualmente muy atractivos para su uso en clase o en la casa. En información reseñada en la plataforma se tiene que, ésta se puede usar on-line o se puede descargar, si la conexión a Internet es lenta o no se dispone de conexión en el aula. Para ello, sólo es necesario seleccionar la etapa a la que se desea acceder. Todas las actividades permiten la interacción, la participación activa por parte del alumno y su autoevaluación, lo que promueve el fomento de la reflexión y el autoaprendizaje.

Señala el equipo creador de los contenidos digitales, en el Blog Educ@conTIC, de Educarex, que estos recursos son de gran utilidad para la educación ya que se adaptan a cada una de las etapas, se puede revisar contenidos, experimentar con conceptos y procedimientos en laboratorios virtuales, ampliar los contenidos, adaptar al nivel y ritmo de aprendizaje de cada estudiante, aportan un componente lúdico, lo que mejora la atención y genera un aprendizaje efectivo. Permite la integración de la familia y los espacios fuera del aula al proceso de aprendizaje por su acceso en línea.

Se puede apreciar que, en el diseño de esta plataforma educativa subyace una postura teórica socioconstructivista, como la que sustenta esta investigación, al decir de Coll, Onrubia y Mauri (2007) se busca que el estudiante entre en una interacción con las actividades propuestas y con los otros pares, a fin de construir el conocimiento. Coll y Monereo (2011) plantean que la incorporación de las TIC en la educación lleva a la transformación de los escenarios educativos tradicionales, donde la educación se concibe como motor que promueve el desarrollo y la socialización de los individuos; esto se constituye en uno de los principios del constructivismo sustentados por los autores.

Thatquiz: Se encuentra disponible en <https://www.thatquiz.org/es/>, de acuerdo con

Castro (2015), inicialmente esta plataforma educativa fue diseñada para la creación de pruebas de Matemáticas on-line, pero dada su gran versatilidad se ha podido hacer la trasposición a otras áreas. Es un valioso recurso para el docente ya que le permite tener una base de datos muy completa de evaluaciones para diferentes grados o áreas que enseñe, a la vez que le permite conocer de forma rápida los resultados de las evaluaciones, datos estadísticos interesantes como el tiempo que el estudiante se demoró en contestar la preguntas y además generar una retroalimentación grupal o personalizada.

En información publicada en su tutorial, se señala que la plataforma permite la creación de diversas evaluaciones, solo hay que planear la estrategia de uso, ya sea una directriz institucional que tenga en cuenta la cantidad de preguntas, el tiempo, la fecha de realización, o un uso personal del docente para evaluar sus clases. Puede ser usada tanto en pruebas de refuerzo que el estudiante haga en su casa, así como en pruebas de cierre de período o de semestre que la Institución tenga en su plan anual. Otra forma de usar la plataforma es en el diseño de pruebas diagnóstico o de ingreso a estudiantes nuevos, ya que puede utilizarse clave y enviarse por correo electrónico solo a las personas que se quieran evaluar. El uso de esta herramienta en línea, genera interés y motivación en los estudiantes por lo novedoso que se vuelve la evaluación con el uso de las TIC.

Proceso educativo con las TIC desde el enfoque socioconstructivista

El enfoque socioconstructivista sustenta en esta investigación, el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede ofrecer pautas claras para el análisis de su uso pedagógico, de la función del docente, del modo en que aprenden los estudiantes, así como de las necesidades implícitas en el desarrollo de la práctica educativa; como lo refieren Coll, Onrubia y Mauri (2007):

Es un conjunto articulado de principios para diagnosticar, establecer juicios y decisiones fundamentadas sobre la enseñanza en la dimensión dialéctica e interactiva, es un marco de referencia para analizar, explicar y contribuir a los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. (p. 5).

De ahí que, la educación sea un proceso socializador, donde, se articule al estudiante con el medio escolar, institucional y social. Ahora bien, Vygotsky (1995), pionero de este enfoque, afirma que “si el conocimiento es el resultado de la actividad mental del sujeto, ese sujeto no

existe ni puede desarrollarse fuera de la vida social” (p.55), de ahí, la importancia que se le debe dar al contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la persona, como lo refiere Cubero (2008) “Las personas no sólo construyen una interpretación de su experiencia, sino que generan las propias condiciones en las que actúan” (p. 176).

Desde este enfoque social constructivista, Coll, *et. al.* (2007) plantean que, la escuela debe garantizar la calidad de la educación y tener en cuenta los diversos contextos donde se desenvuelven sus estudiantes, tanto a nivel individual como social para darle significado a la adquisición del conocimiento desde una perspectiva práctica en su vida cotidiana.

Es por ello que la incorporación de las TIC en la educación, cumple varios principios del constructivismo como lo refieren Coll, *et. al.* (2007)

Principio uno: transformación de los escenarios educativos tradicionales.

Principio dos: está referido al acceso de los más jóvenes a un conjunto de saberes y formas culturales establecidas cuyo aprendizaje y asimilación se consideran esenciales para la plenitud de derechos y deberes en la sociedad de la que forman parte.

Principio tres: la educación escolar debe tener en cuenta la naturaleza intrínseca-mente constructiva del psiquismo humano y apoyarse en ella, sin olvidar la naturaleza social y la función socializadora de la educación escolar.

Principio cuatro: el papel del profesor es guiar y orientar la actividad mental constructiva del estudiante hacia la asimilación con sentido y significado de los contenidos escolares. (p. 43).

De acuerdo con lo planteado, en el aula de clase debe existir una interactividad entre el docente y el estudiante, con el fin de que el aprendizaje sea compartido en un ambiente de construcción del conocimiento y no de imposición del conocimiento, de ahí lo que señalan Coll *et. al.* (2007):

La clave para analizar y valorar el impacto de la incorporación de las TIC en la educación no está en los recursos tecnológicos en sí mismo, sino los usos pedagógicos ejercido en el triángulo interactivo. Las tecnologías están proporcionando otro viraje hacia los procesos educativos, que dependen del uso efectivo y de las formas de interactividad que se desarrollen dentro y fuera de las aulas de clase para garantizar en su efecto, mejores procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento (p. 49).

Los autores complementan, con respecto a la interactividad en la educación a través de las TIC que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben seguirse por un diseño instruccional y por una interactividad tecnológica, donde al integrar las dos se den

mecanismos de influencia educativa en el entorno del estudiante. Además, argumentan que la actividad conjunta tecno-pedagógica lleva a que se dé una relación con fines de:

Construir procesos y conocimientos significativos tanto en estudiantes como en profesores, que se atiendan necesidades contextuales, temporales y espaciales, mediante el uso de los escenarios de comunicación que rompen con la brecha digital para dar paso a nuevas oportunidades educativas. (p. 51).

Método

La investigación es de naturaleza cuantitativa, con un diseño de campo, descriptivo. Esta metodología propone escenarios de participación, acción de incidencia y relevancia social en la búsqueda de la calidad en el proceso formativo de los docentes y educandos de la Institución Educativa Colegio Andrés Bello de Cúcuta. El procedimiento que se siguió llevó a realizar un profundo análisis de las necesidades e intereses de la población docente fundamentando la acción en el potencial humano y experiencias significativas que en materia digital se manejan. Además, analizar la visión que tiene los estudiantes de las metodologías utilizadas para impartir los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento.

El escenario de la actividad investigativa fue la Institución Educativa Colegio Andrés Bello de la ciudad de Cúcuta; se seleccionó como muestra a todos los docentes que allí laboran, en total 18. A continuación se relacionan los docentes participantes:

Tabla 1.
Docentes participantes

Área	N° de Docentes
Lengua Castellana	1
Matemáticas	2
Sociales	4
Inglés	2
Naturales	4
Filosofía	1
Educación Física	1
Educación Religiosa	1
Educación Ética	1
Psico-orientadora	1
Total	18

Para recoger la información se utilizaron las siguientes técnicas, con sus correspondientes instrumentos:

La encuesta. Con el propósito de obtener información sobre los conocimientos que tienen los docentes sobre las TIC como recurso de apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza en el aula de clase. Se usó un cuestionario de 10 preguntas, de selección múltiple.

Aplicación FODA. Se aplicó el análisis FODA, para realizar un diagnóstico institucional de los planes de Gestión para el uso educativo de las TIC y el impacto que ha tenido. En este caso se usó como instrumento una libreta de notas con la matriz, donde se registró la información obtenida en los conversatorios realizados con los docentes.

Matriz de Evaluación: Esta matriz fue aplicada después de realizadas las capacitaciones a los docentes de la Institución Educativa Colegio Andrés Bello, con el fin de medir el impacto de dichas capacitaciones en la labor educativa que realizan los docentes en el aula de clase.

Resultados

De acuerdo con los objetivos planteados para el presente estudio investigativo se presenta los resultados obtenidos:

En relación con el primer objetivo, Realizar un análisis sobre el plan de gestión educativo con las TIC mediante la aplicación de una matriz FODA, con el fin de identificar la viabilidad de este proyecto. Se obtuvo que la Institución Educativa sólo cuenta con una plataforma como herramienta TIC, ella es WEBCOLEGIOS que se utiliza como canal de comunicación y procesamiento de información; además, cuenta con una buena sala de informática equipada con varios elementos tecnológicos como: computadores, red de internet, videobeam, televisores y amplificación de sonido Sin embargo, no cuenta con una política institucional de inducción y formación continua al talento humano sobre el uso y manejo de las TIC.

Del segundo objetivo, Identificar los conocimientos que tienen los docentes sobre las TIC como recurso de apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza en el aula de clase, de acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta. Se pudo determinar que, el 50%, equivalente a 9 docentes, tienen un dominio técnico y manejo en herramientas de búsqueda de información, manejo muy incipiente en la aplicación de las TIC como herramienta pedagógica.

El 88% que equivale a 16 docentes, no han recibido formación para adquirir conocimientos sobre las aplicaciones educativas de las TIC, por lo que la Institución Educativa debe tomar en cuenta la capacitación al talento humano para colocarse a la vanguardia en el tema de las TIC educativas, si se tiene en cuenta que, el 77.8% de los docentes consideran que es importante formarse en las aplicaciones educativas de las TIC como actualización profesional y el 67%, es decir, 12 docentes consideran que la aplicación educativa de las TIC facilita el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe resaltar que, el 100% de los docentes han empleado las herramientas TIC en el aula de clase más que todo para la información y gestión académica de la asignatura, el 55% que equivale a 10 docentes utilizan la Wikipedia como herramienta colaborativa en su trabajo académico y para la elaboración de material educativo.

Ahora bien, con respecto al manejo de plataformas educativas, el 94.4%, que equivale a 17 docentes, no tienen experiencia en este manejo, sólo el 5.6% maneja la plataforma educativa Educaplay; además el 94.4% que equivale a 17 docentes refieren que no hay ninguna propuesta metodológica que integren las TIC dentro del Proyecto Educativo Integral en la Institución Educativa.

Los anteriores resultados producto del diagnóstico sentaron las bases para el desarrollo del tercer objetivo que fue: Facilitar el uso de las plataformas educativas Thatquiz, Educaplay y Educarex mediante estrategias de trabajo colaborativo, para fortalecer las estrategias pedagógicas en los docentes, pues como se planteó en la introducción de este reporte, con esta propuesta se buscó innovar en las prácticas docentes, aprovechar las nuevas posibilidades didácticas que ofrecen las TIC para lograr que los estudiantes realicen mejores aprendizajes y reducir el fracaso escolar; además la alfabetización digital de los estudiantes permite adquirir las competencias básicas en el uso de las TIC; y por último esta propuesta ofrece una mirada desde la productividad, donde se aprovecharán las ventajas que proporcionan realizar actividades como: preparar apuntes y ejercicios, buscar información, comunicarse (e-mail), difundir información (weblogs, web de centros y docentes), gestión de bibliotecas, entre otros.

En este sentido cabe resaltar que se realizó un módulo con orientaciones e instrucciones para los docentes sobre las TIC, con el fin de fortalecer las competencias tecnológicas en los

docentes, lo que les permitió explorar las tendencias actuales de su uso en la educación, particularmente tres herramientas TIC emergentes para diseñar y desarrollar materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje. Con este documento, se buscó darle a la enseñanza una connotación diferente a la que se le ha dado hasta este momento; se busca ir más allá y poder utilizar las TIC como recurso pedagógico para que los estudiantes adquieran un aprendizaje más creativo y didáctico y fortalecer al mismo tiempo otras dimensiones como la cognitiva, socio afectiva y psicomotriz que facilitan su formación integral.

A Manera de Conclusión

La mayoría de los docentes utilizan las TIC específicamente para extraer información, tanto que el uso de plataformas educativas de libre acceso es muy poco utilizado como herramienta pedagógica, por lo cual el proyecto realizado despertó en ellos el interés por el manejo de las TIC como estrategia pedagógica que permite una participación activa del estudiante para el mejoramiento académico.

La realización de las actividades enmarcadas en este proyecto y el uso adecuado de las plataformas de libre acceso, permitió a los docentes en primer lugar, inscribirse a cada una de las plataformas como fueron: EDUCAREX, THATQUIZ y EDUCAPLAY, en segundo lugar, adquirir el conocimiento de lo que ofrece cada una de ellas y en tercer lugar realizar algunas actividades prácticas para su aplicación en el aula de clase.

Con el uso de estas plataformas educativas se genera un proceso consciente por parte de los profesores, quienes se capacitan, prueban y evalúan constantemente la efectividad que dichas herramientas tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes. Se observa como una gran ventaja, el hecho que gracias al uso de las TIC se puede acceder a mayor diversidad de fuentes documentales y se mejoran los flujos de comunicación al permitir una interacción más cercana e incluso en tiempo real de los docentes y los estudiantes.

Los profesores consideran las plataformas educativas EDUCAPLAY, THATQUIZ Y EDUCAREX, como un buen espacio para el repositorio de contenidos, la interacción de los participantes y la gestión de conocimiento; además, valoraron la ventaja de tener disponibles los contenidos del curso para la consulta permanente.

Referencias

- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa*. Barcelona: Paidós.
- Cetarez, L. (2017). Identificación del nivel de competencias TIC en docentes de instituciones públicas. *Ventana Informática*. Facultad de Ciencias e Ingeniería, Universidad de Manizales. 37, 103-119. Recuperado de: bit.ly/2LRlnE7
- Castro, E. (2015). Taller 3. Tutorial Tutorial-Herramienta-Thatquiz. Recuperado de www.youblisher.com/p/1101116-Taller-3-Tutorial-Herramienta-Thatquiz/
- Coll, C; Onrubia, J y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 377-400. Recuperado de <http://bit.ly/315SIUQ>
- Coll, C, y Monereo, C. (2011). *Psicología de la educación virtual* (2ª ed). España: Universidad autónoma de Barcelona
- Cubero. (2008). *Perspectivas constructivistas. La inserción entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Grao.
- Contenidos Educativos Digitales – EDUCAR.EX. Blog Educ@conTIC. *El uso de las TIC en las aulas*. Recuperado de <http://bit.ly/30Tjvy8>
- Hung, E. (2015). *Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia*. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte. Recuperado de <http://bit.ly/2LEiYMY>
- Gobierno de Colombia. Ministerio de Educación (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Recuperado de <http://bit.ly/2ZsGVdy>
- Ospina López, M. (s/f). *Manejo plataforma EDUCAPLAY*. Recuperado de <http://bit.ly/2ZoBXOE>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2002). *Las Tecnologías de la información y la comunicación en la Formación Docente. Guía de Planificación*. Recuperado de <http://bit.ly/2ysNyAp>
- Peña, R. (2011). *Nuevas tecnologías en el Aula. Más de 20 proyectos TIC listos para aplicar en clase*. Tarragona: Publicaciones Altaria,
- Ríos, P. (2001). Concepción del software educativo desde una perspectiva pedagógica. *Quaderns Digitals*, 43. Recuperado de <http://bit.ly/2K0vG5p>
- Serrano, J. (2012). *Las tecnologías de la información en contextos educativos*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas. Tomos I, III*. Madrid: Visor.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Educar para la Sostenibilidad como Fomento de una Cultura del Desarrollo Humano Sostenible en el Contexto Rural

Educating for Sustainability, Promoting a Human Sustainable Development Culture in the Rural Context

Juan David Pinzón¹ y Mery Faviola Escobar²
juanpinzonolejua@hotmail.com

1 Institución Educativa El Espinal (Colombia) 2 UPEL – Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón

Recibido 05 de mayo de 2019 / aprobado 09 de julio de 2019

Palabras clave

car para la
sostenibilidad,
cultura del
desarrollo
humano
sostenible y
contexto rural.

Resumen

Se presenta el avance de un proyecto de investigación cuyo objetivo es generar un constructo teórico acerca de “Educar para la sostenibilidad, como fomento de una cultura del desarrollo humano sostenible en el contexto rural”. Este reporte da cuenta de una aproximación al estado del arte de las dimensiones: educar para la sostenibilidad, cultura del desarrollo humano sostenible y contexto rural, señalando fundamento histórico, conceptual y legal de cada uno. La temática surge al evidenciar elementos como falta de cultura y conciencia ambiental por parte de la ciudadanía y en especial de docentes del área rural, indiferencia con los recursos naturales, la falta de amor, respeto y cuidado del ambiente que afectan el contexto. El estudio se sustenta en el paradigma socio-crítico y la teoría ecológica. Se usará el enfoque introspectivo vivencial apoyado en una investigación de campo con un diseño fenomenológico en tres etapas: descriptiva, estructural y de discusión.

Keywords

Educating for
sustainability,
sustainable
human
development
culture, and rural
context.

Abstract

This work presents the preliminary results of a research study with the objective of generating a theoretical construct of “Educating for sustainability, promoting a human sustainable development culture in the rural context”. This report presents an approach to the state of the art of the dimensions: educating for sustainability, sustainable human development culture, and rural context, highlighting the historical, conceptual, and legal foundations of each construct. The topic emerges when evidencing elements like lack of culture and environmental conscience, disregard of the natural resources, lack of love, respect, and care of the environment. The study is framed under the social critical paradigm and the ecological theory. An introspective experiential focus supported on field research with a phenomenological design was developed in three stages: descriptive, structural, and discussion.



Introducción

Acercamiento al objeto de estudio

La educación ha sido entendida como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. Es, además, un fenómeno que debe ser preocupación de todos los seres humanos, es el elemento principal contra la ignorancia y un derecho social y universal. De esta manera La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014) afirma que: “La educación contribuye a la reducción de la pobreza, fomenta el empleo y promueve la prosperidad económica. Aumenta las probabilidades de una vida saludable, propicia el cambio de actitudes para la protección del medio ambiente y empoderamiento de la mujer.” (p. 16). De acuerdo con la afirmación de la UNESCO, se pretende una educación abarcadora en todos los ámbitos de la sociedad, y debe dar cuenta del desarrollo de las sociedades, preparar los ciudadanos para vivir en armonía con el ambiente. De allí que la Educación es determinante en la formación de los seres humanos. La educación debe contribuir al equilibrio social con la reducción de la brecha en la composición de estratos mediante el empleo, la salud y el ambiente saludable.

En concordancia, la educación es un elemento integral creador y formador de conciencia y conocimiento, que permite al ser humano formarse en competencias ciudadanas y ambientales. En la relevancia que tiene la Educación en la formación del ser humano se inscribe la Educación Ambiental, al respecto, Pita (2016) afirma que: “La educación ambiental debe ser dinámica, participativa, y estar orientada a la formación de personas críticas y reflexivas con capacidad de comprender la problemática ambiental desde el contexto local, regional y nacional.” (p. 118). De tal manera la educación parte el proceso de educar para la sostenibilidad, con el fin de promover una cultura de desarrollo humano sostenible que permita al individuo cambiar su historia, con relación al manejo del ambiente y los recursos naturales para garantizar la preservación y conservación de estos y de la vida misma.

Educar para la sostenibilidad se deriva de la educación en general y se considera como un aporte fundamental y eficaz para lograr un desarrollo humano sostenible y encaminar a objetivos específicos como la reducción de la pobreza, el hambre, garantizar una vida sana y una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Además, garantizar la disponibilidad del

agua, el consumo y producción sostenibles y el acceso a energías asequibles y sostenibles, al igual que, conservar y promover el uso sostenible de los ecosistemas mediante una alianza mundial por el ambiente y la vida.

La UNESCO (2014) define la educación para la sostenibilidad así: “Aquella cuyo objetivo es integrar principios y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y aprendizaje, fomentar los cambios en conocimientos, valores y actitudes con la visión de permitir una sociedad sostenible y justa para todos” (p. 5). Quiere significar que todos los elementos que conjugan la Educación en general deben tener una visión conceptual y práctica en favor de garantizar calidad de vida a todos los seres humanos, entre otros contar con docentes con ética y valores para fomentar en las generaciones una cultura para el desarrollo humano sostenible.

En las últimas décadas la Educación para la sostenibilidad ha sido objeto de discursos en diversos ámbitos para el desarrollo global. Jiménez y García (2017) afirman que la: “Educación para la Sostenibilidad es un ámbito multidisciplinar y transversal que afecta diversas áreas y disciplinas. Por ello, así como por tradición y proximidad temática, cabría esperar una fuerte presencia de la misma en ámbitos de la educación científica actual.” (p. 271). Estos autores mencionan el proceso transversal entre áreas de educación lo cual es fundamental, no obstante, la cualidad de desarrollo humano en esta postura no se evidencia. Los autores de la presente investigación consideran relevante y necesario tener en cuenta el desarrollo humano sostenible para la integración de prácticas, programas y principios que conlleven al fomento de una cultura con valores y actitudes para propender los alcances de los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030.

Una Educación para el Desarrollo Humano Sostenible requiere de docentes comprometidos, responsables, éticos y con sentido de pertenencia para educar en la sostenibilidad. Estos docentes tienen el compromiso y capacidad para fomentar en los educandos una cultura para vivir en hábitos de vida humana sostenible. En este entendido, la UNESCO (2017) expone: “La educación para el desarrollo sostenible prepara a los educandos para adoptar decisiones informadas y acciones responsables a favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica y una sociedad justa, para las generaciones actuales y futuras.” (p. 14). La posición de la UNESCO es fomentar una Educación incluyente desde la

perspectiva de la formación más que de la información, es decir, formar en la convicción para que los estudiantes actúen con principios de ética, responsabilidad y autonomía para minimizar el efecto planetario.

Los eventos históricos que analizan el impacto ambiental a nivel mundial ven una preocupación política, económica, social y educativa a nivel mundial, que alerta sobre el aceleramiento de la problemática ambiental y ponen de manifiesto la toma de acciones encaminadas a prevenir y mitigar el impacto ambiental causado por el mismo hombre. Con base en ello, Suárez y Milián (2017) aducen que: “La protección del ambiente y la concepción del desarrollo sostenible, implican un tipo de desarrollo en campos productivos y sociales que satisfaga las necesidades básicas de la actual generación humana, sin poner en peligro las posibilidades de las sociedades venideras.” (p.131).

Es así como, el acelerado deterioro del ambiente convoca a científicos, organizaciones y líderes mundiales a trabajar por el planeta, y, se gestan eventos, cumbres y tratados a nivel global como el Club de Roma en 1970, se comienza a hablar de desarrollo sostenible. Estocolmo (1972) inclusión de la perspectiva ambiental en el sistema educativo. En el año 2000 en la carta de Belgrado se empieza a debatir la estructura global de la educación ambiental. Carta de la tierra (2000). En Tbilisi (2002) la educación unida a la educación ambiental. El manifiesto por la vida Bogotá (2002). En el congreso de Moscú (2003), la educación ambiental como estrategia internacional. Documento Cultura y ciudades sostenibles (2015) en Bilbao. La agenda 2030 del desarrollo sostenible (2015), que trata de los objetivos y metas del desarrollo sostenible.

Todas las convocatorias de los eventos concluyen que la única vía viable para fomentar la cultura del Desarrollo sostenible es la Educación para la Sostenibilidad. Al respecto, Arias (2016) manifiesta que: “La educación para la sostenibilidad se erige como enfoque pertinente para la transformación de modelos mentales de la población sustentada en los valores, la concienciación, la responsabilidad social y generacional y, en la supervivencia del homo sapiens sobre la tierra.” (p. 6). De esta manera, educar para la sostenibilidad, es el camino hacia el futuro, y es el fomento de una cultura de desarrollo humano sostenible, es la puesta en marcha de una generación con mentalidad de responsabilidad y conciencia para defender el planeta de la insostenibilidad.

Recientemente, Ciudades y Gobiernos Locales Unidos CGLU (2018) afirman que “la participación en la vida cultural, el desarrollo de libertades culturales individuales y colectivas, la protección del patrimonio cultural material e inmaterial y la protección y promoción de diversas expresiones culturales, son componentes centrales en el desarrollo humano y sostenible” (p. 4). Respecto a dicha afirmación es relevante la alusión a proteger el patrimonio material y humano para tener una verdadera sostenibilidad sin afectar las generaciones venideras. Resulta positivo este postulado asumido por CGLU que da cuenta que el desarrollo sostenible va más allá de la protección de los recursos naturales, la cultura juega un papel fundamental y así se asume.

Lo ideal en el caso de las escuelas rurales, es tener una formación permanente de sostenibilidad y una cultura para el desarrollo humano sostenible, pues el contexto rural es el eje de educación que presenta vulnerabilidad, por tanto, amerita la atención prioritaria en la generación de cultura de sostenibilidad que sirva como ejemplo de vida para las presentes y futuras generaciones. Estas sedes educativas están insertadas en un contexto generalmente rodeado de ambientes naturales que necesitan su conservación, y, por ende, es la institución educativa la responsable de generar en la comunidad escolar una actitud de protección y defensa para su entorno y así evitar la intervención desmedida y la explotación indiscriminada de sus recursos.

Es de obligatoria necesidad cubrir el vacío de conocimiento respecto de la importancia de las prácticas pedagógicas para educar en la sostenibilidad en las escuelas rurales por tratarse de espacios naturales y vulnerables por la intervención humana. La educación es un proceso integrador abarcante, y dentro de él se ubica la pedagogía como ciencia específica; dentro de la educación y la pedagogía está el objeto de estudio que corresponde a la educación para la sostenibilidad en la formación del ser humano.

La UNESCO (2017) afirma que: “la EDS es un aporte esencial a todos los esfuerzos para alcanzar los ODS, pues permitirá contribuir al desarrollo sostenible por medio de la promoción de cambio social, económico y político, así como por la transformación de su propia conducta” (p. 8). Se asume desde la perspectiva ontológica la educación para la sostenibilidad como compleja debido a la profundidad en la dimensión que abarca la educación para la sostenibilidad. Es también dinámica porque los cambios acelerados de la

vida planetaria ameritan posturas cambiantes de manera permanente. Es de trascendencia humana, dada la cualidad de impacto en las posibilidades de vida que subyace en el devenir del tiempo de este objeto de estudio.

La realidad ambiental de hoy es innegable, lo demuestran las evidencias de una emergencia planetaria que amenaza la vida en el planeta y que tiene signos alarmantes de deterioro ambiental a nivel mundial. Las inundaciones, contaminación, degradación de suelos, la extinción y alteraciones climáticas son el resultado de la intervención humana. Existe abiertamente una indiferencia y, se puede asegurar que las medidas y acciones para promover una cultura para el desarrollo humano sostenible han sido muy tímidas, y en algunos casos inexistentes. Rodríguez (2017) manifiesta que: “Según rigurosos estudios la clara evidencia de la situación ambiental de la tierra en nuestros días se ha tornado precaria, y por primera vez en la historia, el ser humano con sus acciones tiene la posibilidad de destruir” (p. 445).

No se evidencia una práctica generalizada de una Educación para el desarrollo humano sostenible, existen intenciones y prácticas particulares en algunos países que han instaurado en las Instituciones Educativas hábitos de vida saludable y sostenible. Aun cuando existen diversidad y cantidad de políticas públicas a nivel mundial que promulgan la Educación para la sostenibilidad, en la práctica no se aplican. No hay leyes que lo estatuyan como obligatorio, se le ha dado un carácter voluntario y en la mayoría de las instituciones se ha soslayado.

Esta realidad no escapa a algunas instituciones educativas rurales del Departamento de Santander (Colombia), en donde se ha detectado la indiferencia y la falta de una cultura para el desarrollo humano sostenible, tanto en docentes como en estudiantes. En algunas sedes rurales se desarrollan, en forma interrumpida y sin seguimiento, proyectos ambientales escolares como requisito para cumplir con lo establecido en el plan educativo institucional, en su cronograma y currículo; en las demás sedes de la institución no se realiza ninguna actividad en pro del ambiente, existe un desconocimiento en el desarrollo y ejecución de proyectos o actividades en favor del ambiente y los recursos naturales, al igual que se desconoce la normativa ambiental.

En este mismo sentido, algunas percepciones y evidencias empíricas permiten manifestar

que se observa en los docentes un desconocimiento respecto de Educar en la Sostenibilidad para fomentar una cultura para el Desarrollo Sostenible, esta realidad contribuye al letargo ambiental y al aceleramiento de la problemática ambiental y por ende al abono de elementos que hoy dan cuenta de la destrucción del planeta.

También se ha detectado que la práctica pedagógica se sumerge en el cumplimiento estricto del plan educativo institucional, plan de estudios y plan operativo anual, que los conduce a ejercer el proceso educativo exigido por el ministerio de educación nacional. Otras evidencias del nudo problémico son los desastres ambientales a nivel local, los cuales son de gran magnitud y el resultado de las acciones humanas en aras de construir bienestar a costa de la destrucción de los recursos naturales que dan lugar al deterioro ambiental. No hay evidencias de educar para a sostenibilidad, por el contrario, pareciera que las instituciones Educativas ignoran una realidad en la cual está inmersa y soslayan su actuación inmediata. En este entendido, se puede decir que existe la necesidad de un constructo para fomentar una cultura del Desarrollo humano sostenible.

La realidad expuesta da lugar a plantearse las siguientes interrogantes de investigación y en consecuencia los objetivos de la misma: ¿Cómo generar un constructo acerca de Educar para la sostenibilidad, como fomento de una cultura del desarrollo humano sostenible? ¿Cuál es el conocimiento que tienen los docentes en relación con Educar para la sostenibilidad? ¿Cómo se desarrolla la práctica pedagógica en las Escuelas Rurales desde la perspectiva del desarrollo humano sostenible? ¿Cuál es la normativa que estatuye la Educación para la sostenibilidad?ⁱ

El objetivo general de la investigación es Generar un constructo acerca de Educar para la sostenibilidad, como fomento de una cultura del desarrollo humano sostenible en el Contexto Rural.

Dimensiones de la Realidad Problematizada

Primera dimensión: Educar para la sostenibilidad

Antecedentes. Kong (2015) en su tesis titulada: “La construcción de escenarios de futuro como aportación didáctica y metodológica para una educación ambiental creativa, global y sostenible” tuvo como objetivo: interpretar, comprender y validar la Construcción de

Escenarios de Futuro (CEF). La tesis se enmarca dentro del paradigma interpretativo de la investigación participativa observacional. Además, la muestra corresponde a 86 niños entre 10 y 11 años, 45 de ellos provenientes del 6to de primaria de la Escuela Proa de Barcelona, España; y 41 provenientes del 6to básico de la Escuela O'higgins de Santiago, Chile. Del mismo modo, Los instrumentos utilizados fueron la narrativa individual y el focus group.

El contexto donde se desarrolla el estudio corresponde a una escuela en Barcelona y otra en Santiago de Chile. Asimismo, los resultados obtenidos dan muestra de escenarios de futuro en cuatro grandes ámbitos; el socio-familiar, el espacial, y el ambiental, donde se expresan de igual manera los niños de ambos contextos, destacando una mirada causa-efecto. Por último, el ámbito tecnológico. Se concluye que la construcción de escenarios estimula el pensar de manera global y creativa acerca del futuro, con una reflexión profunda y cargada de optimismo, no obstante, hay elementos ausentes en los resultados, que podrían ser abordados en otras investigaciones en el marco del actual escenario educativo ambiental. Finalmente, esta tesis presenta una relación estrecha con el trabajo investigativo en cuanto a la educación sostenible. Se tendrán en cuenta elementos teóricos que apoyarán la presente investigación.

Jiménez (2016) en su tesis doctoral denominada “La evaluación en la Educación para la Sostenibilidad desde el Paradigma de la Complejidad” presenta el siguiente objetivo general: Comprender, desde la perspectiva que nos aporta el paradigma de la complejidad, los procesos y el sistema de evaluación coherentes con los principios de sostenibilidad. Asimismo, desarrolla la metodología cualitativa estudio de caso, en una muestra de 6 docentes de la universidad de Cádiz, departamento de didáctica en España. Se utilizaron los siguientes Instrumentos: Documentos, entrevistas abiertas y semi-estructuradas, y diario de la investigadora. El resultado logrado fue la evaluación general con las interrogantes el porqué, cómo, cuándo, para qué, y qué evaluar, entonces, el alumno interviene directamente en la interpretación, descripción y análisis de la realidad y de la información, mediante el lenguaje como instrumento.

La conclusión relevante es: Una evaluación auténtica demanda la capacidad de dotarla de un marco teórico y metodológico que permita emitir juicios fundamentados. También presenta una estrecha relación con la presente investigación, en cuanto a los modelos teóricos para una sostenibilidad desde el paradigma de la complejidad.

Fundamento histórico. El lanzamiento de la década de la educación para el desarrollo sostenible (2005-2014), es un documento que forma parte del inicio fundamental de la educación para la sostenibilidad. A este respecto, Vilches, Macías y Gil (2009) indican que: “El 1 de enero de 2005 inició el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, instituido por Naciones Unidas (Resolución 57/254) como un llamamiento a los educadores de todas áreas y niveles, desde la Escuela Primaria a la Universidad.” (p. 5). Asimismo, en el año 2012 se creó la red de soluciones para el desarrollo sostenible con énfasis en los procesos de educar para la sostenibilidad.

En el año 2013 mediante la resolución conferencia general de las Naciones Unidas en París en la cual se formulan los principios de la educación para la sostenibilidad. En el año 2015 el 25 de septiembre la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) La nueva agenda mundial para el desarrollo sostenible 2030 refleja claramente esta visión de la importancia de una respuesta educativa apropiada. La educación está explícitamente formulada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4. Metas e indicadores relacionados con la educación también están incluidos en otros ODS.

Fundamento conceptual. La educación para el desarrollo sostenible es un concepto dinámico que pone en valor todos los aspectos de la toma de conciencia del público, de la educación y de la formación para dar a conocer o hacer comprender mejor los lazos existentes entre los problemas relacionados con el desarrollo sostenible y para hacer progresar los conocimientos, las capacidades, los modos de pensamiento y los valores de manera que se pueda dar a cada quien, cualquiera sea su edad, los medios de asumir la responsabilidad de crear un futuro viable y de aprovecharlo (Naciones Unidas, 2005)

Fundamento legal. Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), es el resultado de un esfuerzo profundo entre el Ministerio del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación Nacional cuyo propósito fundamental es proporcionar un marco conceptual y metodológico básico que oriente las acciones que en materia educativa –ambiental se adelanten en Colombia. Se busca el fortalecimiento de los procesos participativos, la instalación de capacidades técnicas y la consolidación de la institucionalización y de la proyección de la

educación ambiental hacia horizontes de construcción de una cultura ética y responsable en el manejo sostenible del ambiente.

Segunda dimensión: la cultura del desarrollo humano sostenible

Antecedentes. Raimondo (2014) en la tesis “Aportes de la educación ambiental a la reducción de la vulnerabilidad educativa del barrio Stella Maris diseño, desarrollo y evaluación de un programa estratégico mediante investigación acción-participativa” presenta el siguiente objetivo: Evaluar si el diseño de estrategias de intervención de Educación Ambiental frente a los riesgos por contaminación en el sector costero del barrio Stella Maris, constituye una condición necesaria y suficiente para disminuir tanto la vulnerabilidad educativa de la población expuesta como la vulnerabilidad institucional de los tomadores de decisiones. El tipo de investigación se sustenta en la investigación evaluativa de corte mixto de tipo etnográfico, combinados con herramientas de análisis cuantitativo, con una muestra conformada por 60 personas de la comunidad costera y 17 representantes de las instituciones educativas.

Se utilizaron los instrumentos de entrevistas en profundidad, cuestionarios, observación sistemática, revisión bibliográfica. Así, el estudio se desarrolla en el barrio Stella Maris, en la ciudad de Comodoro (Argentina). El resultado más importante logrado fue que el trabajo realizado profundizó el interés personal pero no el institucional. Persisten nuestras acciones de educar y dar a conocer nuestro entorno natural. Abre una dimensión muy relevante para la generación de proyectos inter y multidisciplinarios de investigación, extensión y formación de recursos humanos en ambiente. Motiva a participar en nuevas actividades comunitarias.

Una conclusión relevante es que ningún proceso de investigación y menos aún el que se relaciona con la metodología de investigación-acción participativa concluye o finaliza en el momento de la presentación de una tesis o de un programa, por el contrario, abre interrogantes y desafíos a partir de la experiencia obtenida y de la sinergia generada. Por último, se destaca la importancia de esta tesis en el planteo de formas de generar programas de educación ambiental en docentes y comunidad educativa, de tal manera que fomente la formación ambiental y se fomente una cultura del desarrollo sostenible.

Carlos (2017) en su tesis doctoral “Eficiencia de las estrategias didácticas del maestro basadas en el paradigma de los siete saberes de Edgar Morín sobre el aprendizaje de Educación ambiental en estudiantes del instituto de educación superior tecnológico publico Santos Villalobos Huamán” da a conocer el objetivo principal que es medir el aprendizaje de la educación ambiental con las estrategias didácticas discusión y el debate del maestro basadas en el paradigma de los siete saberes de Edgar Morín. Determinar el rendimiento académico en estudiantes de las especialidades de enfermería técnica, producción agropecuaria y de administración de empresas considerados como grupo control y grupo experimental según la aplicación o no del módulo educativo propuesto.

El tipo de investigación es Cuantitativo, diseño experimental con grupos de control con pretest y postest, en la que se estableció una muestra con la formación de dos grupos con 10 estudiantes cada uno, grupo de control y grupo experimental en un contexto con especialidades en el Instituto tecnológico Público “Santos Villalobos Huamán” provincia de Santa Cruz. Los instrumentos fueron los cuestionarios y documentación. Se evidenció un resultado importante en relación con el saber uno, la nota más alta del grupo experimental, se obtuvo en el Post test, ello se explica considerando que el estímulo usado; es decir el paquete instruccional “Los siete saberes de Edgar Morín” (1999) fue el más adecuado, lo que orientaría a lograr curar la *Ceguera del Conocimiento*, el primer saber propuesto por E. Morín.

Todo estímulo bien estructurado y correctamente administrado favorece el aprendizaje del estudiante universitario. Por tanto, una buena conclusión del estudio es la de Los resultados de las investigaciones pre test y post test en el grupo experimental si mostraron diferencia estadística significativa. Por último, el análisis de esta tesis reviste gran importancia para el presente trabajo investigativo por su relación en Fomentar la educación de los niños para comprender el medio ambiente y realizar actividades relativas a acciones que fomenten una cultura de desarrollo sostenible.

Fundamento histórico. En los últimos años, diversos trabajos han analizado la relación entre la cultura y las dimensiones del desarrollo sustentable en las instituciones educativas, organizaciones y empresas. Por ejemplo, la relación social y ambiental a través de la educación, la responsabilidad social y la gestión del conocimiento como estrategias de gestión humana en las organizaciones o la implementación del desarrollo sustentable como parte

fundamental de la cultura en las instituciones de educación superior, secundaria y básica primaria, en la cual se presenta gran conexión cultura y educación para la sostenibilidad. Se destacan también la importancia del balance entre la eficiencia económica, la equidad social y la responsabilidad ambiental como una cultura de sustentabilidad en las instituciones y empresas.

Fundamento conceptual. Carro, Sarmiento y Rosano (2017) aclaran sobre una conceptualización de la cultura del desarrollo sostenible y presentan los factores que las empresas y las instituciones consideran más determinantes para alcanzar un desarrollo sustentable en la actualidad: la misión, y, la consistencia, porque promueven que el comportamiento de las personas se debe fundamentar en un conjunto de valores propios de la empresa, con el objetivo de crear un sentido de identidad. No obstante, el involucramiento debe ser también parte importante de la cultura para fomentar el compromiso, la creatividad, el trabajo en equipo y la competitividad de todo el personal con enfoque sustentable, es decir, que impacte en sus cuatro dimensiones.

Fundamento legal. El manual de educar en la sostenibilidad de la UNESCO señala que el año 2009 marca el ecuador del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS, 2005-2014), liderado y coordinado por esa organización. Este Decenio pretendía integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible en todos los aspectos del aprendizaje, para promover cambios en el comportamiento que nos lleven a una sociedad más sostenible y justa. Este manual en uno de sus apartes vincula la educación con la sostenibilidad y promulga que: “Como todo proceso social, depende de los valores y formas de comportamiento humano. Esta realidad confiere a la educación, y más concretamente a la educación para la sostenibilidad, una función estratégica.” (p. 2). En seguimiento de la cumbre de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible, en octubre 2002, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó, en diciembre de 2002, la Resolución 57/254 a fin de proclamar el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DESD), que abarcaría el período comprendido entre 2005 y 2014. Se designó a la UNESCO organismo rector del decenio y se le pidió un proyecto de plan de aplicación internacional.

En el estudio de Carro, Sarmiento y Rosano (2017) aducen que: “Con un enfoque similar, la Asamblea General de las Naciones Unidas propuso una visión de transformación hacia la

sustentabilidad económica, social y ambiental durante los próximos 15 años presentando 17 ODS como una nueva herramienta de planificación para que todos sus miembros, tanto a nivel nacional como local, alcancen un desarrollo sostenido”. Sin embargo, para lograr todos estos objetivos, «es clave que las instituciones y las empresas tengan una cultura organizacional fuerte, saludable y que apoye estas estrategias, de tal manera que sus docentes y empleados las adopten como parte de sus valores y cultura personal» (ONU 2016, p.45)

Tercera dimensión: Contexto rural

Antecedentes. Laso (2017) presenta en su tesis doctoral “la conciencia ambiental de los futuros maestros de educación primaria” el siguiente objetivo general: Diseñar una propuesta de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la conciencia ambiental en el alumnado del Grado en Educación Primaria, con el propósito de contribuir a desarrollar en el futuro una enseñanza de calidad y comprometida con la problemática ambiental.

La aproximación a esta realidad desde un único enfoque metodológico limita la posibilidad de profundizar en el significado de la conciencia ambiental de los maestros en formación de Primaria. Por esta razón, se opta por un diseño metodológico que abarque la búsqueda sobre esta realidad mediante la inmersión del investigador en las particularidades de la construcción de esta realidad específica

Las dimensiones que aborda el estudio conducen a optar por una combinación de los enfoques cuantitativos y cualitativos con la aplicación de escalas pretest y posttest y una triangulación para conciliar los datos cualitativos y cuantitativos.

Como conclusión principal en primer lugar, conocer qué debe saber, aprender y comprender un maestro para que pueda desarrollar su profesión con garantías y, además, ayudar a sus alumnos a estar comprometidos con el medioambiente, cuestión que se ha desarrollado. Este punto ha requerido una revisión de los planes de estudio para la formación de maestros de Primaria, aportando una visión real de la formación ambiental recibida. En segundo lugar, delimitar el significado de conciencia ambiental para los maestros en formación.

Por tanto, esta tesis desarrolla un constructo teórico que se relaciona de forma estrecha con el trabajo investigativo, además se comprende una categoría central que articula otras

dimensiones como el contexto rural en el que se desenvuelve el autor de la investigación. También contribuye a la investigación al abordar el tema de la conciencia ambiental a través del proceso enseñanza aprendizaje mediante los resultados de la medición por escalas.

Albarracín (2017) da a conocer su tesis doctoral “Concepciones y prácticas de educación ambiental desde la gestión institucional: Un estudio de caso en el nivel preescolar de colegios oficiales de la localidad Antonio Nariño, Bogotá D.C.” Y, desarrolla un objetivo general que lleva a Comprender la relación de la gestión institucional y el preescolar, desde las concepciones y prácticas en educación ambiental de los actores educativos en la educación de primer nivel de los colegios oficiales de la SED localidad 15, (Antonio Nariño), de Bogotá, D. C. Entre tanto, enfoca la Metodología de investigación cualitativa, tipo de investigación descriptiva, método estudio de caso, para una muestra de 80 docentes de cuatro colegios en el contexto de desarrollo del estudio en la localidad 15 Antonio Nariño de la ciudad de Bogotá – Colombia.

Se utilizaron instrumentos de entrevistas, observaciones, experiencias, encuestas y documentos para obtener el resultado siguiente: la educación ambiental no ha sido profundizada al interés de los docentes como una modalidad de estudio formal y, por el contrario, se ha dado a través de autoformación en programas de acompañamiento para el fortalecimiento de los proyectos. Por esta razón, se concluye que no se forma a los niños en actitudes y aptitudes ambientales, se necesita sensibilizar desde los primeros años sobre la responsabilidad con el ambiente. Finalmente, esta tesis interpreta la situación actual de la educación ambiental en los niños de básica primaria, con el fin que también persigue el presente trabajo de investigación.

Fundamento histórico. En Colombia se construyen espacios de formación y proyección para el cuidado y manejo adecuado del ambiente a partir de la formulación del Código Nacional de los Recursos Naturales Renovables y la Protección al Medio Ambiente en diciembre de 1974, allí se decreta que el ambiente es patrimonio común, por este motivo el Estado y las personas deben ser entes partícipes de su preservación y manejo. De igual forma, se definen las normas generales de la política ambiental, en cuanto al componente de educación, en el capítulo II del código, se incluye como estrategia de educación ambiental la aplicación de talleres enfocados al ambiente sus interacciones, importancia e impactos de una manera

interdisciplinar, realizar campañas de educación ambiental popular, con el fin de lograr la comprensión de los problemas ambientales y formular alternativas de solución a los mismos (Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y la Protección al Medio Ambiente, 1974).

Fundamento conceptual. El concepto ‘sociedad rural’, refiere al criterio ocupacional. Desde este criterio, se considera que una sociedad es rural cuando sus integrantes se dedican a actividades relacionadas con la agricultura, la ganadería y la silvicultura. Sin embargo, este criterio parece ser insuficiente, si queremos definir la sociedad rural en toda su complejidad. La implementación de una adecuada educación ambiental en contextos rurales, es una tarea compleja, sus miembros presentan diferencias culturales, etarias y de intereses. Estos contextos están sometidos a un proceso de des-ruralización y la educación formal es una vía para suplir estas diferencias y fisuras culturales.

Fundamento legal. En Colombia el Decreto 1743, 1994 del Ministerio de Educación Nacional. Establece los lineamientos para la formulación de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) que constituyen un camino viable para incluir la dimensión ambiental en la escuela y que, en el marco de diagnósticos ambientales, coadyuven a la resolución de problemas ambientales específicos. “La educación ambiental deberá tener en cuenta los principios de interculturalidad, formación en valores regionalización, interdisciplinar y de participación y formación para la democracia y la gestión. Para ello se tienen en cuenta los contextos rural y urbano” (p. 23).

Metódica Investigativa

El método, muestra la orientación metodológica a seguir, y, en primera instancia señala el paradigma a inscribir en el estudio. Por tanto, la orientación metodológica en este estudio es cualitativa. El presente trabajo investigativo se inclina por el enfoque fenomenológico de acuerdo a Husserl (1986), fundador de la teoría fenomenológica quien la definió como el estudio de las estructuras de la conciencia que capacitan el conocimiento para referirse a los objetos fuera de sí. El método fenomenológico presenta una actitud intelectual específicamente filosófica que comprende un análisis descriptivo de vivencias intencionales,

por tal motivo, se pretende desarrollar la investigación con este método, en el desarrollo del proceso de educar para la sostenibilidad.

Las ciencias cognitivas han considerado importante estudiar la conciencia fenomenológica como vía de acceso al estudio de la mente. Precisamente Husserl aborda la conciencia con un enfoque teórico en primera persona. Este filósofo se posiciona con una gran relevancia histórica al desarrollar su intuición de la correlación fundamental: la intencional, mediante la suspensión o *epoché*. Es importante destacar que se devela así el mito diferencial entre teoría y práctica, ese aparente divorcio u oposición no existe realmente. Son dos maneras de afrontar un tema, uno desde la reflexión *post-factum* donde se visualizan causas y consecuencias y otro desde la acción. Evidentemente la filosofía como labor práctica requiere conceptos, así como de una tecnología específica de su campo. Se evidencia de esta manera que no hay esa gran distancia como tradicionalmente se cree entre lo teórico y lo práctico. Desde el criterio de la fenomenología vivir la experiencia desde la verdad es lo que realmente da la evidencia del fenómeno. El concepto trae la acción y la acción lleva a la reflexión. Esto lo entendió Husserl al proponer la reducción que, en sí, es una práctica de la suspensión. De allí la importancia de ver la realidad vivida por los actores.

El escenario de investigación corresponde a 4 sedes rurales de educación básica primaria en una Institución Educativa del departamento de Santander-Colombia. La zona rural del municipio la conforman 16 veredas dentro de las cuales se encuentran instaladas las escuelas rurales de básica primaria, el contexto se forma de ambientes naturales con fuentes de agua y bosques naturales de arbustos y árboles en la parte alta correspondiente a 5 veredas y una sede educativa, en montaña de ladera y clima frío; cultivos de frutales, maíz y frijol en las veredas de la parte baja del municipio, con topografía ondulada, baja montaña y clima cálido, en el cual se ubican 3 veredas con sedes rurales de básica primaria. La tenencia de la tierra correspondo al minifundio y la comunidad sostiene una economía netamente agrícola.

Los actores de investigación son 6 docentes que conforman la nómina de personal activo de las sedes rurales de básica primaria. En relación con las técnicas e instrumentos de recolección de información se tiene que Behar (2008) aduce que: “La investigación no tiene sentido sin las técnicas de recolección de datos. Estas conducen a verificar el problema planteado. Cada tipo de investigación determinará las técnicas a utilizar y cada técnica

establece sus herramientas, instrumentos o medios que serán empleados” (p. 55). Del mismo modo, Contreras (2018) explica el significado de técnicas de la siguiente manera: “Las técnicas son el conjunto de diferentes medios o recursos con los que cuenta el investigador para obtener información relacionada con el fenómeno que estudia”. (p.75). Y “Los instrumentos son los medios o recursos empleados por el investigador para aproximarse al fenómeno que le interesa explicar, comprender o transformar y así obtener la información lo más estable y consistente posible”. (p.77)

Las técnicas de la investigación serán la entrevista, la observación y la documental cuyos instrumentos son: el guion de entrevista, guion de observación y análisis crítico documental respectivamente. La técnica de análisis e interpretación que se empleará será la codificación para la selección de la información, la cual utilizará el análisis de contenido para transitar en codificación abierta, axial y selectiva. Asimismo, se utilizará la Categorización como técnica en el agrupamiento informativo, la cual permitirá desde la reducción de datos, la elevación del nivel teórico en conceptos emergentes y luego abarcadores, con lo cual podrán emerger los elementos que formarán parte del constructo.

Las fases del método fenomenológico están basadas en las siguientes etapas: descriptiva, estructural y de discusión. La primera etapa es asumida en este reporte de investigación, en el cual se hace una primera aproximación y descripción del fenómeno objeto de estudio desde el estado del arte de la cuestión. Se asumen en este primer momento la descripción de las técnicas a utilizar y del escenario seleccionado.

La segunda etapa denominada estructural se refiere a la descripción de los contenidos de los protocolos, en el cual se hace una lectura, delimitación e integración de estructuras particulares a una más general. La tercera y última etapa llamada discusión, tiene como propósito contrastar, comparar o complementar los resultados de la investigación con otras experiencias investigativas que darán lugar a un corpus conclusivo y a una integración de conocimientos. Estas etapas se explicitarán en un próximo reporte de investigación.

Referencias

Albarracín, S. (2017). *Concepciones y prácticas de educación ambiental desde la gestión institucional: Un estudio de caso en el nivel preescolar de colegios oficiales de la localidad Antonio Nariño, Bogotá D.C.* Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás.

- Arias, B. (2016). El consumo responsable: educar para la sostenibilidad ambiental. *Revista de investigación en administración e ingeniería*, 4 (1) 29-34. Recuperado de <http://bit.ly/2YcOvHL>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos para el Desarrollo Sostenible*. Página web oficial Naciones Unidas. Recuperado de <http://bit.ly/2GDUCie>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2005). *Cumbre Mundial de 2015*. Naciones Unidas. Recuperado de bit.ly/332fvNH
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://bit.ly/2ZoiVbh>
- Carlos, J. (2017). *Eficiencia de las estrategias didácticas del maestro basadas en el paradigma de los siete saberes de Edgar Morín sobre el aprendizaje de educación ambiental en estudiantes del instituto de educación superior tecnológico público Santos Villalobos Huamán*. Tesis doctoral, Universidad Nacional “Pedro Ruíz Gallo” Perú.
- Carro, J., Sarmiento, S. y Rosano, G. (2017). La cultura organizacional y su influencia en la sustentabilidad empresarial. La importancia de la cultura en la sustentabilidad empresarial. *Revista Estudios Gerenciales*, 33, 352-365. doi <https://doi.org/10.1016/j.estger.2017.11.006>
- Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (2018). *La cultura en los objetivos de desarrollo sostenible: Guía práctica para la acción local*. Barcelona: Comisión de la cultura. Recuperado de: <http://bit.ly/2YfBDQY>
- Contreras, A. (2018). *Metódica Investigativa y sus configuraciones prevalentes*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL. Documentos PROFI.
- Jiménez, R. (2016). *La evaluación en la Educación para la Sostenibilidad desde el Paradigma de la Complejidad*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz.
- Jiménez, R. y García, E. (2017). Visibilidad de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad en las publicaciones españolas sobre educación científica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 14 (1), 271–285. Recuperado de <http://bit.ly/32PBeZ6>
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica I*, (trad. José Gaos), México: Fondo de Cultura Económica.
- Kong, F. (2015). *La construcción de escenarios de futuro como aportación didáctica y metodológica para una educación ambiental creativa, global y sostenible el caso de un grupo de estudiantes de Barcelona y Santiago de Chile*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Laso, S. (2017). *La conciencia ambiental de los futuros maestros de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Ministerio del Ambiente y Desarrollo Sostenible (1974). *Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente*. Recuperado de <http://bit.ly/2YcTUW>
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1743 de 1994*. Recuperado de <http://bit.ly/2KgSNsE>

- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Editorial Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://bit.ly/2YnNzEm>
- Pita, L. (2016). Línea de tiempo: educación ambiental en Colombia. *Revista Praxis*, 12, 118-125. doi <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1853>
- Raimondo, A. (2014). *Aportes de la educación ambiental a la reducción de la vulnerabilidad educativa del barrio Stella Maris (Chubut, Argentina). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa estratégico mediante investigación-acción participativa*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Rodríguez, Y. (2017). La educación ambiental en la geografía para un desarrollo sostenible. *Memorias II congreso internacional virtual sobre la educación en el siglo XXI*. 443-454. Recuperado de <http://bit.ly/2YhARYs>
- Suárez, J. y Milián, J. (2017). El desarrollo sostenible en los estudiantes de la educación primaria desde la integración de la empresa con la escuela del territorio. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5 (3) 130-141. Recuperado de: <http://bit.ly/2SCq4ly>
- Unesco (2005). *Manual de educación en la sostenibilidad*, Editorial UNESCO. Recuperado de <http://bit.ly/2KeLKR1>
- Unesco (2014). *Estrategias de Educación de la Unesco 2014 – 2020*. Recuperado de <http://bit.ly/2Otr08N>
- Unesco. (2017). *Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017-2018*. Recuperado de <http://bit.ly/2GCfq9M>
- Vilches, A., Macías, O. y Gil Pérez, D. (2009). *Década de la educación para la sostenibilidad*. Madrid: Editorial Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. Recuperado de <http://bit.ly/2MufIDt>

ⁱ Este artículo no da respuesta a las preguntas de investigación dado que es una derivación del proyecto de tesis doctoral “Educar para la sostenibilidad, como fomento de una cultura del desarrollo humano sostenible en el Contexto Rural” en el que se deja en evidencia los primeros elementos elaborados en función del procedimiento investigativo.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



ENSAYO

De la Planificación Consciente al Cambio en la Intervención Educativa

From Conscious Planning to Change in the Educational Intervention

Yolanda Márquez-Domínguez y Ana Isabel González-Herrera
marquezdominguez.yolanda@gmail.com

Universidad de La Laguna (España)

Recibido 02 de octubre de 2018 / aprobado 21 de diciembre de 2018

Palabras clave

Intervención
educativa,
Planificación,
Planificación
consciente.

Resumen

Planificar las intervenciones educativas es una cuestión que repercute de forma directa en la mejora de la práctica educativa pero si se plantea más allá de las prácticas estandarizadas, centrada en los contenidos y el aprendizaje sino, desde una vertiente enfocada más en los procesos de cambio individuales estaríamos hablando de lo que hemos denominado planificación consciente, es decir, aquella estrategia que es vista como una táctica centrada en los procesos de cambio individual del alumnado que conjuga el desarrollo de la libertad y la creatividad humana diluyendo, con ello, los límites que el modelo tradicional de planificación impone. Por tanto, este ensayo trataría de reflexionar sobre ese enfoque alternativo de la planificación consciente que va más allá de las ortodoxas fronteras académicas, replanteando los escenarios del proceso de planificación y su propia finalidad desde una perspectiva, no sólo que desmiente cualquier atisbo de rigidez y deshumanización, sino que, adopta como meta dos valores dentro del modelo de enseñanza-aprendizaje, la libertad y la dignidad humana para, donde no existen, hacerlos presentes.

Keywords

Educational
intervention,
Planning,
Conscious
planning.

Abstract

Planning educational interventions is an issue that directly affects the improvement of educational practices but, it is raised beyond standardized practices, focused on content and learning, but from a perspective focused more on individual change processes, we would be talking about what we have called “conscious planning”. It refers to the strategy that is seen as a tactic focused on the processes of individual change of the student body that combines the development of freedom and human creativity, thereby diluting the limits that the traditional planning model imposes. Therefore, this essay would try to reflect on that alternative approach to conscious planning that goes beyond the orthodox academic frontiers, rethinking the scenarios of the planning process and its own purpose from a perspective, not only that belies any hint of rigidity and dehumanization, but that adopts as a goal two values within the teaching-learning model: freedom and human dignity to make them present where they do not exist.



*Somos lo que hacemos día a día.
La excelencia no es un acto, sino un hábito.
Aristóteles*

Introducción

En el quehacer diario los/as docentes tratan de conducir la enseñanza y el aprendizaje mediante estrategias de planificación que le permiten ordenar, organizar y distribuir de forma organizada dichos procesos. Al planificar se asocia, organiza, ordena, coordina y prevé. Este acto representa la instancia intermedia entre el nivel inicial del alumnado, en relación con los aprendizajes y el que se pretende que alcance a partir de los objetivos propuestos, (Ander-Egg, 1993). Pero en este “conducir de la enseñanza y el aprendizaje” la planificación tradicional, allí donde antes no había nada (Ander-Egg, 1993), centrada en el “valor de educar” (Savater, 1997), se plantea desde otra alternativa, de forma consciente, planificando con mayor racionalidad, los procedimientos que se llevarán a cabo dentro de la práctica educativa. Procedimientos todos, que al reflexionar sobre ellos quedan en lo que se suele llamar; actividad humana (consciente) que se realiza para intentar conseguir algo (unos objetivos), con unos instrumentos y con unos medios que van a decir si se consigue o no lo que se pretendía, esto es: el arte de llegar al ser humano, en este caso al alumnado, y el arte de ser, de estar presente, en definitiva: que el profesorado alcance la excelencia desde la autenticidad, desde el autoconocimiento, desde el compromiso personal de llevar a cabo una planificación que tenga como meta incrementar la capacidad de aprender de manera constructiva, consciente de lo que te rodea, del contexto, de la realidad, participe de lo simbólico o de lo material, de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados.

Desarrollo

La planificación consciente trataría, por tanto, de aquella capacidad o habilidad invisible donde el o la docente utiliza el espacio como discurso, coincidiendo con Acaso (2012), quien afirma que:

(...) aglutina a un conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que se suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión, (p.104).

De este modo, una planificación consciente, discursiva, reflexiva se plantea para el profesorado como una estrategia que tendrá como resultado una acción educativa en su forma más noble, más motivadora, más centrada en el “ser” que en el “deber ser”, es decir, la toma de consciencia en la planificación por parte del profesorado, reconocerse a sí mismo/a; “identidad o *self*” (Monereo y Badia, 2011), brindaría la posibilidad de adoptar un rol activo, contextualizado, desde una vertiente enfocada más en los procesos de cambio individuales que en una planificación desde una práctica estandarizada, centrada en los contenidos y el aprendizaje del alumnado. Con lo cual la planificación consciente se convertiría en una acción, además de autoconocimiento por parte del profesorado, cognitiva-emocional, en la que se articulan concepciones, emociones, donde, tal y como expresan Mañas, Franco, Gil, y Gil (2014), el:

(...) cultivo de una consciencia no reactiva, contemplativa y llena de sabiduría permite dejar de luchar o controlar lo que no se puede controlar y desautomatizar de nuestro comportamiento dejando de reaccionar compulsiva y agresivamente ante lo que ocurre dentro y fuera de nosotros”, (p.2).

Sería, entonces, cómo conseguir responder de forma más realista al contexto formativo, ya que aglutinaría elementos cognitivos y emocionales que dotarían de autenticidad tanto a la estrategia como al profesorado encargado de implementarla, que la percibiría como propia, sintiéndose actor y creador de una planificación que por realista y consciente contribuirá de forma más eficaz al cambio y, por ende, a la sostenibilidad.

Este tipo de alternativa reflexiva, activa y de autoconocimiento, del profesorado, para el desarrollo de la planificación consciente, favorecería la construcción de *selfs* estratégicos con distintos niveles de coherencia entre sí que ayudarían: al desarrollo de sus actitudes y competencias profesionales y personales lo que les convertiría en referentes de motivación para el alumnado al incorporar, en ellos/as, tanto a sus habilidades interpersonales como a sus competencias personales y de formación, actitudes más conscientes dirigidas a su autoconocimiento e incremento de habilidades que desarrollen su conciencia plena. Entre los *selfs* estratégicos que destacarían, Monereo y Badia (2011) encuentran:

a) El *self* planificado: consistente en la “lectura anticipatoria” de un contexto y sus posibles incidentes, y la planeación de discursos, estados emocionales y estrategias de acción para

afrontarlos. Se basaría, en *selfs* evocados, en el diálogo interno entre éstos y en la producción de un plan de acción intencional.

b) *Self*-en-acción: consistente en el despliegue, supervisión y auto-regulación del *self* planificado.

c) Y, por último, *self* actuado: consistente en la reflexión y evaluación consciente sobre el *self*-en-acción ejecutado. Aumentaría las opciones de convertirse en un *self* disponible para futuros eventos (*self* evocado).

Estas representaciones, en principio, no tienen por qué afectar, en la práctica educativa, de manera inmediata sobre los procesos de cambio individuales en el profesorado, sobre su consciencia/conciencia, sobre sus emociones, creencias o percepciones del estado emocional o del contexto que envuelve al alumnado. En principio, introducir nuevos planteamientos, en este caso, el elemento de “ser consciente” o “conciencia plena”, en la planificación será difícil de incorporar a las dinámicas organizativas.

Es un hecho que lo desconocido siempre se plantea como una amenaza, como una inseguridad, algo incontrolable que se cuestiona en todo momento. Y en estas lides, las que tengan que ver con pedagogías emergentes, críticas, invisibles, emocionales, resultarán una estrategia inútil dentro de la dinámica utilitarista e instrumental del sistema educativo y sus procesos de planificación.

Desde este paradigma de plena conciencia, los beneficios a nivel individual, para el alumnado, e incluso para las relaciones entre profesorado y alumnado, serían mucho más productivas a nivel académico.

A este respecto, para desarrollar aún más las posibilidades que tiene este nuevo planteamiento sobre la planificación consciente, dentro de la práctica educativa, podríamos relacionarlo con la definición y objeto que persigue la planificación en entornos comunitarios que es definida según Martín, Chacón y Martínez, (1993) como:

(...) una estrategia que persigue el cambio social y la modificación de aquellas estructuras sociales que están deteriorando el bienestar, sus acciones se dirigen a transformar aquellos factores que condicionan sus circunstancias de vida y que son responsables de su bienestar físico, emocional y social. Estas acciones habitualmente

han estado centradas en el análisis e intervención de las relaciones de poder y los vínculos sociales que se establecen en determinados contextos (p.78).

Así pues, a través de un planificación planteada desde el plano consciente, desde un entorno comunitario, reflexivo y participativo, se producirá una acción/transformación en el alumnado, llevado a cabo el profesorado, como referentes de formación, dotando de significado a sus entornos, mediante las propias acciones que emprenden para modificarlas; e incluso se desarrollaría una identificación simbólica, dinámica generada por la identificación de su identidad o su *self* planificado al anticiparse, en su contexto, a posibles incidentes no contemplados en dicho proceso de planificación. Es decir, se les dotaría, al profesorado, de estrategias de acción para afrontar situaciones que no se controlaban y que ahora, desde una posición de plena consciencia, se pueden gestionar por su enfoque más holístico y reflexivo.

La incorporación de estrategias conscientemente planificadas que favorecen, a través de la acción/transformación, la identificación grupal o comunitaria del profesorado o del alumnado con su propio “yo” o con su contexto, permiten el "anclaje" educativo necesario para que se genere un proceso de planificación creíble y sostenible, avalado por un trabajo consciente de calidad y con un gran valor de autenticidad.

En este sentido, al igual que Mañas, *et. al.* (2014), consideramos que la planificación consciente como proceso de cambio en la actuación educativa, favorece la apropiación de: primero, coordinar acciones orientadas a la transformación del profesorado en educadores/as conscientes formando a seres humanos conscientes y, segundo, dota al proceso de planificación de un contenido libre de prejuicios que puedan interferir en el desarrollo de proyectos educativos restando credibilidad, realismo, para generar auténticas sinergias con los/as sujetos que participan de la acción educativa.

Conclusión

La rigidez y la prescripción no es el método más eficaz de cara a conseguir logros y cambios en el entorno educativo tanto, a nivel individual como colectivo. Creemos que hay que tender hacia una planificación más flexible, más consciente, más conectada con el entorno y contexto local, que tienda a desarrollar aquellas habilidades para lograr tranquilizarnos, desestresarnos y pacificarnos para mejorar nuestra calidad de vida, especialmente, en las lides relacionadas con la idea del “valor de educar” (Savater, 1997).

Con lo cual, para el desarrollo de estas habilidades, partiendo de una planificación consciente, proactiva, reflexiva, crítica, nada invisible, depende, como ya se ha dicho en estas líneas, de la propia capacidad de adaptación, de reinventarse sin dejar de ser alguien distinto a quien se es, sino que se trataría de sacar a flote nuestro verdadero SER. Entendemos, entonces, que la consciencia es imprescindible en el proceso de planificación. Ser conscientes supone percatarnos o advertir lo que ocurre dentro y fuera de nosotros (*self* planificado). Ser conscientes significa darnos cuenta, atender, observar nuestros propios pensamientos, emociones y sensaciones corporales. También implica la consciencia del mundo que nos rodea, cualquier cosa que haya ahí fuera (personas, sonidos, olores...).

Se trata, por tanto, en este nuevo escenario de llevar a cabo una planificación e intervención educativa de manera consciente, que aflore la creatividad y la energía para transformar y alcanzar el cambio, brindando la posibilidad de desarrollar sentimientos de respeto hacia nosotros/as mismos/as y hacia los demás bajo el paraguas de la libertad.

Decía Marcel Proust (2007) que: “el verdadero acto del descubrimiento no consiste en salir a buscar nuevas tierras, sino en aprender a ver la vieja tierra con nuevos ojos”, (p.55). Estas palabras resumen la esencia de nuestra reflexión y refuerzan la idea de que a través de una planificación consciente se conseguirán cambios más significativos porque, con nuevos ojos y con el reconocimiento de nuestro nuevo SER, será posible ver lo que antes era invisible, por la rigidez, de lo prescrito. Estos nuevos ojos nos ayudarán a ser conscientes de lo que nos envuelve, de nuestro SER individual y social, lo que nos permitirá descubrir cómo ayudar al alumnado a que generen autoconocimiento sin condicionar su conducta, sin coartar la libertad, alentando la creatividad y planificando a partir de “certezas situadas” definidas en relación con el tipo de sociedad instruida y libre a la que se aspira.

Se trata de una fórmula sencilla: planificar (adquirir) para hacer, planificar (adquirir) para llegar a ser, igual a: la planificación como proceso consciente de cambio, como conquista de la libertad, ya que:

(...) hacer es pensar y pensar es hacer y para formar, (planificar), como oficio, como arte no puede ser mediante un código cerrado, restringido (Bernstein, 1979), como un modelo catedral. Por el contrario, tiene que haber un sitio destacado para la ambigüedad, para la apertura, para el bazar, (para el cambio), que es el peor enemigo

de la burocracia, (de lo restringido, lo prescrito, lo estandarizado), (Collet-Sabé, 2011, p. 39).

Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid (España): Catarata.
- Ander-egg, E. (1993). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires (Argentina): Magisterio del Río de la Plata.
- Collet i Sabé, J. (2011). Educación: ¿arte, burocracia o artesanía? Por una nueva metáfora de la teoría y la práctica educativa. *Pedagogia i Treball Social: Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1 (1), 27 – 50. Recuperado de: <http://bit.ly/2TVjjeN>
- Mañas, I., Franco, C., Gil, D., y Gil, C. (2014). Educación consciente: Mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres conscientes. En Soriano, Díaz (Ed.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación* (9-231). Sevilla: Aconcagua Libros.
- Martín, A., Chacón, F. y Martínez, M. (1993). *Psicología comunitaria*. Madrid (España): Visor.
- Monereo, C., y Badía, A. (2011). *Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. Recuperado de <http://bit.ly/2Y7RING>
- Proust, M. (2007). *A la busca del tiempo perdido I* (7ª ed.). Madrid (España): Valdemar.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona (España): Ariel.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



ENSAYO

Desarrollo de Competencias Ciudadanas en el Grado de Transición en la Educación Colombiana

Citizen Competencies Development in the Degree of Transition within Colombian Educational System

Claudia Inés Guerrero Peñaranda
claudiaguerreropp@hotmail.com

Institución Educativa Colegio Manuel Antonio Rueda Jara – Norte de Santander (Colombia)

Recibido 24 de marzo de 2019 / aprobado 03 de julio de 2019

Palabras clave

Competencias
ciudadanas,
grado de
transición,
estrategias
y
afectividad.

Resumen

La necesidad de formar competencias ciudadanas desde la infancia es reconocida, sin embargo, en los Derechos Básicos de Aprendizaje del grado de Transición establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) tal cuestión no es mencionada de forma explícita. La situación descrita hace necesario reflexionar sobre la manera cómo se pueden desarrollar las mismas a partir de la acción del docente en el grado de Transición. Es fundamental el uso de diversidad de estrategias que deben partir por la valoración de su propio rol de ciudadano en el contexto de la escuela entendida como comunidad, además, debe asumir la importancia del manejo adecuado del afecto para que el niño y la niña se reconozcan como parte de una familia y comunidad en la cual debe ejercer derechos y asumir responsabilidades.

Keywords

Citizen
Competencies,
initial
education
strategies,
affectivity

Abstract

The need to train citizenship competences from childhood is recognized in the Learning Basic Rights for Transition degree established by the Ministry of National Education of Colombia (2016). This issue is not mentioned explicitly. The situation described makes it necessary to reflect on how they can be fully developed from the action of teachers belonging the degree of transition. It is essential to use a diversity of strategies that must be based on the assessment of their own role as citizens within the context of the school understood as a community. It is also important to assume the importance of the proper management of affections so that children can recognize themselves as part of a family and community in which they must exercise rights and assume responsibilities.



Introducción: El Grado de Transición

La importancia de los primeros años en la vida de niños y niñas para asegurar su desarrollo integral es universalmente reconocida. En atención a esa premisa el Estado colombiano desarrolló la Ley 1804 de 2016 la cual marca la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia, conforme con este instrumento jurídico, en su artículo 5 “la educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad”.

Para garantizar el desarrollo integral se reconoce la importancia de los entornos en los que los niños y las niñas se desenvuelven, dentro de los cuales se encuentran el hogar, el entorno de salud, el educativo, el espacio público, entre otros. Específicamente en relación con el entorno educativo se presta el servicio público educativo del nivel preescolar, al unísono con el Decreto 2247 (1997) se ofrece a niños y niñas entre tres y cinco años de edad y comprende tres grados: Pre-jardín, Jardín y Transición. En el artículo 16 de la Ley 115 (1994) se establecen como objetivos del nivel preescolar:

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
- d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
- g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

Para el logro de esos objetivos el grado de Transición es fundamental, de allí su importancia en el desarrollo de la primera infancia. Transición debe articular el nivel preescolar con la educación primaria y es tal su relevancia que en la educación preescolar colombiana es el único de naturaleza obligatoria. En este grado se espera que los niños y niñas desarrollen las competencias para ingresar de manera adecuada en la educación básica primaria, por esa razón es necesario contar con docentes de aquilatado compromiso, la

atención debe ser tal que se manifieste en función de las demandas de los niños y niñas y sus familias, todo ello, se expresa en acciones que se desarrollan con énfasis en el logro de los derechos básicos de aprendizaje (DBA).

Los DBA de acuerdo con el MEN (2016) “son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos” (p. 5) y se organizan en torno a tres grandes propósitos: identidad, comunicación y aprendizaje, al respecto se afirma “Durante su proceso de desarrollo, las niñas y los niños tendrán diversas maneras de vivir con estos propósitos, según el contexto y la cultura a la que pertenecen” (p. 6).

En la tabla siguiente se presentan de forma detallada los DBA establecidos por el MEN para el grado de transición

Tabla 1.
Derechos Básicos de Aprendizaje

Propósito	Derechos Básicos de Aprendizaje
Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.	<ul style="list-style-type: none"> • Toma decisiones frente a algunas situaciones cotidianas. • Se apropia de hábitos y prácticas para el cuidado personal y de su entorno. • Identifica y valora las características corporales y emocionales en sí mismo y en los demás. • Reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones. • Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes. • Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros.
Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina, a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal. • Identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral. • Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos. • Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas

Tabla 1 (Cont.)
Derechos Básicos de Aprendizaje

Las niñas y los niños disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.	<ul style="list-style-type: none">• Crea situaciones y propone alternativas de solución a problemas cotidianos a partir de sus conocimientos e imaginación.• Establece relaciones entre las causas y consecuencias de los acontecimientos que le suceden a él o a su alrededor.• Usa diferentes herramientas y objetos con variadas posibilidades.• Construye nociones de espacio, tiempo y medida a través de experiencias cotidianas.• Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.• Determina la cantidad de objetos que conforman una colección, al establecer relaciones de correspondencia y acciones de juntar y separar.
--	--

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2016)

Los DBA se constituyen en la guía que orienta a docentes para que construyan las experiencias que posibiliten el desarrollo integral de sus estudiantes, es particularmente relevante que dentro de ellos no se incluyan nociones directamente relacionadas con la ciudadanía o las competencias ciudadanas. Frente a esta realidad es lógico preguntarse ¿cómo se pueden desarrollar las competencias ciudadanas en el grado de transición? Para dar respuesta a esta cuestión se desarrolla el presente ensayo.

Formación de Competencias Ciudadanas en el Grado de Transición

Tal como se señaló en los DBA establecidos para el grado de Transición no se contempla de forma explícita la formación ciudadana, sin embargo, diversas investigaciones dan cuenta de la necesidad de atender esta cuestión desde la infancia. León-Muñoz y López-Takegami (2014) afirman que diferentes programas dentro y fuera de Colombia reconocen la importancia de que en preescolar “se enseñe en los currículos diseñados en las escuelas conocimientos y habilidades dirigidos a que los niños alcancen una comprensión de las implicaciones de ser ciudadano, y puedan así realizar un adecuado ejercicio de su ciudadanía” (p. 249) de igual modo señalan “aprender a ser ciudadano no es algo que ocurra al alcanzar una edad adulta, sino que se construye desde edades tempranas y se consolida a lo largo del ciclo de vida” (p. 249).

La importancia de atender la formación ciudadana desde la infancia también es señalada en el trabajo de Ruiz, Ñáñez y Robledo (2016). Los autores expresamente consideran la

necesidad de (a) comprender hacia dónde se dirige el concepto de ciudadanía al interior de la escuela en el nivel preescolar; (b) cómo se valida y hace efectivo el reconocimiento de la primera infancia como un grupo social en pleno ejercicio de derechos y (c) cómo se promueve la participación desde el nivel inicial y bajo qué condiciones se construyen escenarios y experiencias que promuevan una cultura de paz y democracia. A partir de estas inquietudes realizaron una investigación para determinar cómo se desarrolla la formación ciudadana en el nivel preescolar en las instituciones de Ibagué.

La investigación de Ruiz, Nández y Robledo (2016) puso en evidencia que los y las docentes de preescolar, asocian la formación ciudadana con los valores, la convivencia y la creación de capacidades, sin embargo, se determinó que no se asume como un compromiso individual del docente que parte de su propio reconocimiento como ciudadano que forma parte de un colectivo (la escuela) comprometido con “con la educación para la paz, la convivencia y la construcción de la democracia en el país” (p. 19).

En función de lo anterior, es indispensable que los y las docentes asuman su propio rol como ciudadanos y entiendan que la escuela es una comunidad de formación ciudadana, en tal sentido, es imprescindible el uso de diversas estrategias en este proceso de formación. Marmolejo-Ramos y Jiménez Heredia (2005) proponen una estrategia “para formar a niños de edad preescolar en competencias ciudadanas basada en elementos propios de la psicología del lenguaje y del desarrollo” (p. 219), de acuerdo con los autores la formación de competencias ciudadanas se puede desarrollar con el uso de textos narrativos para identificar las emociones “los preescolares perfectamente pueden ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista y sus intenciones e identificar las emociones propias, aprender a controlar la intensidad de las mismas y expresarlas adecuadamente” (p. 222).

La lectura de cuentos atrae a los niños y niñas, captando su atención, de acuerdo con el uso que realice el docente puede interesarlos en el desenlace de la historia y por esta razón se logra una activación del nivel cognitivo del niño y la niña. Una variación de esta estrategia se refiere al hecho de que los niños y niñas simulen la historia del cuento y se conviertan en protagonistas del mismo. De esta manera el grado de Transición es uno de los espacios que permite generar un aprendizaje significativo, en el cual se consideren las posibilidades de

desarrollo para todos, lo que causa en los y las docentes de este grado un alto compromiso por planificar estrategias y recursos que dinamicen la motivación de los infantes.

El uso de los cuentos forma parte de las estrategias que el o la docente puede emplear. También se debe considerar que para la formación de competencias ciudadanas el ejemplo que dan los y las docentes con su comportamiento cotidiano; análisis de las situaciones que se presentan a diario en el salón de clase; lectura de múltiples tipos de texto (no solo textos narrativos). Importante resaltar el juego como una de las estrategias comúnmente empleadas por los y las docentes del grado Transición, la lúdica contribuye con el desarrollo de los niños y niñas, se mantienen motivados, dispuestos y además de ello, se promueve la capacidad para la resolución de problemas y la creatividad, así como el desarrollo de la inteligencia interpersonal, el afecto y por supuesto la ciudadanía.

La Afectividad del Docente como Elemento Central de la Formación de Competencias Ciudadanas en Transición

La pedagogía afectiva conduce a un modelo que sirva de base para el desarrollo de una enseñanza adecuada que conduzca a la construcción de aprendizajes significativos, es así como Rodríguez (2011) manifiesta que es una de las tendencias paradigmáticas actuales, en las que se supera la importancia meramente del pensamiento, es decir, parte de la formación cognitiva, pero también valora las competencias individuales de cada uno de los sujetos, cobrando una connotada importancia la motivación y sin duda el cambio de actitudes que se debe generar en los contextos escolares, para la ejecución de hechos relevantes en la dinamización de las prácticas pedagógicas.

El pensamiento, desde luego es fundamental, porque es sin duda alguna la base para formar los elementos conceptuales que formulan aprendizajes a nivel cognitivo, más sin embargo, la formación afectiva, se enmarca en el desarrollo de competencias hacia la motivación, entendiendo, la misma, como un elemento activo dentro de la individualidad de la persona, no se trata que el acto pedagógico se genere atención individual, sino que se trata de imprimir un aumento en la motivación del estudiante desde la perspectiva grupal, en el cual se genere un impacto positivo que contribuya con la mejora progresiva de las prácticas pedagógicas en el grado de Transición.

La pedagogía afectiva, como modelo, es substancialmente joven, aunque el origen se sustenta en el hecho de que se empleó de modo formativo, desde el punto de vista miliciano, no obstante, el mismo posee una aplicación didáctica, cuando los estudiantes se sienten motivados hacia el aprendizaje, el impacto es significativo.

Es así como la pedagogía afectiva persigue la formación del ser desde tres dimensiones de suprema importancia, las mismas son evidenciadas por Velasco (2011): “1.- Amor a sí mismo, 2.- Amor a los otros y 3.- Amor al mundo y al conocimiento” (p. 21). Es importante que, desde el grado de transición, se tome en cuenta el hecho de formar al individuo hacia la valoración de sí mismo, como el principal factor, querer a sí mismo, implica aceptarse tal cual como se es, con limitaciones y fortalezas que, vistas desde la integralidad hacen que cada ser humano, sea único e irrepetible. Pero además de amarse a sí mismo, es necesario amar al otro, de la misma manera, es necesario entender al otro, en función de sus debilidades, pero también de sus fortalezas, por ello, esa interacción con el otro, promueve un pleno compromiso formativo.

Por tanto, es necesario que dentro de la pedagogía afectiva se tome en cuenta el amor por el mundo y el conocimiento, es así como, una vez que el individuo se conozca y ame a sí mismo y conozca y ame al otro, debe asumir que el mundo, con todo y sus imperfecciones, es el lugar en el que habita y que sus actuaciones deben enmarcarse en encontrar la armonía dentro de ese mundo, que le sirve como morada y que le genera el sustento diario. El amor hacia el conocimiento, en una expresión dialéctica del ser, implica que, para lograr desempeñarse en sociedad es necesario tomar en cuenta una formación conceptual adecuada a las exigencias propias, de los demás y del mundo.

En consecuencia, la pedagogía afectiva se hace presente en los DBA, porque a partir de esta se logra la construcción de la identidad de los niños desde su espacio familiar, para evidenciar el respeto por los demás, además de ello, la pedagogía afectiva promueve la formación de niños que expresen sus emociones, así como su propia realidad, desde esta perspectiva, se evidencia la concreción del amor como una de las vías formativas que deben ser transversalizadas en las diferentes áreas del saber. De igual manera, es necesario referir el disfrute de los niños al aprender, allí, se hace presente la pedagogía afectiva, implícita en las relaciones entre los sujetos, para la construcción de nuevos conocimientos.

La concreción de la pedagogía afectiva en los DBA, permitiría generar un impacto significativo en la formación de los niños y niñas del grado de Transición, porque además de constituir las emociones y su expresión, logra formar un ciudadano integro, con amplios valores sociales, donde se atiendan y rescate evidencias que sirvan de base en la mejora de los procesos de aprendizaje, para que se promuevan cambios progresivos en las prácticas pedagógicas que los y las docentes de Transición adelantan, es este el grado, en el cual se reclaman mayor presencia de cariño, por lo que es necesario promover el empleo de estrategias que sirvan de base en la concreción de una formación efectiva.

Conclusiones

Las consideraciones expresadas a lo largo del escrito permiten evidenciar la importancia de un docente afectivo en el grado de transición porque los niños y niñas están buscando la forma de adaptarse, es por ello que este grado es esencial, porque se certifican las competencias que el sujeto debe demostrar para el grado y para dar inicio a la primaria, todo ello, con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales, se manifiestan de una forma lúdica, para motivar a las y los estudiantes hacia tales situaciones, lo anterior, permite comprender el grado de transición como un grado que promueve la socialización necesaria para que el niño y la niña se enfrente a los contextos educativos que le esperan en lo sucesivo, es decir, desde el ámbito de la ciudadanía, para promover la alteridad en los individuos.

Por tanto, el desempeño pedagógico de los y las docentes de transición debe apuntar a brindar un clima de confianza al niño y niña, en el cual se promueva los mecanismos suficientes para que logre compartir con los demás de manera efectiva, es por ello que el o la docente debe demostrar una serie de consideraciones afectivas, para ofrecer al niño y a la niña cariño, comprensión. Adicionalmente, asumir las prácticas pedagógicas enfocadas hacia la concreción de acciones inherentes al desarrollo integral del sujeto, todo ello, con énfasis en la mejora de la calidad de vida del niño y la niña y su comunidad.

Es de suma importancia un docente afectivo o afectiva porque es quien tiene sobre sus hombros la responsabilidad de reconducir su labor para que el logro pedagógico sea expresado en la calidad de la educación. Cuando un sujeto se siente valorado, puede aprender mejor, que un sujeto que posea en contra el cariño, es allí, donde el afecto del docente cobra especial

relevancia, dado que se demuestran acciones que permitan al niño sentirse identificado con su docente y así alcanzar mejoras progresivas en su aprendizaje, para lograr aprendizajes para la vida.

De allí, la necesidad de emplear múltiples estrategias en el grado de transición, para dinamizar el desarrollo de competencias, no sólo ciudadanas, sino desde diferentes perspectivas, todo ello, hace énfasis en la combinación de lo afectivo y lo social, así como lo académico, desde la concreción de aspectos que ofrezcan al niño y a la niña el desarrollo integral que espera alcanzar en la escuela, por ello, es fundamental que se asuman estrategias lúdicas, centradas en el juego como principal aspecto, para que la motivación del estudiante se mantenga, de igual manera, las estrategias deben promover el trabajo en grupo, para poner en práctica el respeto por las ideas de los demás y lograr así un impacto adecuado en la formación del estudiante del grado de Transición.

Dada la pertinencia de las estrategias en el grado de transición, tanto para la enseñanza, como para el aprendizaje, es necesario ese carácter afectivo, para nadie es un secreto que los niños requieren ser tratados con cariño, y así manifiesta intereses que converjan incluso en la mejora de la salud mental de los niños y niñas, es desde estas realidades, para logra considerar aspectos que son necesarios como el cariño, para que el niño y la niña se sientan atraídos a la escuela, para fijar diferencias entre el hogar y la institución educativa, y considerar la posibilidad de brindar un espacio ameno para el aprendizaje, en el que se supere la visión castigadora de la educación y se logre la concreción de un escenario creativo en el cual se motive el aprendizaje.

En este sentido, la formación afectiva, se enmarca en el desarrollo de competencias ciudadanas hacia la motivación, entendiendo, la misma, como un elemento activo dentro de la individualidad de la persona, es decir, se trata de deslastrarse de esa visión individualizada y promover cambios en cuanto a la participación del sujeto, lo que permitirá el desarrollo de competencias ciudadanas inherentes al desarrollo humano y por ende a la mejora de los espacios sociales en los cuales el alumno hace vida activa.

Finalmente, es necesaria la presencia de un docente afectivo, que promueva la ciudadanía, atendiendo a los principios de integralidad, que promueve la inserción de diversas estrategias,

sobre todo de naturaleza lúdica que motiven al estudiante hacia la enseñanza y el aprendizaje, para así generar un impacto positivo en la realidad, con la finalidad de reconocer que en el grado de transición es de fundamental importancia la formación afectiva, apuntando siempre al bienestar del niño y de la niña y al logro de una mejor calidad de vida para las familias que confían la formación de sus hijos a las instituciones educativas.

En este sentido, la pedagogía afectiva genera un impacto significativo en la formación de competencias ciudadanas, porque un niño que se siente querido, será un ciudadano de bien que respeta a los demás, así como el hecho de practicar el principio de alteridad, desde las exigencias del contexto social, todo ello, hace énfasis en que un sujeto criado y formado en los valores más excelsos como el amor y el cariño, será un ejemplo en los contextos sociales, donde se demuestre el interés por lograr un impacto significativo en la realidad.

Referencias

- León-Muñoz, J., López-Takegami, K. (2014). Formar ciudadanos desde el pre-escolar. *Educación y Educadores*, 18 (2), 245-260. doi 10.5294/edu.2015.18.2.4
- Ley 115 (1994). *Ley General de Educación*. Senado de la República.
- Ley 1804 (2016). *Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. Senado de la República.
- Marmolejo-Ramos, F. y Jiménez Heredia, A. (2005). La formación en competencias ciudadanas en el preescolar. *Apuntes de Psicología*, 23 (2), 219-226. Recuperado de <http://bit.ly/2Oi9SaW>
- Ministerio de Educación Nacional (1997). *Decreto 2247*. Recuperado de <http://bit.ly/30TiCW9>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá.
- Rodríguez, E. (2011). *Orientaciones para una familia afectiva*. Editorial Santillana. Ecuador.
- Ruiz, L., Nández, J. y Robledo, C. (2016). *La formación ciudadana en el nivel preescolar: una mirada comprensiva en instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué*. Ponencia presentada en VII Coloquio Internacional de Educación – Universidad del Cauca. Recuperado de <http://bit.ly/2ZaOeX0>
- Velasco, O. (2011). *Pedagogía en la Educación Inicial*. Ediciones Naruto. España.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INNOVACIÓN EDUCATIVA

Reflexiones sobre una Experiencia de Lectura. Relatos Autobiográficos de Estudiantes Universitarios en Bolivia

Reflections on a Reading Experience. Autobiographical Accounts of University Students in Bolivia

Mónica Navia Antezana
monicanavia@gmail.com

Profesora de la carrera de Sociología – Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)

Recibido 03 de junio de 2019 / aprobado 25 de julio de 2019

Palabras clave

Escritura académica, estudiantes universitarios, relatos autobiográficos, autoformación, hermenéutica.

Resumen

El artículo explica la experiencia de un proceso de formación de escritura académica a estudiantes universitarios de la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia). La actividad fue desarrollada en la materia “Lenguaje y redacción básica” que cursaron los estudiantes en el primer semestre del año 2019 con el objetivo de fortalecer habilidades de escritura académica. Mediante una escritura autobiográfica y partiendo de una dimensión hermenéutica (la comprensión como comprenderse, históricamente situada), los estudiantes pueden fortalecer una escritura crítica y reflexiva desde los parámetros de la escritura formal.

Keywords

Academic writing, college students, autobiographic narratives, self-education, hermeneutic.

Abstract

This article explain the formation experience in writing of sociology undergraduate students at the Universidad Mayor San Andrés (La Paz, Bolivia). The activity took place as part of the “Language and basic writing” course taken by the students in the first semester of 2019 and had the objective of strengthening their capacities in academic writing. Based on an autobiographic narrative and from an hermeneutic approach (the historically located understanding as understand oneself), the students can strengthen their critic and reflexive writing from the parameters of the formal writing.



Introducción

La carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés, de Bolivia fue creada en 1967. Se ha ido consolidando en medio de una serie de eventos que se fueron cruzando con la compleja historia de Bolivia (Murillo, 2019). Diferentes planes de estudio se cristalizan en la actual malla curricular. Actualmente, alberga en sus aulas cerca de medio millar de alumnos aun cuando están matriculados poco más de 900. El número de hombres supera poco al de las mujeres (486 hombres y 426 mujeres). Sin embargo, la asistencia a las clases no es regular para muchos de los alumnos (España y Freitas, citados en Murillo, 2019). De éstos, un número que anualmente oscila entre 50 y 80 alumnos cursa el primer semestre de la Carrera, y, por ende, la materia “Lenguaje y redacción básica”, que es el escenario desde donde se escribe este artículo.

Uno de los propósitos de esta materia es introducir a los estudiantes a la escritura y a la lectura de nivel académico superior. En el curso, se avanzan contenidos que les permiten reforzar habilidades y destrezas básicas para atender problemas puntuales de comprensión lectora o de redacción. Vale resaltar que estas habilidades han sido poco atendidas en sus trayectorias de formación previa, en parte porque los estudiantes egresan de Secundaria con enormes dificultades en la organización de textos, aspectos de sintaxis o de mera ortografía, como resultado de un sistema educativo en Bolivia que enfrenta diferentes problemas.

En ese marco, en la materia “Lenguaje y redacción básica” se solicita a los estudiantes producir textos que estén relacionados con su propia experiencia de vida según temas que van surgiendo a lo largo del semestre y en los cuales ellos puedan poner en práctica las competencias de lectura y escritura que demanda la escritura universitaria. En el primer semestre de 2019, una de las actividades planteadas a los estudiantes fue la realización de un escrito que dé cuenta de una experiencia significativa de lectura temprana (primeros recuerdos) o una lectura que les haya impactado durante la adolescencia o la juventud. Con este escrito se pretendía que los estudiantes reconozcan los sentidos que hallaron en la lectura y cómo éstos tuvieron resonancia en su comprensión del acto de lectura. Asimismo, se pretendía hacer visibles aspectos contextuales del acto de lectura, tales como quiénes participaron en ésta, padres, hermanos o instituciones.

Para explicar esta experiencia, se presenta un apartado en el que se exponen los principios teóricos generales que guían la experiencia; en un segundo apartado se precisan las pautas metodológicas; en los siguientes apartados se agrupan tres hallazgos recogidos de la comprensión de los estudiantes sobre una experiencia temprana de lectura o una de las primeras experiencias relevantes durante la adolescencia o juventud y, finalmente, se presenta un acápite de conclusiones.

La Autobiografía como un Recurso Formativo

El enfoque desde el cual se trabajó responde a las siguientes vertientes. Por un lado, desde una perspectiva hermenéutica se trabaja lectura y escritura como una experiencia existencial (Bollnow, 1974; Gadamer, 1977, 1992). Desde este punto de vista, se asume que toda comprensión se produce de manera situada, desde un horizonte histórico y que ésta implica en sí misma un proyecto que deviene en anticipación, comprensión e interpretación (Gadamer, 1977). Esta comprensión, ya sea de un acontecimiento reciente o lejano, está fuertemente engarzada dentro de cierta “polaridad entre familiaridad y extrañeza, en la que se basa la tarea de la hermenéutica [...] en dirección a algo dicho: el lenguaje con el que nos interpela la tradición” (1992, p. 68).

La comprensión es un proyectarse que implica “la posibilidad de interpretar, detectar relaciones, extraer conclusiones en todas las direcciones, que es lo que constituye al ‘conocimiento’ dentro del terreno de la comprensión de los textos” (Gadamer, 1977, p. 326). En este sentido, la relación con la lectura y la escritura va más allá del carácter instrumental de la lengua, pues se orienta hacia la autoformación en tanto ampliación del horizonte e irradiación sobre la formación misma del hombre (Bollnow, 1974). Me detengo también en el “extratexto”, como lo precisa Goulemot (2006), definido por una fisiología, una biblioteca y una historia y cómo éstas generan “producción de sentido” históricamente situado “más allá del sentido de las palabras y de la concatenación de las oraciones” (p. 88).

Por otro lado, parto de la experiencia de la escritura como narración autobiográfica entendiendo que “lo que es verdad es que en último extremo toda comprensión es un comprenderse” (Gadamer, 1977, p. 326). Se toma en cuenta que “la escritura lleva a la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador” (Bertaux, 1999, p. 9). En esta escritura

autobiográfica el lector no se interesa necesariamente en el sujeto narrador sino en su mundo (Bertaux, 1999). Pero este mundo es aquel que a veces determina dispositivos de formación disciplinares: “La escuela tiende a constituir minúsculos observatorios sociales para penetrar hasta los adultos y ejercer sobre ellos un control regular” (Foucault, 1976, p. 195). Es algo que es posible reconocer en la reflexión de la propia experiencia desde la escritura.

Recuperando Experiencias. Proceso Metodológico

En este trabajo se realiza la recuperación de la experiencia de un proceso de formación de escritura académica a estudiantes universitarios de la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés. En esta carrera se atiende a un número aproximado de 900 estudiantes, de los cuales un veinte por ciento habitan en la ciudad de La Paz mientras que el restante proviene de diversas regiones, en su mayoría de zonas conurbadas, como El Alto. Los estudiantes con quienes se realizó este ejercicio son estudiantes de primer semestre del 2019.

En la estructura de la carrera se plantea un conjunto de asignaturas vinculadas con el desarrollo de habilidades académicas y de investigación correspondientes a su disciplina. En este contexto, la escritura académica va a la par del fortalecimiento de estas competencias. En concreto, en este artículo expongo una actividad desarrollada en la materia “Lenguaje y redacción básica”, que cursaron los estudiantes en el primer semestre del año 2019. Asistieron a este curso 45 estudiantes (22 mujeres y 23 hombres). Mientras en otras asignaturas los estudiantes se forman en los campos disciplinares que les permitirán más adelante elaborar un proyecto de investigación con fines de titulación, aquí van desarrollando habilidades de escritura académica. El acento sobre esta última permite a los estudiantes aclarar sus ideas en el proceso de construcción-redacción de su proyecto.

Como parte de mi ejercicio docente, pongo en práctica actividades de escritura que se relacionen con la experiencia mediata e inmediata de la vida de los autores o del contexto social o familiar del cual proceden. Esta mirada retrospectiva pretende impulsar en los estudiantes procesos de reflexión y toma de conciencia de sí mismos, desde el presente de la escritura, a través de la narrativa, y al mismo tiempo, proyectarse en un horizonte histórico, en tanto comprensión que “no se consolida en la auto enajenación de una conciencia pasada,

sino que se recupera en el propio horizonte comprensivo del presente” (Gadamer, 1977, p. 377).

Documentación de una Estrategia Autobiográfica “Experiencias Iniciales de Lectura”

Como el curso en el que trabajamos es el de primer año de estudios de la Carrera, los estudiantes, en un buen número, han egresado no hace mucho de la secundaria, que es un contexto educativo en el cual la formación en el lenguaje tiene enormes debilidades: se le asignan pocas horas de formación a la semana; se ejecutan programas formativos docentes en los cuales la formación en el lenguaje privilegia más una dimensión instrumental que una comprensiva e interpretativa en la enseñanza de la producción de textos. Esto se agrava mayormente en el sistema fiscal (público) de la educación, de donde proviene un 80 por ciento de los estudiantes que ingresan a la Carrera.

El curso se desarrolla a lo largo de un semestre. En un trabajo con los estudiantes se va practicando simultáneamente la lectura y la escritura. Se trata de un ejercicio que, por lo general, los estudiantes realizan de manera individual y en el cual se realiza una constante retroalimentación, ya sea de la docente o de estudiantes con un mejor rendimiento que apoyan a sus compañeros con más dificultades. Esto implica un esfuerzo notable de ambos lados, en tanto que los estudiantes van reconociendo las dificultades de escritura que tienen o también presentan resistencias ante las correcciones. Por ejemplo, suelen sorprenderse de que se les haga notar un error o recordar que durante los estudios en la Secundaria los docentes no les advertían de los errores que, ahora, se les muestra. De manera paralela, ellos se internan en el trabajo de producción de escritos cada vez más autónomos.

La asignación de la tarea final de este curso consistió en realizar un breve texto precedido de otro -más breve- con una estructura argumentativa clásica. Tenía conocimiento de que en un curso paralelo los estudiantes se encontraban analizando un libro monumental dirigido por Cavallo y Chartier (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, bajo la dirección de la Dra. Ximena Soruco, que derivó también en escritos de los estudiantes. En clases también habían realizado lecturas sobre la “lectura”, así que los animé a escribir sobre la que ellos consideraban la primera experiencia significativa de lectura, solicitándoles que se remonten a una experiencia muy temprana o, en el caso de que no la recuerden, a la adolescencia o

juventud. Luego de elegir la lectura, realizaron una escritura inicial, más libre, rememorando esa experiencia. Este trabajo se realizó en clases y el resultado fue un manuscrito de una página. Más adelante, realizaron un escrito en el cual argumentaban sobre la razón por la que eligieron esa lectura (bajo la estructura de la argumentación lógica). Por último, realizaron un texto de una extensión breve (de aproximadamente tres páginas) sobre su primera experiencia de lectura o sobre una lectura significativa de la adolescencia o juventud. Una tarea adicional fue compartir los escritos finales con pares (en grupos de tres), con algunas excepciones, puesto que se consultó previamente a los alumnos si querían compartir sus relatos con otros. Este tipo de trabajo, necesario en la formación en la escritura, tiene cercanía con el interés que los estudiantes manifiestan por la realización de tareas prácticas durante su proceso formativo, como se destaca en un diagnóstico sobre percepción estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales de la UMSA (España y Freitas, 2010).

Considerando aspectos éticos de la investigación, se informó a los estudiantes sobre el propósito del presente artículo y se les consultó sobre el posible uso de la información proporcionada en sus trabajos. Los estudiantes dieron su autorización y manifestaron un amplio interés porque sus narrativas sean consideradas en el artículo. Para preservar la identidad de los participantes, con el propósito de respetar el anonimato, sus nombres fueron modificados, asignando un código a cada uno de ellos.

Revisé cada trabajo en diferentes versiones, de tres a cinco, según el interés o las posibilidades del estudiante, con el fin de asesorarlos y dar indicaciones para el desarrollo de los mismos, tanto en la exposición de las ideas, en profundizar algunas o extenderse en otras, como en aspectos formales de la escritura. El trabajo de revisión siempre contempló la retroalimentación no sólo escrita sino en diálogo con el alumno o la alumna.

En total, producto de la intervención y acompañamiento académico a los estudiantes, se obtuvo un corpus de 135 documentos: 45 corresponden a una reflexión inicial de una página; 45 a un escrito de argumentación lógica y otros 45 a textos breves sobre su primera experiencia de lectura. En este artículo se da cuenta del análisis de estos últimos.

El análisis se realizó siguiendo una perspectiva hermenéutica comprensiva (Bollnow, 1974; Gadamer, 1977, 1992), considerando la lectura y escritura como una experiencia

existencial. También se recuperó la perspectiva biográfica narrativa de Bertaux (1999) para explorar las implicaciones que la escritura autobiográfica tiene en los sujetos y en su mundo.

El procedimiento de análisis consistió en realizar la lectura detenida de cada uno de los trabajos, para identificar en ellos elementos que aportaran a una discusión acerca de las experiencias de lectura, centrándome en dos dimensiones: ejercicio meta-reflexivo de los procesos lectores y su resonancia con la experiencia formativa en su proceso formativo actual. Una vez identificado en los trabajos fragmentos narrativos en los que se hacían presentes estas dimensiones, procedí a un segundo momento de análisis del cual emergieron tres categorías, que agrupan experiencias vinculadas a formas de control disciplinarias, a estrategias de adoctrinamiento religioso, y, por último, al impacto en el desarrollo de capacidades de autonomía y construcción de sí.

Reflexión sobre las Experiencias de Lectura

“La lectura entra con sangre”

En tanto que “cuerpos dóciles” (Foucault, 1976), es de esperarse que la escuela sea un espacio donde la disciplina marque formas de hacer, pensar y actuar según determinadas reglas. Este espacio disciplinar abarca también los espacios familiares. Varios relatos recuperan la experiencia de la lectura temprana o posterior, no a partir de una lectura determinada, un libro de cuentos, un cuento o la sesión de lectura familiar, sino a partir de los gestos disciplinares de los padres.

En uno de los relatos autobiográficos, una alumna recuerda que su padre, quien desempeñaba un trabajo con muy baja remuneración, preocupado porque sus hijas lleguen a la escuela con ciertas destrezas lectoras tuvo la iniciativa de enseñar a leer a sus dos hijas. A diferencia de otros relatos, en los cuales los estudiantes se refieren a libros, historias, las ilustraciones y los soportes de los libros, en este relato se habla de libros escolares (silábicos) y un abecedario que el padre compró para dedicarse a enseñarles a leer en sus tiempos libres. Resalta en el relato la intención formativa del padre vinculada al ejercicio de la violencia física y verbal cuando, según la percepción del padre, las hijas mostraban dificultades al leer. Un aspecto que sobresale es la “frialidad” (este término es utilizado en el título del escrito: “Dulce y frío”) con la cual el padre se dirigía a sus hijas en la “enseñanza” de la lectura. Esta incluía

desde golpes propinados con el mismo libro hasta jalones de los cabellos, como se expresa en el siguiente testimonio:

La forma en la que me enseñaba era muy estricta y más que todo fría. En una de sus clases en la que no pude aprender a pronunciar bien la letra, mi padre perdió la paciencia, me agarraba del cabello y no me soltó hasta que yo lo hiciera mejor (E-cs 1).

Es de entenderse, como explica la estudiante más adelante, su actitud: cuando su padre era niño, su maestra era muy agresiva con sus alumnos, los golpeaba y humillaba. En el caso particular de su padre, cuando ella le instruía que lea en voz alta lo humillaba, lo insultaba y se burlaba de él. En esta historia, entonces, la experiencia temprana de lectura adquiere dos facetas: la lectura aparece como instrumento de formación (no importa qué es lo que se debe leer) y como instrumento disciplinario del cuerpo (que debe ser educado para la lectura, sin importar los medios). Por supuesto que otros elementos se deslizan en el relato, pero lo pertinente para este caso, es que, para la autora del mismo, la experiencia temprana de la lectura está vinculada a la experiencia de la violencia disciplinaria ejercida en la casa.

En otros relatos, también se hacen presentes formas de violencia, ya en la Secundaria, por parte de sus docentes, que son vividas por los estudiantes como formas de imposición de la lectura. Los libros más importantes para estos estudiantes (tanto varones como mujeres) fueron libros de autoayuda, a los cuales accedieron porque eran tarea de lectura en sus colegios. Estos libros, que llegaron a Bolivia desde hace varios años encontraron una amplia recepción en diferentes sectores de la población incluidos maestros, sobre todo de la Secundaria. Este ingreso contó muchas veces con el apoyo de las instituciones, es decir, la puerta fue abierta por los directores de colegios o por instancias institucionales que cedieron espacios para que se realicen conferencias magistrales o talleres a cargo de “expertos”¹. De ahí que no es casual que sean maestros del sistema público, e incluso de escuelas privadas, quienes recurrieran a estos materiales como material educativo para enseñar a leer.

Fueron varios los estudiantes que eligieron estos textos, para realizar su texto autobiográfico, tal como lo sugiere uno ellos: fue fundamental para evadir o huir de una

¹ Si tomamos en cuenta que en Bolivia había en 2018 179.689 profesores ("58,2% es mujer y 41,8%, hombre", (INE, citado en Los Tiempos, 2018), basta un ejercicio de aritmética básica para comprender cuánta ganancia se puede lograr capturando el interés de maestros (y luego alumnos convencidos) con textos fáciles donde la competencia con la denominación de “liderazgo” o el individualismo son los fuertes de estas lecturas.

atmósfera de profunda desazón en sus años de adolescente, marcada por la violencia en la familia. La lectura de *Un grito desesperado*, de Cuauthémoc Sánchez fue significativa, en tanto se le presentó como una ventana para enfrentar la realidad que vivía en casa: “Una anécdota viene a mi memoria, como la golpiza que le dio mi madre a mi hermano días antes de comprar el libro” (E-cs2). Cuando le interrogué sobre por qué consideró importante mencionar esa golpiza, me respondió que ese libro y la memoria de ese suceso iban juntos.

Otros estudiantes no sólo aluden a las primeras experiencias de lectura, sino a las condiciones de violencia y disciplinares que acompañaron a este acto “formativo”. Por ejemplo, varios relatos mencionan el “cuidado” del libro (como objeto), como si éste fuera un tesoro arqueológico que exigía un trato especial para su conservación. No hacerlo, derivaba en amenazas de padres o docentes. En estos casos, predominaban conceptos como “limpieza”, “pulcritud”, “conservación”, etc.: “Tenía bastante miedo de perderlo o maltratarlo, tanto así fue el miedo que solía tener sueños en que lo extraviaba y jamás lo hallaba” (E-cs1). Los libros cumplían entonces una función distinta a la de aprender o disfrutar contenidos o a leer, se trataba más de un asunto de disciplina.

Para cerrar, menciono que cuando se presentan situaciones educativas en las cuales los profesores plantean la lectura como una obligación y no desde el interés del estudiante ésta se convierte en una experiencia negativa, puesto que llega a considerarla como un castigo que puede incluso moverlo a rechazarla.

La lectura como herramienta de adoctrinamiento

Algunas narraciones autobiográficas dan cuenta de que las primeras lecturas realizadas por estudiantes (en todos los casos, mujeres) estuvieron relacionadas con la Biblia. Una estudiante afirma que en su entorno familiar aprendió a leer porque la madre le solicitó (así también a su hermana) leer en voz alta textos religiosos para la abuela, que era invidente. La lectura, párrafo por párrafo, iba seguida de comentarios. Esta experiencia se menciona como especial en tanto implicaba, a la vez que el ejercicio lector, un punto de relación con miembros de su familia, la madre, la abuela y la hermana, ambos de mucha calidez. Esta estudiante reconoce que era una imposición: “Mi madre siempre decía: ‘Si quieren tener sabiduría, lean la Biblia’. Prácticamente ella nos obligaba a leer la Biblia para nuestra abuela”, pero también reconoce

el valor afectivo y formativo de la lectura: “a mi abuela le gustaba que después de leer (...) le explicara, para que así entienda mejor” (E-cs3), de manera que en ningún momento se planteó cuestionar esta “biblioteca” elegida por la madre, aunque ahora sabe que no fue determinante para su conversión.

Otra alumna también menciona lo valioso de aprender a leer en un entorno familiar favorable a la lectura. Sus recuerdos en torno a la lectura son muy positivos y suele mencionar a miembros de la familia, sobre todo a los padres, en conversaciones en torno a las lecturas realizadas en casa. Se trataba de lecturas diversas, pero también vinculadas a temas religiosos. Del mismo modo menciona el ambiente propicio para la lectura de una maestra de la escuela, de quien aún recuerda el nombre, que les permitía acceder a ciertas lecturas para niños de la biblioteca de la escuela; pero también los inducía a leer la Biblia como forma de adoctrinamiento.

Sin embargo, mi profesora impartía en clases su ideología religiosa, tratando de que los estudiantes profesemos su misma religión. Un docente al enseñar debe ser imparcial y no debe forzar a creer en su doctrina. Penosamente hoy día también algunos docentes imparten su ideología política en las aulas (E-cs4).

Las experiencias aquí narradas muestran cómo la lectura puede convertirse en un territorio de adoctrinamiento que procede de dos instituciones: la familia y la escuela. Si bien en la primera se determinan ciertas reglas o normas con una intención formativa, en la escuela puede orientar más bien a intereses que no necesariamente respondan a los principios precisados en el currículum, de una educación laica. Al final, ambos espacios, familia y escuela, se convierten en “escuela de la obediencia” (Gilbert, citado en Kasely, 2015, p. 130). A esto también se añade el tema de la influencia política en el aula, inevitable en un país con tan alta participación política como Bolivia.

La pregunta, siempre irresuelta, de cuáles serán las lecturas que tendrían que leer los niños en sus primeras experiencias con las letras podría desplazarse a quienes deciden lo que los niños deben leer para “ser mejores hombres o mujeres en el futuro”. Lo que queda claro es que la lectura, o el tipo de libros a leer, o el tipo de relación con el objeto-libro nos remiten a la noción de “libros de bien” o de moral, vinculados con el “papel de ‘organización de disciplina’ de la población” (Foucault, 1976, p. 215).

Lectura como posibilidad de autonomía, construcción de sí

Vale la pena recuperar un relato de una estudiante sobre un libro que menciona con nostalgia que ya no conserva, pero que le impactó. Recuerda el tema: la vida de un polluelo de cóndor. Ése era el único libro que tuvo hasta los 12 años, que cuidaba con mucho celo: “lo leí como cien veces porque era el único libro que entendía y me encantaba”. Ella recuerda que no podía salir de su casa, pues vivía en un barrio muy peligroso, y afirma que “...además de un simple libro para niños, fue como un viaje a lugares que jamás habría visto sin él. (...) Con él puedes imaginar o entender del mismo modo, a pesar de estar encerrada en cuatro paredes” (E-cs5).

También puedo mencionar entornos afectivos de lectura: leer un cuento antes de dormir (una estudiante menciona que la cotidianidad de que su madre le leyera un cuento todas las noches “hizo que desarrollase un lazo muy íntimo con mi madre, con la cual comparto ese amor por los libros y la lectura”, E-cs6), disponer un momento del día para leer en familia, la motivación de los padres para comprarles nuevos libros a los hijos al verlos interesados en la lectura, entre otros. En uno de los escritos puede advertirse este lazo:

...mi padre que trabajaba de la mañana hasta la noche en su taller de chapería, pero aun así se sacaba tiempo para verme leer y enseñarme un poco. (...) Recuerdo una vez que mi padre tenía que ir a un lugar por una pintura urgente, justo ese momento le pedí que me explicara algo que yo no entendía. Pero de una manera muy astuta me dijo que lo acompañara a comprar y en el camino me explicaría (E-cs7).

En estos, como en los demás casos, la lectura se convierte en una experiencia valiosa o que acompaña momentos de vínculo con los otros, así como también, en un recurso para pensarse y buscar nuevas posibilidades en sus vidas. Según los relatos, muchos estudiantes perciben que la lectura, aun cuando ésta contenga una moraleja (muchos accedieron a las Fábulas de Esopo, por su amplia circulación en el medio), o en contextos de violencia, les abre nuevos horizontes.

En cuanto a la escuela, llama la atención un escrito en el cual un alumno relata que, como había aprendido a leer en casa, tuvo conflictos en la escuela: “la profesora estaba cansada y enojada de mi constante participación” (E-cs8). Asimismo, aunque en un sentido favorable, un estudiante recuerda cuán especial fue para él, a sus diez años, que su profesor de Lenguaje le regalara un libro: “Recuerdo que me puse nervioso y entusiasmado, él me mostró un libro

un poco desgastado. Me dijo: “Esto me lo regaló mi hermana, ahora te lo doy a ti. Le puso una dedicatoria...” (E-cs9).

Menciono rápidamente otras lecturas, la de E-cs10, quien, de niña, pudo acceder a una biblioteca pública en la que podía elegir el libro que quisiera, lo cual hizo. “Pasaba horas tomada de este libro”, al cual retornaba en las siguientes visitas. La lectura la llevó años después a elegir, en otras circunstancias, un libro de un género similar, sin notar hasta el momento de la escritura de esta tarea en la Universidad que lo había elegido influida por la lectura de infancia. Por su parte, E-cs11 relata cómo las “lecturas” de un libro sobre la Guerra del Chaco la llevaron a seguir los textos citados en éste, es decir, a leer las lecturas del autor. Por último, E-cs12 aprovecha el comentario sobre una lectura que le fue significativa, el testimonio de una mujer minera boliviana, para narrar la vida de su padre, también minero, y la de su propia familia en el contexto social de la vida de un minero en este país.

Conclusiones

Los relatos de los estudiantes muestran diferentes tipos de experiencia relacionadas con la lectura. En éstas se revelan, por un lado, dispositivos disciplinarios engarzados con violencia física o simbólica de los sistemas educativos o escolares. Recordarlos es algo que les permite reflexionar, con una mirada sociológica inicial, sobre cómo la lectura, desde la infancia, forma parte de un sistema que impone bibliotecas, formas de leer, de cuidar el libro como objeto o incluso de pensar (adoctrinamiento religioso o libros de liderazgo expendidos con fuertes estrategias de mercado). Ya Komadina (2018) se refiere a esa proliferación de este tipo de lecturas.

Así, en los relatos, ellos reflexionan no sólo sobre una experiencia personal sino sobre un sistema educativo en el cual su lengua, su manera de estar o de conocer ha sido constantemente impuesta por lecturas que corresponden a bibliotecas de “autoayuda” o recuperadas de cómics tomados de la televisión.

En este sentido, la narración autobiográfica y la experiencia de una lectura hermenéutica son propicias para que el estudiante tome una distancia crítica, esa familiaridad y extrañeza a la que alude Gadamer (1977), que le permita comprender más allá de la experiencia individual, es decir, como horizonte histórico. De allí la apuesta por cierta especie de

emancipación en la escritura en tanto que el estudiante comprende que puede escribir desde un punto de vista personal pero consciente de que está vinculado a los modos como se configuran dispositivos de lectura y de formación. De esta manera, puede reflexionar sobre cómo ésta construye formas de lectura, tipos de lectura, modos de entender la formación desde la lectura, instituciones formativas o disciplinarias desde ésta, etc.

Por último, y algo de especial interés, aunque la historia de la educación siempre nos hace recordar esa aterradora sentencia popular de que “la letra entra con sangre”, podemos percibir, en medio de las dinámicas familiares, que los actos cotidianos pueden estar marcados por situaciones de violencia normalizada, todo a favor de la “educación”; esto es asumido como una responsabilidad de los adultos para que los hijos sean mejores. Sin embargo, otra violencia no tan evidente se presenta, como lo es la de las bibliotecas culturales construidas por sistemas de mercado escolares o menos “escolares” (los libros de autoayuda o de moralejas) y las bibliotecas creadas por maestros y maestras que eligen qué deben leer o con qué lecturas deben aprender a leer los niños y jóvenes a partir de elecciones de lecturas no tan neutras, como las de adoctrinamiento religioso o político.

Referencias

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* (29): 1-23.
- Bollnow, O. F. (1974). *Lenguaje y educación*. Buenos Aires: SUR: 117-122.
- Cavallo G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- España, F. y Freitas, J. (2017). *Generando insumos para el Plan Estratégico Institucional. Una mirada autoevaluativa de la Carrera de Sociología a partir de las percepciones estudiantiles*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología.
- Kasely, E. (diciembre 2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5 (9), 127-133.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Vol. 1. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método*. Vol 2. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Goulemon, J. (2002). “De la lectura como producción de sentido”. En R. Chartier (director). *Prácticas de la lectura* (87-96). La Paz: Plural.

Komadina, G. (26 de diciembre de 2018). “Hábitos de lectura”. *Los Tiempos* [Sección Opinión]. Recuperado de <http://bit.ly/2YvFbCV>

Murillo, M. (2019). *Medio siglo de Sociología en Bolivia. Una historia narrativa de la carrera de Sociología de la UMSA*. La Paz: Carrera de Sociología, UMSA / Plural.