

Sinopsis educativa

Revista Venezolana de Investigación

Célestin
Freinet

Serie de Filósofos



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

Depósito Legal: DC2020000552

ISSN: 1317-8687

Período: Julio - Diciembre
Año 22 No 22.2

Sinopsis educativa

Revista Venezolana de Investigación

Célestin
Freinet

Serie de Filósofos

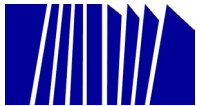


Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

Depósito Legal: DC2020000552

ISSN: 1317-8687

Período: Julio - Diciembre
Año 22 No 22.2



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado



Sinopsis

Educativa

Revista Venezolana de Investigación

Caracas, Año 22, Nº 2, Diciembre 2022

ISSN: 1317-8687



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Consejo Rectoral

Dr. Raúl López Sayago
Rector

Dra. Doris Pérez
Vicerrectora de Docencia

Dra. Moraima Esteves
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Dra. María Teresa Centeno
Vicerrectora de Extensión

Dra. Liuval Moreno
Secretaría

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Autoridades

Dra. Gladys Rangel de Orllana
Directora-Decana

Dra. Mariela Miranda
Subdirectora de Docencia

Dra. Milagros Abreu
Subdirectora de Investigación y Postgrado

Dr. Raul Villanueva
Subdirector de Extensión

Dra. Zaida Ugueto
Secretaría

Sinopsis Educativa

Revista Venezolana de Investigación
Caracas, Año 22, Nº 2, Diciembre 2022

Consejo Editorial:

Dra. Gladys Rangel
Presidente

Dra. Carmen López (UPEL)
Editora

Dra. Magdalena Parrillo (UPEL)
Asistente de Gestión de Editorial

Comité de Editorial:

Dr. Eutimio Betancourt (UPEL)

Dra. Shirley Rangel (UPEL)

Dra. Shirley Rangel (UPEL)

Dra. Franahid D'Silva (Universidad Nacional Abierta, UNA)

Dra. Amelia Carrillo (Universidad de Zacatecas)

Dra. Dalia González (UNELLEZ)

Dra. Yildret Rodríguez (Corporación Universitaria del
Caribe, CECAR)

MSc. Alberto Sierra (UNELLEZ)

MSc. Luisa González (UPTJFR)

Comité Académico científico:

Dr. Feliberto Martins (Universidad Simón Bolívar / Cole-
gio Universitario Jean Piaget)

Dr. Oscar Martínez (UNAE)

Dr. Stalin Toro (UPEL)

Dra. Silvia Ribot (UPEL)

Dr. Víctor Capiello (UPEL)

Dr. Hilmer Palomares (UNA)

Dr. Boris Hidalgo (UNELLEZ)

MSc. Adriana Ovalles (UPEL)

MSc. Sandra Mercado (UPEL)

MSc. Laury Mejías (UPEL)

MSc. Isaura Pico (UNELLEZ)

Asistentes Generales:

Prof. Jonner Pacheco (UPEL)

MSc. Adriana Ovalles

Corrección de estilo:

Dra. Carmen López (UPEL)

Dra. Magdalena Parrillo (UPEL)

MSc. Mariela Pérez (UPEL)

Gestor de Tecnologías de Información:

Dr. Eutimio Betancourt (UPEL)

Prof. Jonner Pacheco

Lcda. María Gabriela Manrique

Secretaría:

Prof. Alvary Mendoza

Sinopsis Educativa

Revista Venezolana de Investigación

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 2
Diciembre 2022

Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación, surge en el año 2001 con la asesoría del Programa de Promoción y Difusión del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Es el órgano divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, dependencia en la cual se edita a razón de dos volúmenes por año, en los meses de junio y diciembre. El año 2005 fue editado en un solo número. A partir del número 1 del año 2006 retoma su periodicidad habitual, presentando 1 volumen por cada semestre académico hasta el año 2009 que se presenta nuevamente en un solo volumen. A partir del Año 2010, N° 1 retoma su periodicidad semestral, en formato digital. En el Año número 2018, se editan dos volúmenes regulares 18.1 y 18.2, adicional de dos volúmenes especiales. Para el Año 2019, también se editan dos números regulares 19.1 y 19.2 iniciando una nueva serie denominada Serie Filósofos, y un volumen especial. En el año 2020, se continúa con la Serie Filósofos, siendo publicado el volumen 20.1, 20.2, y en esta edición se presenta el Volumen 20.3 Regular Serie Filósofos. Para el año 2021, sigue con las serie de Filósofos, siendo publicado el volumen 21.1 y 21.2. Igualmente, para el año 2022 continua con en el Volumen 22.1 y 22.2 Regular Serie Filósofos.

Sinopsis Educativa es una revista arbitrada bajo el sistema doble ciego; está indexada en la base de datos de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT Fundacite-Mérida), en el Centro de Recursos Documentales e Informáticos, de la Organización de Estados Iberoamericanos (CREDI-OEI, Colombia) y en la Base de datos del Centro de Reflexión y Planificación Educativa CERPE.

Objetivos de Sinopsis Educativa:

- Contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana.
- Promover el desarrollo sociocultural del país.
- Difundir la actividad investigativa de docentes e investigadores nacionales e internacionales.
- Propiciar el diálogo en torno a la ciencia y al quehacer educativo.
- Actualizar a los docentes venezolanos sobre nuevos enfoques teóricos y prácticos del pensamiento pedagógico.
- Difundir la investigación de los docentes del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Favorecer la actualización de los docentes de diferentes niveles educativos.

Las opiniones y posiciones asumidas en los artículos son responsabilidad de sus autores y de ninguna manera deben ser tomadas como las de la UPEL-IMPM o de quienes dirigen esta revista.

Se invita a los docentes de las diversas modalidades y niveles de la educación a escribir en nuestra revista y a opinar sobre lo expresado por quienes publican en ésta, para lo cual deben seguir nuestras normas de publicación.

Depósito Legal: pp200102CS1167
ISSN: 1317-8687

Diagramación y montaje digital: MSc. Alberto Sierra
Corrección de textos: Dra. Carmen López
Corrección y traducción de textos en inglés y francés: Degnis Vergara

Sinopsis Educativa **Revista Venezolana de Investigación**

Dirección postal: Av. Rómulo Gallegos, cruce con Montecristo, Edificio IMPM-UPEL, Subdirección de Investigación y Postgrado, piso 3, Ofc. 20. C.P. 1071, Los Dos Caminos. Caracas. Venezuela.

Dirección electrónica: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa
Teléfonos: 0212-2079741

Correo electrónico: revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado



Sinopsis Educativa

Revista Venezolana de Investigación

Caracas, Año 22, N° 2, Diciembre 2022

ISSN: 1317-8687



Contenido

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 2022, N° 22.2
Diciembre 2022

Reseña 14

Editorial 16

ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN EL AULA: ¿INVISIBLES O INEXISTENTES? 23
HIGH INTELLECTUAL ABILITIES IN THE CLASSROOM: INVISIBLE OR NON-EXISTENT?
CAPACITÉS INTELLECTUELLES ÉLEVÉES EN CLASSE: INVISIBLE OU INEXISTANT?

Adriana Ovalles

LA EDUCACIÓN EN EL CURRÍCULO: FACTORES AUDITIVOS COMO DESAFÍO AMBIENTAL EN LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR. 33
EDUCATION IN THE CURRICULUM: HEARING FACTORS AS AN ENVIRONMENTAL CHALLENGE AT THE UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR.
ÉDUCATION DANS LE CURRICULUM: FACTEURS AUDITIFS COMME DÉFI ENVIRONNEMENTAL À L'UNIVERSITÉ POPULAIRE DE CESAR.

Angélica Patricia Vanegas Padilla

LA COMUNICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA 40
COMMUNICATION IN THE LEARNING OF MATHEMATICS
LA COMMUNICATION DANS L'APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES

Brenda Muñoz Congote

ESTILOS DE APRENDIZAJE DESDE LA MIRADA DE LA NEUROCIENCIA EN EDUCACIÓN. 52
LEARNING STYLES FROM THE PERSPECTIVE OF NEUROSCIENCE IN EDUCATION.
LES STYLES D'APPRENTISSAGE DU POINT DE VUE DES NEUROSCIEN-



CES DANS L'ÉDUCATION.

Carlos A. Pérez G.

LABOR DEL DIRECTOR COMO GESTOR ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA
WORK OF THE DIRECTOR AS A MANAGER BEFORE INCLUSIVE EDUCA-
TION IN BASIC SECONDARY EDUCATION
TRAVAIL DE DIRECTEUR EN TANT QUE MANAGER AVANT L'ÉDUCATION
INCLUSIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE BASE

63

Diana Amador

LA LECTURA Y SU COMPRENSION EN EL CONTEXTO RURAL
READING AND ITS UNDERSTANDING IN THE RURAL CONTEXT
LA LECTURE ET SA COMPRÉHENSION EN CONTEXTE RURAL

76

Diana Ospino Jaraba

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS SORDAS DESDE LA SIGNIFICATIVI-
DAD COMUNICATIVA DEL LENGUAJE DE SEÑAS
EDUCATIONAL INCLUSION OF DEAF PEOPLE FROM THE COMMUNICATI-
VE SIGNIFICANCE OF SIGN LANGUAGE
INCLUSION SCOLAIRE DES SOURDS DE L'IMPORTANCE COMMUNICATI-
VE DE LA LANGUE DES SIGNES

86

Diego Luis Chaverra Mendoza

EL NUEVO RETO DE LAS TICS: TENDENCIA EDUCATIVA EN LOS PROGRA-
MAS ACADÉMICOS EN UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR.
THE NEW CHALLENGE OF ICTS: EDUCATIONAL TREND IN ACADEMIC
PROGRAMS AT UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR.
O NOVO DESAFIO DAS TIC: TENDÊNCIA EDUCACIONAL NOS PROGRA-
MAS ACADÉMICOS DA UNIVERSIDADE POPULAR DEL CESAR.

95

Eberto Rafael Ortega Sinning

CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA DIDÁCTICA Y EL APRENDIZAJE DE LA



LECTURA	101
THEORETICAL CONSTRUCT ON THE DIDACTICS AND LEARNING OF READING.	
CONSTRUCTION THÉORIQUE SUR LA DIDACTIQUE ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE	

Gerley Aranda Oliveros

MODELO DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA	
MODEL OF CRITICAL THINKING IN BASIC SECONDARY EDUCATION	112
MODÈLE DE PENSÉE CRITIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE BASE	

Hernán Hernández

LA PANDILLA Y SU INCIDENCIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LA ESCUELA PÚBLICA	
THE GANG AND ITS IMPACT ON SCHOOL COEXISTENCE IN PUBLIC SCHOOLS	129
LE GANG ET SON INCIDENCE DANS LA COEXISTENCE SCOLAIRE DE L'ÉCOLE PUBLIQUE	

Isabel María Arrieta Rodelo

ESTRATEGIAS DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ÁREA RURAL COLOMBIANA.	
STRATEGIES OF READING COMPREHENSION IN STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF COLOMBIAN RURAL AREA.	137
STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN ZONE RURALE COLOMBIENNE.	

Javier A. Vargas Brigante

VISIÓN ONTOEPISTEMICA DEL LIDERAZGO EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE	
ONTOEPISTEMIC VISION OF EDUCATIONAL LEADERSHIP FROM THE PERSPECTIVE OF THE TEACHER	154
UNE VISION ÉPISTÉMIQUE DU LEADERSHIP ÉDUCATIF DU POINT DE VUE	



DE L'ENSEIGNANT

Jorge Armando Mendoza Herrera

EVALUACIÓN FORMATIVA Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS: UN BINOMIO
PARA LA CONSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. 165
FORMATIVE ASSESSMENT AND ASSESSMENT PRACTICES: A BINOMIAL
FOR THE CONSTRUCTION AND ASSESSMENT OF LEARNING
ÉVALUATION FORMATIVE ET PRATIQUES ÉVALUATIVES : UN BINÔME
POUR LA CONSTRUCTION ET L'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE

Jorge Luis Palacio Pérez

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS RELACIONADAS CON LOS PROCE-
SOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA 174
EPISTEMOLOGICAL CONCEPTIONS RELATED TO THE PROCESSES OF TEX-
TUAL PRODUCTION AND READING COMPREHENSION
CONCEPTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES RELATIVES AUX PROCESSUS DE
PRODUCTION TEXTUELLE ET DE COMPRÉHENSION ÉCRITE

José Gregorio Arrieta Serrano

MOTRICIDAD FINA: PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTEGRA-
LES 184
FINE MOTOR : FOR THE FULL DEVELOPMENT OF INTEGRAL COMPETEN-
CES
LA MOTIVATION PAR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES: LES CLÉS DE
L'APPRENTISSAGE DE LA CHIMIE

Karin del Carmen Gómez Cortés

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA TRANSVERSALIDAD EN LAS INSTI-
TUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.
ENVIRONMENTAL EDUCATION FROM TRANSVERSALITY IN HIGHER EDU-
CATION INSTITUTIONS IN COLOMBIA. 193
ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE À PARTIR DE LA TRANSVERSALITÉ
DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN COLOM-
BIE.

Karina Paola Torres Cervera

LA TRANSVERSALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN COMO NECESIDAD FORMATIVA EN LA MEDIA ACADÉMICA EN COLOMBIA	
THE TRANSVERSALITY OF RESEARCH AS A TRAINING NEED IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT IN COLOMBIA	204
LA TRANSVERSALITÉ DE LA RECHERCHE COMME BESOIN DE FORMATION DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE EN COLOMBIE	

Lanny Cristy Pérez Buelvas

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS BASADA EN LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA LA BÁSICA PRIMARIA	
THE TEACHING OF ENGLISH BASED ON INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR BASIC PRIMARY	213
L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS BASÉ SUR LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION POUR LE FONDAMENTAL PRIMAIRE	

Lauri Salcedo Rincón

CULTURA E IDENTIDAD AFROCOLOMBIANA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE LENGUA CASTELLANA	
AFRO-COLOMBIAN CULTURE AND IDENTITY FROM THE PEDAGOGICAL PRAXIS OF SPANISH LANGUAGE TEACHERS.	226
CULTURE ET IDENTITÉ AFRO-COLOMBIENNES À PARTIR DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DES PROFESSEURS D'ESPAGNOL.	

Liliana Duran González.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS: UNA VISIÓN DESDE LA PRÁCTICA Y LA PRODUCCIÓN DE LAS PRIMERAS GRAFÍAS	
COMMUNICATIVE COMPETENCES: A VISION FROM THE PRACTICE AND PRODUCTION OF THE FIRST SPELLINGS	239
COMPETENCES COMMUNICATIVES: UNE VISION A PARTIR DE LA PRATIQUE ET DE LA PRODUCTION DES PREMIERES ORTHOGRAPHES	

Lucila Garzón Castillo

ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA UN ENFOQUE DESDE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A NIÑOS EN PREESCOLAR	252
TEACHING OF MATHEMATICS AN APPROACH FROM THE EDUCATIONAL INCLUSION TO CHILDREN IN PRESCHOOL	
L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES UNE APPROCHE DE L'INCLUSION SCOLAIRE AUX ENFANTS DE LA MATERNELLE	

Luis de Jesús Jirado Rivera

APROXIMACIÓN TEÓRICA EN LA IMPLEMENTACION DE LAS TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TECNOLOGICAS EN LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POBLACIONES ESPECIALES "INPES EN SINCELEJO-SUCRE	260
THEORETICAL APPROACH IN THE IMPLEMENTATION OF ICT FOR THE DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL COMPETENCES IN THE TEACHERS OF THE INSTITUCIÓN EDUCATIVA POBLACIONES ESPECIALES "INPES EN SINCELEJO-SUCRE	
APPROCHE THÉORIQUE DANS LA MISE EN ŒUVRE DES TIC POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TECHNOLOGIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POBLACIONES ESPECIALES "INPES EN SINCELEJO-SUCRE	

Miguel Vicente Atencia Garrido

DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR.	
CHALLENGES OF RESEARCH AND INNOVATION AT SUPERIOR NORMAL SCHOOL	269
LES DÉFIS DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION DANS L'INSTITUT DE FORMATION DES ENSEIGNANTS	

Neyla del Carmen Urango Vergara

COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA HUERTA BIOLÓGICA MULTIESTRATO SOSTENIBLE EN ENTORNOS ADECUADOS DE APRENDIZAJE.	
COMPETENCES IN BASIC EDUCATION: THE SUSTAINABLE MULTISTREAM BIOLOGICAL ORCHARD IN ADEQUATE LATHES FOR LEARNING.	279
COMPÉTENCES DANS L'ÉDUCATION DE BASE: LE VERGER BIOLOGI-	

QUE MULTICOUCHES DURABLE DANS DES TOURS ADÉQUATS POUR L'APPRENTISSAGE.

Rafael Carbonó Murgas

COMPETENCIAS DE LIDERAZGO EN EL GERENTE EDUCATIVO MODERNO
LEADERSHIP COMPETENCIES IN THE MODERN EDUCATIONAL MANA-
GER 290
LES COMPETENCES DE LEADERSHIP DU RESPONSABLE DE
L'ENSEIGNEMENT MODERNE

Raíza Lastra Villalba

MOTIVACIÓN A TRAVÉS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: CLAVES
PARA EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA 299
MOTIVATION THROUGH PROBLEM SOLVING: KEYS TO LEARNING CHE-
MISTRY
LA MOTIVATION PAR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES: LES CLÉS DE
L'APPRENTISSAGE DE LA CHIMIE

Raúl Vicente Lobo Montoya

TRASCENDENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL DESEMPEÑO
ACADÉMICO- ESTUDIANTIL
SIGNIFICANCE OF READING COMPREHENSION IN STUDENT-ACADEMIC
PERFORMANCE 308
L'IMPORTANCE DE LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE DANS LES RÉ-
SULTATS SCOLAIRES DES ÉTUDIANTS

Senit María Sabayé P.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL ESTADO DEL ARTE DE LAS COMPETENCIAS
DIGITALES EN COLOMBIA. 320
DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THE STATE OF THE ART OF DIGITAL SKILLS IN
COLOMBIA.
ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'ÉTAT DE L'ART DES COMPÉTENCES NUMÉRI-
QUES EN COLOMBIES.

Yira Cárdenas

INTERACCIONES DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA DESDE LA COMPLEJIDAD VIVENCIAL DE LA COTIDIANIDAD
FAMILY INTERACTIONS AT SCHOOL FROM THE EXPERIENCE COMPLEXITY OF EVERYDAY LIFE
LES INTERACTIONS FAMILIALES À L'ÉCOLE DEPUIS LA COMPLEXITÉ DE L'EXPÉRIENCE DE LA VIE QUOTIDIENNE

328

Yuly Liñan



Reseña

Célestin Freinet

(Gars, 1896 - Vence, 1966)

Este Pedagogo francés, fue el principal propulsor de métodos de renovación pedagógica dentro del sello del movimiento llamado “la escuela nueva”. Se hizo Maestro a muy temprana edad (dieciocho años), pero durante los sucesos de la Primera Guerra Mundial, se le imposibilitó ejercer las tareas docentes una vez finalizados sus estudios; fue enviado al frente y en 1916 resultó gravemente herido.

En aras de sistematizar la labor pedagógica y didáctica de sus discípulos, impulsó la creación del Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM), y en 1958, con el excelso propósito de coordinar el movimiento a nivel mundial, instituyó la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM).

Su principal e influyente concepción de lo que debía ser la renovación escolar tenía una estrecha relación con la idea de una renovación social que favoreciera la instauración de una sociedad popular donde la escuela tuviera una relación directa con las esferas familiar, social y política. La educación natural exaltada por este pedagogo se estructura en torno a la vida y las actividades del niño, asentando en prácticas a partir de una serie de técnicas originales, fundamentadas en principios como la motivación, la expresión y la socialización.

Sus aportaciones instituyen el inicio del movimiento pedagógico nucleado en la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna que procuran la renovación educativa por medio de la organización de una comunidad escolar auténticamente humana. El infante en edad escolar despliega sus conductas desde su primitiva experiencia “a tien-

tas”, de allí las va fortaleciendo en formas cada vez más ricas, que se convierten naturalmente en experiencias sociales en las cuales se integra con otros niños, y a dejar de ser puro juego para ser juego-trabajo.

La técnica primordial que robustece a su proyecto es el de “la tipografía en la escuela”, que no es mas que aprovechar en las clases un pequeño equipo de imprenta, donde su conducción conlleva a la producción de otros elementos y técnicas: textos libres, correspondencia interescolar, dibujos libres, cálculos de aplicación, ficheros, biblioteca y lo que se denomina “el libro de la vida”, recurso éste donde los niños narran sucesos y hechos de sus vidas y de las clase que recibe a diario. Todo es útil para el proyecto de expresarse, hacer y comunicarse siempre de forma espontánea y democrática. Con esto se fomenta el cambio de las relaciones entre la escuela y la vida, adaptándolas progresivamente a las necesidades del entorno comunitario donde se desenvuelve y al uso de las tecnologías en vigencia. Su obra más representativa es Tipografía en la escuela.

Otro aspecto relevante de los aportes de Freinet es que, los responsables de la enseñanza debían llevar a los educandos a sumergirse en la vida, para el aprendizaje de las matemáticas, razón por la cual su instrumento privilegiado debía ser el orden en acciones concretas: fabricación, cultivo, crianza, comercialización; medidas de longitud, de volumen, de peso, problemas planteados por la alimentación de los conejos, las gallinas, la adquisición de semillas, la venta de las cosechas, entre otras, es pertinente procurar el aprendizaje de reglas de cálculo y de razonamiento pero estas nuevas condiciones, esas reglas no caían “del cielo”. Se reflexionaba al respecto y se entendía que eran necesarias para resolver los problemas prácticos que planteaba la cotidianidad y la realidad socio cultural en la que se desenvuelve el niño.

Si bien los aspectos primordiales de

orientación pedagógica de este educador instauran una férrea crítica a la escuela tradicional, también fundamenta duras críticas a la Escuela Nueva. Considera que ésta goza de unas condiciones económicas y ambientales muy favorables de las que se ven privadas la mayoría de las escuelas públicas.

Dr. Eutimio Betancourt

La revista Sinopsis Educativa, en esta edición mantiene la Línea Editorial, con la remembranza de Celestín Freinet, reconocido pedagogo gestor del movimiento de la Escuela Nueva, con la influencia del pensamiento de Marx esgrimió líneas para su materialismo escolar, sustentó su trabajo en la creencia de una escuela para la vida, con anclas en la motivación del niño y la niña, sus capacidades expresivas y la socialización entre pares donde el contexto le da esencia a la interacción intraescolar.

Esta edición N° XX, presenta treinta (30) artículos en diversas áreas del conocimiento, que representan una contribución significativa al saber científico relacionado con la educación, así cada producción brinda, desde experiencias investigativas, una perspectiva enriquecedora para el ámbito de la instrucción, como resultado de indagaciones teóricas, tesis doctorales y avances de investigaciones en progreso.

S

e abre esta edición con el artículo titulado **Altas Capacidades Intelectuales en el Aula: ¿Invisibles o Inexistentes?**, de **Adriana Ovalles**. Es un avance de investigación doctoral cuyo propósito es generar un constructo teórico - didáctico de adecuaciones curriculares para la intervención pedagógica de estudiantes con altas capacidades intelectuales en niños de primer grado en la Escuela Básica Nacional Bolivariana "Cacique Murachi", ubicado en Barinas estado Barinas. Lo motiva el hecho de que en las instituciones educativas no existe plan o programa destinado a la atención de estos estudiantes. La investigación se apoya en los estudios de Mönks, (2003), Renzulli (1976), Tourón, (2016, 2020), Gagné, (1999), entre otros, quienes coinciden en la necesidad de atención especializada. El estudio en desarrollo se realiza apoyado en el paradigma interpretativo, sustentado en el enfoque cualitativo, asumiendo como método la hermenéutica, trabaja con dos docentes de primer grado y la coordinadora pedagógica, la información recolectada se obtiene mediante la revisión documental y la entrevista semiestructurada, apoyado en instrumentos como el análisis de contenido y el guion de preguntas, entre los hallazgos más representativos se encuentra la necesidad de formación docente que permita

brindar una atención educativa de acuerdo a las necesidades, capacidades y potencialidades de cada uno de sus escolares.

Prosigue el artículo de **Angélica Patricia Vanegas Padilla**, con la producción titulada **La Educación en el Currículo: Factores Auditivos como Desafío Ambiental en la Universidad Popular Del Cesar**. La inserción de las actividades educativas y curriculares en los factores auditivos que enmarcan el devenir cotidiano de los actores fundamentales de la Universidad Popular del Cesar; el propósito es entender desde la mirada ambiental y emocional cómo incide la pedagogía para la atenuación de labores que interrumpan el normal funcionamiento de clases y otras actividades a causa de molestias auditivas encontradas de manera asidua; los fundamentos teóricos en los que se sustenta esta investigación son los que se asocian técnicamente al estímulo de la audición, "cuando se habla de ruido y su alto grado de intensidad, llegando incluso a perjudicar la salud humana" (Martínez y Peters, p.7). La reflexión final nos proyecta al cumplimiento de los alcances curriculares de la investigación en cuanto a la búsqueda de esa estrategia que permita crear una interacción entre el sistema educativo ambiental y la pedagogía universitaria para la atenuación de malestares auditivos al interior de la institución.

El siguiente trabajo se titula **La Comunicación en el Aprendizaje de la Matemática**, perteneciente a **Brenda Muñoz Congote**, con el objetivo de analizar los elementos teóricos del enfoque comunicacional como potencializador de la competencia comunicar matemática en Educación Primaria, se sustenta en autores como: Le Boterf (2000), Coll (2007), Machado (2013), Habermas (1999), MEN (2006), Sfard (2018). Su base metodológica tiene como base la revisión del estado del arte, con el apoyo del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, adoptando mecanismos pertenecientes al método hermenéutico y como técnica el análisis de contenido. Entre las consideraciones finales del artículo, resalta que el uso del lenguaje natural en el lenguaje propio de las matemáticas,



fundamentado en el proceso comunicativo, facilita a los estudiantes desarrollar competencias que puedan ser trasladadas de manera innovadora a habilidades para resolver problemas de la vida diaria.

Continúa el artículo **Estilos de aprendizaje desde la mirada de la Neurociencia en educación**. Cuyo autor es **Carlos Pérez**, se enmarca en el conocimiento característico de los estilos de aprendizaje vinculado con las habilidades de pensamiento y procesamiento de la información de los dos hemisferios cerebrales. según los basamentos teóricos de autores como Sánchez (2018); Salas (2008); McCarthy y McCarthy (2016); Hervas (2012). Su orden estructural inicia con la introducción, el contenido teórico, hasta las consideraciones finales sobre el tema de investigación, donde análisis, reflexión y aplicabilidad pedagógica en el ámbito educativo a nivel superior. La investigación siguió un enfoque cualitativo para el análisis de las fuentes y acogió la técnica documental para la compilación de la información.

La siguiente producción se titula **Labor del Director como Gestor ante la Educación Inclusiva en Educación Básica Secundaria**, elaborado por **Diana Amador** con la finalidad de develar la educación inclusiva como educación actual para la labor del director gestor en instituciones educativas de Básica Secundaria del Municipio Zona Bananera, se sustenta en referentes como Chiavenato (2015), Martín (2014), Alban (2014), Münch (2015), Alles (2014), entre otros. Su metodología asume el enfoque cualitativo con el método etnográfico, utilizando la observación participante y la entrevista en profundidad para recopilar la información de los participantes; en el análisis de la información se empleó la categorización y la triangulación de fuentes para resaltar que la educación inclusiva se estimula desde la gestión, aquella que se acompaña de una planificación integrada a los escenarios sociales.

Otro artículo compartido es el **Diego Luis Chaverra Mendoza**, titulado **Inclusión educativa de personas sordas desde la significatividad comunicativa del lenguaje de señas**. En el mismo se genera aportes teóricos acerca de la inclusión educativa, especialmente con personas sordas a partir del lenguaje de señas en una institución colombiana. Desde un sentido crítico y orientado con los aportes de Heidegger (1927) y Gadamer (1977), se genera significado

comunicativo a dicho entorno. Entre los hallazgos destaca la visibilización del estudiante sordo y la atención de sus necesidades inclusivas y formativas a través del uso del lenguaje de señas.

En el orden prosigue el artículo de **Diana Ospino Jaraba**, indagación teórica denominada **La Lectura y su Comprensión en el Contexto Rural, con el interés de comprender el significado que los estudiantes le otorgan a la comprensión lectora en el contexto rural**, a los efectos de brindar elementos epistémicos que permitan mejorar el proceso de comprensión de la lectura, sustentada en autores Teóricamente se sustenta en autores como Solé (2019), Ferreiro (2021), Palmera Castillo (2020), Barbosa, Soler y Veloza (2018), Petit (2021), Yépez (2017), García, Arévalo y Hernández (2018), Hernández (2018) y otros. En esta investigación se llega a destacar la importancia de socializar la lectura en el medio rural a través de la comprensión del entorno, como medio estimulante de la experiencia lectora que le da sentido real al conocimiento, con esto se promueven espacios atractivos para desarrollar la comprensión de la lectura desde la experiencia del estudiante del área rural.

Posteriormente, se presenta el artículo **El Nuevo Reto de las Tics: Tendencia Educativa en los Programas Académicos en Universidad Popular Del Cesar**, cuyo autor es **Eberto Rafael Ortega Sinning**, como un avance preliminar de una investigación doctoral, con miras a contribuir desde lo epistémico a ofrecer una mirada pedagógica diferente que construya la oportunidad de análisis holístico experiencial, visto desde la necesidad de incorporar a través de sus procesos curriculares la realidad digital que fortalezca la apropiación constructivista de cada una de las asignaturas en Ingeniería Ambiental y Sanitaria. Como guía metodológica se orienta en los principios de la fenomenología, en donde el análisis de la información recogida se basa en procesos de categorización y triangulación para lograr la credibilidad y legitimidad. Mediante las categorías emergentes construidas se proyectan hallazgos que configuran una aproximación teórica cuyo atributo represente la integralidad de las TIC en los procesos de formación inicial de los Programas de la Universidad Popular Del Cesar.

El próximo artículo se titula **Constructo Teórico sobre la Didáctica y el Aprendizaje de la Lectura** y pertenece a **Gerley Aranda Oliveros**, es una investigación en progreso que surge



de la necesidad de formación de estudiantes en lectura crítica, partiendo de la comprensión de la información que permita la apropiación de argumentos y favorecer vías de solución ante situaciones problema; esto fundamenta el propósito de generar postulados teóricos sobre la práctica pedagógica para el proceso de lectura en los niños y niñas de Educación Básica Primaria, desde los entornos virtuales de aprendizaje, se respalda en la Teoría sobre Conectivismo de Siemens (2004) y la teoría Cognitiva de Piaget (1967). La metodología se sustenta en el paradigma Interpretativo, con enfoque cualitativo en la modalidad de campo, utilizando el método hermenéutico, con apoyo fenomenológico, como técnica para recabar la información resalta la entrevista en profundidad y como instrumento las preguntas abiertas. Para el análisis e interpretación de la información figura la categorización, estructuración, contrastación y, por último, la teorización. Dentro de los alcances proyectados se encuentra una alternativa epistémica vinculada a la de formación de lectores motivados hacia la comprensión lectora y así conseguir eficiencia en la didáctica para la enseñanza.

En este orden se presenta el artículo de **Hernán Hernández**, identificada con el título **Modelo de Pensamiento Crítico en Educación Básica Secundaria, su la finalidad es promover un modelo de pensamiento crítico en estudiantes de Educación Básica Secundaria**, tomando como referentes las posturas de Alejo (2016), Ennis (2011), Solano (2014), Villagra (2014), Churches (2009), Piastley (2011), Nájera (2016), Callejas (2012), entre otros. Acoge la metodología del enfoque cualitativo, con procedimientos propios de la investigación de campo y de carácter descriptivo, basados en la hermenéutica como método base, con el empleo de entrevistas abiertas y la observación directa. De este sumario indagatorio se generan reflexiones que valoran el pensamiento crítico como un proceso sapiente que los docentes tienen como deber ser para estimular en los estudiantes el desarrollo de destrezas cognitivas que favorecen la independencia de criterio y mayor capacidad argumentativa para la toma de decisiones atinentes a las necesidades de productividad que requiere de la sociedad actual.

Continúa la producción de **Isabel María Arrieta Rodelo**, con el artículo **La Pandilla y su incidencia en la Convivencia Escolar de la Escuela Pública**, cuyo propósito es proporcionar

aportes teóricos referenciales del fenómeno de las pandillas, con el fin de analizar su incidencia en la escuela pública colombiana, esto contribuye con la cultura de paz en la sociedad de este país. El artículo forma parte del avance de una investigación doctoral que busca aportar una Aproximación teórica emergente del pandillismo en la educación pública, por ello se desarrolla, bajo la metodología documental todo un abordaje teórico de sobre las pandillas, cómo estas vulneran los derechos humanos en juventud marginal, cuya dinámica establece vinculaciones emocionales entre jóvenes, las cuales sustituyen a la familia, la escuela y la comunidad. Los autores que le dan soporte a la indagación son Bosch, Vanegas, González y López (2017); Galtung (2004), Rogers (2001)), Cortina (2013), Kohlberg (1982). Dentro de las consideraciones destacadas se señala que es necesario reflexionar sobre los escenarios de participación de los jóvenes y sobre el papel de la escuela en la construcción de la ciudadanía, en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y en la escala de valores ético-morales para la edificación de atmósferas donde se manifieste la mediación y resolución de conflictos, de la paz de la convivencia escolar.

La siguiente producción corresponde a **Javier Vargas Brigante**, con el artículo **Estrategias de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Instituciones Educativas de Área Rural Colombiana**. El propósito de esta investigación es proponer lineamientos estratégicos de comprensión lectora en estudiantes de instituciones educativas de área rural, sustentada en referentes como Vargas (2011), Sánchez (2013), Estévez (2012), Hernández (2012), Fraca (2014), Díaz y Hernández (2013), López (2014), entre otros. Metodológicamente se enmarca en el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, en el tipo proyectiva, recogiendo los datos con la técnica de la encuesta y la aplicación de un cuestionario de treinta ítems con respuestas múltiples, siendo validado por juicio de expertos y se determinó un valor de confiabilidad sobre 0,87 (Alpha de Cronbach). Los datos recogidos fueron procesados con el análisis de varianza Anova y se concluye que la promoción de la lectura y su comprensión debe basarse en el diálogo y la activación de un proyecto conjunto donde la lectura sea el eje de la adquisición del conocimiento y su trascendencia comunitaria.

Le sigue en orden el artículo denominado **Visión Ontoepistémica del Liderazgo Educativo**

desde la Perspectiva del Docente, cuyo autor es **Jorge Armando Mendoza Herrera**, investigación de procesos, que tiene el interés de interpretar la visión ontoepistémica del liderazgo educativo desde la perspectiva del docente, por lo que se presenta una profundización teórica sobre el liderazgo en los contextos educativos soportados en la Teoría de Relaciones Humanas, Teoría del Desarrollo Organizacional y autores representativos en el tema de Liderazgo Educativo como: Salvador y Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021); su respaldo metodológico se encuentra en el paradigma interpretativo, en el enfoque cualitativo, con un abordaje documental de los principales elementos categoriales como el liderazgo, tipos de liderazgo y estrategias de liderazgo educativo, entre otros componentes. Dentro de las consideraciones de cierre se destaca la importancia del liderazgo en las organizaciones escolares y los estilos de influencia frente a diversidad de situaciones, de acuerdo al contexto social donde se desenvuelva la institución educativa

El próximo se presenta intitulado **Evaluación Formativa y Prácticas Evaluativas: Un Binomio para la Construcción y Evaluación de los Aprendizajes**, bajo la autoría de **Jorge Luis Palacio Pérez**, aprecia la evaluación formativa como un escenario como para la construcción de aprendizajes dialógicos y participativos y considerando la existencia de barreras que impiden el eficiente desarrollo de práctica evaluativas cónsonas con este concepto, es meritoria la profundización y construcción de conocimiento que sustenten nuevas perspectivas al respecto. Este es un avance del estudio doctoral y pretende proveer elementos teóricos que permitan conceptualizar la evaluación formativa consustanciadas con las prácticas evaluativas, todo ello basado en una investigación documental, que indaga sobre las diversas perspectivas de autores reconocidos en la literatura científica y experiencias documentadas de actores educativos que le dan vida al proceso de evaluación formativa actual. Al cierre se concretan consideraciones que precisan la necesidad de orientación de acciones y medidas constructivas de formación en procesos de evaluación tendientes a valorar progreso para favorecer la consolidación del aprendizaje desde una perspectiva participativa, donde los actores del hecho edu-

cativo estén vinculados.

Siguiendo el orden se presenta el avance de una investigación doctoral en desarrollo, identificado con el título **Concepciones Epistemológicas relacionadas con los Procesos de Producción Textual y Comprensión Lectora**, elaborado por **José Gregorio Arrieta Serrano**, se traza como propósito generar aportes teóricos desde las ciencias naturales para la potenciación de procesos de producción textual y comprensión lectora, desde la transversalidad, sustentado en autores como Cain, Oakhill, Barnes, y Bryant, 2001; Díaz y De Vega, 2003. La metodología base se ubica en el paradigma sociocrítico, enfoque cualitativo, no obstante, en esta producción se procede conforme a una revisión de tipo documental, desarrollada desde la recopilación de la información, organización de la misma y análisis de diferentes referentes.

Prosigue la presentación del trabajo de **Karin del Carmen Gómez Cortés**, intitulado **Motricidad Fina para el desarrollo de Competencias Integrales**, siendo una investigación en desarrollo, se considera a este tipo de motricidad desde la perspectiva docente tomando en cuenta algunos aspectos metodológicos y reflexivos pertinentes que estos actores aportan desde su práctica, dónde fomentan diversos espacios para incentivar en el estudiante el desarrollo de capacidades para aplicar desde la integralidad de la destreza motriz las diversas potencialidades en lo cognitivo y afectivo. La metodología asumida se posiciona en el paradigma pospositivista, interpretativo, bajo el método hermenéutico, utilizando entrevista en profundidad y la observación para luego aplicar el análisis del discurso para lograr las concepciones emergentes que permitan la construcción del nuevo conocimiento.

Continúa el artículo de **Karina Paola Torres Cervera**, que lleva el título **La Educación Ambiental desde la Transversalidad en las Instituciones de Educación Superior en Colombia**, esta producción se interesa por hacer reflexiones relacionadas con la necesidad de desarrollar una educación ambiental desde la perspectiva de la transversalidad, convirtiendo esta postura en estrategia de acción educativa. El objetivo de este artículo es plantear las razones por las cuales la educación ambiental debe ser abordada desde la transversalidad en las Instituciones de Educación Superior, forma parte de la profundización teórica de una investigación

en desarrollo, en la cual la metodología guía se sustenta en el paradigma interpretativo, desde la fenomenología; así se realiza la revisión documental sobre aspectos sustanciales de la educación ambiental, su tendencia actual en las Instituciones de Educación Superior y elementos epistémicos de la transversalidad, finalmente, se contribuye con aportes contextualizados para Colombia.

En este orden continúa la producción denominada **La Transversalidad de la Investigación Como Necesidad Formativa en la Media Académica en Colombia**, con autoría de **Lanny Cristy Pérez Buelvas**, se busca crear estrategias para abordar la transversalidad de la investigación en las aulas de la media en Colombia, tema que se convierte en una tarea cuando el Ministerio de Educación Nacional se plantea como prioridad el despliegue de iniciativas que fomenten la investigación como destreza en los estudiantes, para ello se gestiona espacios como los “semilleros”, sin resultados relevantes para ubicar al país en los primeros lugares en producción científica. Se concluyen en hallazgos que vinculan referentes y métodos validados que se pueden convertir en andamiaje para consolidar competencias investigativas desde la transversalidad en Educación Media.

El siguiente artículo pertenece a **Lauri Salcedo Rincón**, lleva por título **La Enseñanza del Inglés Basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación para la Básica Primaria**, acá se presentan los avances de una investigación en progreso cuyo interés se orienta hacia el proceso de enseñanza del inglés con la mediación de las TIC, como estrategia pedagógica para mejorar la calidad de la instrucción; se presenta una revisión teórica que incluye aspectos conceptuales sobre el inglés y su enseñanza como lengua extranjera, con el uso de las tecnologías en el ámbito de la Educación Básica Primaria. Se base en el paradigma cualitativo, con tipología documental, sustentado en autores como Reyes (2020), Suarez (2021), Martínez, Vergara y Mitzi (2019), Moreno (2019), Andrade (2019), Gómez, Ramírez, Martínez y Chuc (2019) y otros. Las conclusiones versan sobre el rol del docente y su formación insuficiente para lograr con éxito la enseñanza del inglés, aunado a que carece de la infraestructura tecnológica básica para diseñar y desarrollar sus clases de manera eficiente.

La próxima producción corresponde a Li-

liana Durán González, el cual se identifica con el título **Cultura e Identidad Afrocolombiana desde la Praxis Pedagógica de los Docentes de Lengua Castellana**, visto que en la realidad este grupo étnico ha sido objeto de exclusión en ámbitos académicos; por ello se propone como propósito de investigación develar las percepciones que poseen los docentes de educación básica secundaria y media a acerca de la cultura e identidad afrocolombiana en la Institución Educativa de Bayunca del municipio de Cartagena de Indias, departamento de Bolívar – Colombia, con el sustento referencial de las categorías cultura e identidad, destacando la vinculación entre ambas, partiendo de las posturas de García (2004), Bethencourt y Amodio (2006) sobre los códigos identitarios, crisis de identidad y/o fragmentación cultural. El soporte metodológico se encuentra en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, siguiendo el método fenomenológico hermenéutico, empleando la entrevista y la observación participante para recabar la información. Los principales elementos que surgen de la investigación reflexionan sobre la relación directa que existe entre los componentes identitarios, la inclusión étnica y el sentido de pertenencia, lo cual le da significado al sentir de la nación colombiana en cuya esencia se promueve espacios de convivencia en ambientes de interculturalidad abierta.

Le sigue la producción Competencias Comunicativas: **Una Visión desde la Práctica y la Producción de las Primeras Grafías**, presentado por **Lucila Garzón Castillo**, con el interés de enunciar las competencias comunicativas de niños que cursan la Básica Primaria, mediante sus primeras grafías, ameritó un análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes; se establece comparación entre los aspectos curriculares y las metodologías orientadas por los organismos del estado y la normativa vigente, en los ciclos de Básica y Preescolar.

En orden sucesivo se encuentra el artículo titulado **Enseñanza de la Matemática: Un Enfoque desde la Inclusión Educativa de Niños en Preescolar**, de **Luis De Jesús Jirado Rivera**, el propósito de esta producción es proporcionar aportes teóricos de tipo referencial, relacionados con la enseñanza de las matemáticas a niños con dificultades de aprendizaje visto desde la inclusión, en la ciudad de Barranquilla, en síntesis se abren espacios de cavilación para la promoción de constructos basados en la autorreflexión metódica.

El próximo artículo representan un avance de investigación de **Miguel Vicente Atencia Garrido** y lleva por título **Aproximación Teórica en la Implementación de las TIC para el Desarrollo de Competencias Tecnológicas en los Docentes de la Institución Educativa Poblaciones Especiales “INPES en Sincelejo-Sucre**, donde se consideran la necesidad de capacitación docente en cuanto a la utilización de las TIC con fines didácticos. El propósito de la investigación es generar una aproximación teórica sobre tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias tecnológicas en los docentes de la Institución Educativa Poblaciones Especiales, con sustento teórico en referentes como Creswell (2008), Córdoba (2014), Finol (2019), Gavriel, Globerson y Perkins (1992), Gros, (2002). Se emplea el enfoque cualitativo con el método fenomenológico, con lo que se busca la estructuración de un constructo teórico que defina la articulación adecuada de las TIC por parte de los docentes y que en su práctica estas le permitan optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Seguidamente, se presenta la producción intitulada **Desafíos de la Investigación e Innovación en la Escuela Normal Superior**, cuya autoría pertenece a **Neyla del Carmen Urango Vergara** y se plantea como propósito develar retos y desafíos de la investigación e innovación en la Escuela Normal Superior Colombiana, visto que la indagación es un ejercicio que, vinculada a la innovación proveen procesos fundamentales para la producción de nuevos conocimientos. Los principales referentes en los que se sustenta esta trabajo son Freire y Stanhouse, la metodología asumida se ubica en el paradigma interpretativo con apoyo en la revisión documental y la hermenéutica para develar categorías y dimensiones de utilidad para promover la reflexión pedagógica en los escenarios de la institución normalista, en torno al papel del docente como investigador y la gestión de dichos procesos en la formación inicial del mismo. Este razonamiento contribuye con la conformación de componentes conceptuales que promuevan la resignificación de las prácticas investigativas en un intercambio socializador de experiencias.

Continúa el artículo de **Rafael Carbonó Murgas** con el título **Competencias en la Educación Básica: La Huerta Biológica Multiestrato Sostenible en Entornos Adecuados de Aprendizaje**, su propósito es conocer entornos de

aprendizajes y de competencias en la Educación Básica Primaria sustentada en la Huerta Biológica Multiestrato sostenible, para lograr esta intención se fundamenta en una revisión documental, en el paradigma interpretativo y diseño fenomenológico; las conclusiones establecen orientaciones para la construcción de estrategias que desarrollen competencias científicas en el manejo sostenible de la Huerta Biológica Multiestrato y sus alcances en el entorno social.

En este orden continúa el artículo **Competencias de Liderazgo en el Gerente Educativo Moderno**, perteneciente a **Raíza Lastra Villalba**, cuya finalidad es evaluar las competencias del liderazgo en el gerente educativo moderno, sus referentes teóricos son Alvarado (2020), Bain (2017), entre otros. La metodología empleada se basa en la investigación documental, compilando fuentes primarias y secundarias para organizar y estructurar la información específica que define a cada categoría, liderazgo y gerencia educativa, para concluir que la consolidación de destrezas gerenciales brinda la posibilidad de desarrollar competencias trazadas en dimensiones como el saber, el hacer y el convivir.

Prosigue el artículo de **Raúl Vicente Lobo Montoya**, que se identifica con el título **Motivación a Través de la Resolución de Problemas: Claves para el Aprendizaje de la Química**, atendiendo a que la resolución de problemas en química representa una competencia fundamental para lograr procesos de interpretación y comprensión de conceptos, el artículo tienen el interés de develar algunas reflexiones teórico-empíricas que orientan el uso de la resolución de problemas como proceso motivador para el aprendizaje de la química; este alcance encuentra sustentación teórica en autores como Cuadros y Yuri (2017). La metodología aplicada responde al paradigma pospositivista, de corte interpretativo, utilizando la investigación documental como guía procedimental que al final del proceso indagatoria genera consideraciones que se concretan en dar reconocimiento a la resolución de problemas en química como un mecanismo motivador del interés en el estudiante, siempre influenciado por estrategias adecuadas al área.

Corresponde en el siguiente lugar a **Senit María Sabayé**, con su artículo **Trascendencia de la Comprensión Lectora en el Desempeño Académico – Estudiantil**, que tiene el propósito de analizar la comprensión lectora y su

influencia en el rendimiento escolar de los estudiantes, respaldado en evidencias teóricas donde la comprensión de la lectura tiene una incidencia directa en la formación de capacidades para apropiarse del conocimiento que se obtienen de los textos. La metodología que se acogió fue el análisis documental, de enfoque cualitativo, para determinar que la lectura favorece el aprendizaje autónomo. Las reflexiones de cierre apuntan a destacar la influencia positiva que aporta la capacidad de comprensión de la lectura como promotora del aprendizaje, por tal razón se amerita que se fomente en los estudiantes esta competencia de comprensión para consolidar el aprendizaje autónomo en todas las áreas del conocimiento.

*Siguiendo el orden se presenta el artículo **Análisis Descriptivo del Estado del Arte de las Competencias Digitales en Colombia**, realizado por Yira Cárdenas, el cual tiene el objetivo describir la revisión teórica en torno a las competencias digitales en los procesos de formación educativa en Colombia, su desarrollo siguió los procedimientos de una revisión documental, con perfil cualitativo transitando por diversas investigaciones al respecto de la temática, basando su marco referencial en Gutiérrez y Tyner (2012), Gil (2002), Gisbert y Esteve (2011), ley 1341 de 2009, entre otros. Las consideraciones conclusivas hacen notar que las competencias digitales han irrumpido en el ámbito educativo para conformar herramientas didácticas y requieren de un manejo apropiado para que funcionen como apoyo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.*

*Finalmente cierra el artículo de Yuly Liñan, señalado con el título **Interacciones de la Familia en la Escuela desde la Complejidad Vivencial de la Cotidianidad**, busca comprender cómo se da ese accionar de las familias en el ámbito educativo, fundamentado en la teoría de la complejidad de Morín (1995) y la teoría de las interacciones familiares según Lares y Rodríguez (2021). El proceso metodológico se desarrolló bajo el enfoque cualitativo de tipo documental hermenéutica; como conclusión destaca que el progreso de los estudiantes está directamente relacionado con las interacciones familiares.*

ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES EN EL AULA: ¿INVISIBLES O INEXISTENTES?

Adriana Ovalles
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
aovalles40@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 23 - 32

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

Las Altas Capacidades Intelectuales, es una condición la cual hace que el escolar presente Necesidades Educativas Especiales, pero en las instituciones educativas no existe plan o programa destinado a la atención educativa de esta población. Aunque el Ministerio de Educación (1997) refiere que este es un "...potencial innato, presente desde el nacimiento, cuyo desarrollo dependerá en gran medida de las oportunidades que se le brinden para potenciarse y, de las relaciones que la persona pueda establecer con los padres, docentes, la comunidad y el medio ambiente" (p. 5), oportunidades que no se ofrece en nuestras aulas. Es por ello que se pretende generar un constructo teórico - didáctico de adecuaciones curriculares para la intervención pedagógica de estudiantes con altas capacidades intelectuales en niños de primer grado en la Escuela Básica Nacional Bolivariana "Cacique Murachí", ubicado en Barinas estado Barinas. La investigación se apoya en los estudios de Mönks, (2003), Renzulli (1976), Tourón, (2016, 2020), Gagné, (1999), entre otros, quienes coinciden en la necesidad de atención especializada. El estudio en desarrollo se realiza apoyado en el paradigma interpretativo, sustentado en el enfoque cualitativo, asumiendo como método la hermenéutica; los informantes son dos docentes de aula del primer grado, y la coordinadora pedagógica. La información recolectada se obtiene mediante la revisión documental y la entrevista semiestructurada, apoyado en instrumentos como el análisis de contenido y el guion de preguntas. El análisis se realiza utilizando como técnica el círculo hermenéutico en sus tres fases, mientras que para el rigor y la confirmabilidad del estudio se asumen los criterios de credibilidad, dependencia, transferencia y confirmación. Entre los hallazgos más representativos se encuentra la necesidad de formación docente que permita brindar una atención educativa de acuerdo a las necesidades, capacidades y potencialidades de cada uno de sus escolares.

Palabras clave:
Capacidades intelectuales, intervención pedagógica y necesidades educativas

HIGH INTELLECTUAL ABILITIES IN THE CLASSROOM: INVISIBLE OR NON-EXISTENT?

ABSTRACT

The High Intellectual Capacities, is a condition which makes the school present Special Educational Needs, but in the educational institutions, there is no plan or program destined to the educational attention of this population. Although the Ministry of Education (1997) refers that this is an "...innate potential, present from birth, whose development will depend to a great extent on the opportunities that are offered to empower themselves and on the relationships that the person can establish with parents, teachers, the community and the environment" (p. 5), opportunities that are not offered in our classrooms. That is why it is intended to generate a theoretical - didactic construct of curricular adaptations for the pedagogical intervention for students with high intellectual capacities in first grade children at the "Cacique Murachí" Bolivarian National Basic School, located in Barinas, Barinas state. The research is based on studies by Mönks, (2003), Renzulli (1976), Tourón, (2016, 2020), Gagné, (1999), among others, who agree on the need for specialized care. The study in progress is carried out supported by the interpretive paradigm, based on the qualitative approach, assuming hermeneutics as a

Key words:
Intellectual capacities, pedagogical intervention and educational needs.

method; the informants are two first grade classroom teachers, and the pedagogical coordinator. The information collected is obtained through documentary review and semi-structured interview, supported by instruments such as content analysis and question script. The analysis is carried out using the hermeneutic circle in its three phases as a technique, while for the rigor and confirmability of the study, the criteria of credibility, dependency, transfer and confirmation are assumed. Among the most representative findings is the need for teacher training that allows providing educational care according to the needs, abilities and potential of each of their students.

CAPACITÉS INTELLECTUELLES ÉLEVÉES EN CLASSE: INVISIBLE OU INEXISTANT?

RÉSUMÉ

Les Hautes Capacités intellectuelles sont une condition qui rend l'école présente des besoins Éducatifs spéciaux, mais dans les établissements d'enseignement il n'y a pas de plan ou de programme destiné à l'attention éducative de cette population. Bien que le ministère de l'éducation (1997) mentionne qu'il s'agit d'un "... potentiel inné, présent dès la naissance, dont le développement dépendra en grande partie des opportunités qui lui sont offertes de s'autonomiser et des relations que la personne peut établir avec les parents, les enseignants, la communauté et l'environnement » (p. 5), des opportunités qui ne sont pas offertes dans nos salles de classe. C'est pourquoi il est prévu de générer une construction théorique et didactique d'adaptations curriculaires pour l'intervention pédagogique d'élèves à hautes capacités intellectuelles chez les enfants de première année de l'école nationale de base bolivarienne "Cacique Murachí", située à Barinas, dans l'État de Barinas. La recherche est basée sur des études de Mönks, (2003), Renzulli (1976), Tourón, (2016, 2020), Gagné, (1999), entre autres, qui s'accordent sur la nécessité de soins spécialisés. L'étude en cours est réalisée soutenue par le paradigme interprétatif, basé sur l'approche qualitative, en supposant l'herméneutique comme méthode ; les informateurs sont deux titulaires de classe de première année et le coordinateur pédagogique. Les informations collectées sont obtenues par un examen documentaire et un entretien semi-structuré, soutenus par des instruments tels que l'analyse de contenu et le script de questions. L'analyse est réalisée en utilisant le cercle herméneutique dans ses trois phases comme technique, tandis que pour la rigueur et la confirmabilité de l'étude, les critères de crédibilité, de dépendance, de transfert et de confirmation sont supposés. Parmi les constatations les plus représentatives figure la nécessité d'une formation des enseignants qui permette de fournir des soins éducatifs en fonction des besoins, des capacités et du potentiel de chacun de leurs élèves.

Mot clefs:

Capacités intellectuelles, intervention pédagogique et besoins éducatifs.

INTRODUCCIÓN

Dentro de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se ubican el Talento Superior, superdotación o las Altas Capacidades Intelectuales (ACI), considerada una condición que requiere atención educativa especializada, a través de planes y programas diseñados para tal fin. Con respecto a esto, el Ministerio De Educación, (1997) se refiere a estas como un "...potencial innato, presente desde el nacimiento,

cuyo desarrollo dependerá en gran medida de las oportunidades que se le brinden para potenciarse y, de las relaciones que la persona pueda establecer con los padres, docentes, la comunidad y el medio ambiente" (p. 5).

La terminología empleada en diversos estudios, ha sido variada e imprecisa, debido a que hace referencia a aspectos concretos concebidos por estereotipos de valores semánticos arbitrarios, que terminan siendo limitantes y excluyentes. Por consiguiente, la bibliografía especializada se refiere a esta población con los adje-

tivos: “superdotados”, aquellos que de acuerdo a Renzulli, (1994) presentan una combinación de superioridad cognitiva, creatividad y motivación, “precoces” quien presenta desarrollo temprano en algunas áreas, “talentosos” quien posee habilidades o aptitudes superiores en un área, “creativos” quien es capaz de presentar nuevas ideas, “prodigios” quien realiza actividades extraordinarias de acuerdo a su edad y “genios” quien realiza obras geniales reconocidas universalmente.

Sin embargo, Covarrubias, (2018) refiere que la bibliografía más reciente tiende a usar el término altas capacidades (AC), concepto establecido por el Consejo Europeo de Altas Capacidades, refiriéndose a aquella población poseedor de capacidad intelectual, además de un conjunto de características, capacidades y potencialidades que destacan por encima del promedio, es decir, habilidades sobresalientes con respecto a su grupo de referencia. En consecuencia, en el presente artículo se utiliza el término Altas Capacidades Intelectuales por englobar la variabilidad individual de este colectivo así como la superdotación intelectual, talento y precocidad intelectual. Con respecto a ello, las Naciones Unidas, (2016) en su comentario General 4 del 2 de septiembre del año 2016 exponen que las capacidades de los estudiantes deben tenerse en cuenta para su proceso educativo.

De acuerdo a lo expresado, un niño o joven con ACI es aquel que posee una capacidad elevada de rendimiento en las áreas intelectuales, creativas y/o artísticas, así como otras características que sobresalen de lo llamado normalidad, que si no reciben la atención adecuada, tiende a generar disrupciones psicosociales, aislamiento, incompreensión por los pares y adultos que pueden transformarse en riesgo como el acoso, deserción escolar, fracaso educativo, conductas disruptivas, entre otros. Con relación a ello, Castellò & Martínez, (1999), refieren que los factores de riesgo de esta población, se encuentran estrechamente ligados con la personalidad y conducta del sujeto, además del contexto en el cual se desarrolla.

Por lo tanto, los niños, niñas y jóvenes quienes presentan ACI son sujetos con NEE, debido que para su atención educativa requieren de planes y programas especializados de acuerdo a sus capacidades, potencialidades e intereses, de acuerdo a esto, Galdo, (2007) manifiesta que “la ausencia de oportunidades y desafíos educativos adecuados, lleva al encubrimiento de la capacidad que no se desarrolla aunque se posea”

(p. 649). En consecuencia, poseer un desarrollo cognitivo superior, no es garantía de éxito, siendo necesario orientar su proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante destacar que, el conocimiento sobre el tema en gran cantidad de la población, especialmente en el ámbito educativo es errado o inexistente, esto debido a diferentes razones. Con respecto a ello, (Eggen & Kauchak, 1994; Hallahan & Kauffman, 1994), plantean que la falta de unanimidad en la conceptualización de superdotados e inteligentes crea una distorsión y confusión en el fenómeno. De igual modo, el desconocimiento de la diversidad de características, derivan en erróneas concepciones, lo cual genera actitud de negación o rechazo hacia la condición, y en la mayor parte de los casos desconocimiento de su existencia por parte de sus padres, docentes y compañeros.

Es de considerar que existen diferencias de tipo cualitativas y cuantitativas en la forma de pensar de los sujetos con ACI (Goldsmith, 2000), con respecto a ello, Nietzsche, (1994), refiere que “no cabe imaginar cuanto han tenido que sufrir a lo largo de toda la historia los espíritus más raros, más selectos, más originales, por el hecho de haber sido considerados siempre como los malvados y los peligrosos” (p. 39), manifestando que incluso el mismo sujeto termina percibiéndose como tal.

Es importante resaltar que la población con ACI, es muy heterogénea, como cualquier grupo de escolares, en donde se evidencian diferencias relativas a los logros académicos, intereses, desarrollo social, emocional o cognitivo (Torre, 2005; Hoogeveen, 2008; Sastre, 2012). Sin embargo, Sastre & Viana, (2016) manifiestan que de acuerdo a diferentes estudios, se demostró que los alumnos quienes presentan ACI presentan diferencias significativas con respecto a su grupo de referencia en la resolución de problemas y en la regulación meta cognitiva, además presentan una mayor aptitud en estrategias tales como definir, focalizar, persistir, guiar, corregir, redefinir, unidas a las habilidades por encima de la media relacionadas al conocimiento, adquisición, flexibilidad y su uso eficiente.

De acuerdo a lo antes planteado se ha evidenciado que por las características psiconeurológicas, estos niños sienten que son diferentes a sus pares, consideran que nadie piensa como ellos ni los entienden, sus intereses regularmente son diferentes al de sus pares, deseando ser igual que el resto. Debido a lo antes expuesto, gran cantidad de estos niños tienden a ocultar sus talentos, evitando así que los vean diferen-

tes siendo objeto de burlas, camuflándose entre sus iguales (Terrassier, 2009). Del mismo modo, otros escolares quienes presentan la condición, prefieren alejarse, ensimismarse, ocultándose en sus libros, video juego o pensamientos.

En consecuencia, la falta de conocimiento en la materia, puede derivar en diagnósticos errados, tal como lo señala (Irueste, 2012), quien afirma que muchos niños “catalogados por sus maestros como dispersos o hiperactivos, en realidad presentan capacidades intelectuales diferenciales de las de su grupo de referencia; y psicólogos, psicopedagogos, centros de salud y hasta farmacias, advierten que venden medicación para tratar estos casos”.

Con respecto a lo anterior, las características personales de los sujetos con ACI pueden generar dificultades personales y sociales que interfieren con el desarrollo de las actividades escolares, especialmente por el desarrollo asincrónico (Síndrome de disincronía) referido a la existencia de ideas, conceptos, emociones, muy adelantados con respecto a su edad cronológica. Igualmente, existe una gran tendencia del perfeccionismo en sujetos poseedores de esta condición, originando mucho miedo al fracaso, especialmente porque tienden a plantearse objetivos muy elevados.

Cabe destacar que las orientaciones curriculares emanadas por el Ministerio de Educación, para esta área proponen tres opciones de modelos de atención para esta población; la “aceleración”, refiriéndose a avanzar a los escolares a grados superiores, admitirle antes de la edad reglamentaria o adelantar en una o más asignaturas, de acuerdo con los niveles de dificultades que domina según sus capacidades, potencialidades, aptitudes, madurez, etc.; el “agrupamiento”, el cual consiste en agrupar a los escolares con similares características en grupos, aulas, o instituciones y el “Enriquecimiento Curricular” o adecuación curricular el cual se refiere a la acción o efecto de enriquecer o adecuar el currículo con estrategias más interesantes y con mayor dificultad (Ministerio de Educación, 1997). Tournon, (2020), manifiesta que el enriquecimiento o la adecuación se refiere a “proporcionar experiencias de aprendizaje ricas y variadas”.

En indagaciones realizadas en las instituciones de educación Básica Ciudad Tavacare del estado Barinas, del municipio Barinas de la Parroquia Alto Barinas, se observa que la atención educativa en las aulas regulares está dirigida hacia la media, y en muchas oportunidades dirigidas a la nivelación de los menos avanzados,

en los que se plantea que los escolares deben cumplir con las competencias propuestas, sin observar si la misma se ha cubierto muy por encima de lo esperado, sin tomar en cuenta las necesidades e intereses de los escolares.

Igualmente, en las exploraciones realizadas se evidencia un desconocimiento general en el área, especialmente porque al indagar sobre las cantidades de escolares que han atendido con esta condición, los docentes refieren que no han tenido ninguno en su aula en sus años de servicio. Aunque de acuerdo a las diferentes investigaciones, no es posible esta situación, por ejemplo Tournon, (2012) señala que entre el 3-5% de la población posee ACI, basándose en el informe Marland, en el cual se cataloga este dato como un mínimo, del mismo modo “Gagné habla del 10% superior en dotación, Renzulli llega a situarse en el 20%” (Tournon, 2012).

Por todo lo antes expuesto se plantea Generar un constructo teórico - didáctico de adecuaciones curriculares para la intervención pedagógica de estudiantes con altas capacidades intelectuales en niños de primer grado en la Escuela Básica Nacional Bolivariana “Cacique Murachí”, ubicado en Barinas estado Barinas del municipio Barinas de la Parroquia Alto Barinas.

SUSTENTOS TEÓRICOS

Alonso, (1996), considera que se debe diferenciar los términos relacionados a las altas capacidades o inteligencia como lo son: talento, precocidad, prodigio y genio; definiendo el talento como “la aptitud más destacada en alguna materia: matemática, mecánica etc.” (p. 89) y agregan que normalmente los superdotados tienen talentos añadidos. En contraste con Mönks, (2003) quien trata como sinónimos: dotado (gifted), altamente capaz (highly able) y talentoso (talented), definiéndolo como “... un potencial individual para el logro excepcional en uno o más dominios” (p. 144). Este autor considera que existen más de cien definiciones de superdotación (y de sus sinónimos) y las clasifican en cuatro grupos: los dos primeros se refieren a constructos psicológicos (basados en lo genético y cognitivo) el tercero, enfocado sobre logro y realización; y un cuarto, centrado sobre lo medioambiental. Igualmente, Renzulli (1976) concibe las altas capacidades intelectuales (ACI) como:

... una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos, consistentes en capacidades por encima de la media, fuertes niveles de compromiso con la tarea, y fuertes dotes

de creatividad. Los niños que manifiestan o son capaces de desarrollar una interacción entre estos tres anillos requieren una gran variedad de oportunidades y servicios educativos, que habitualmente no proporcionan los programas regulares de enseñanza (p. 182).

Del mismo modo, Torrego, y otros, (2011) señalan que estos sujetos presentan un “nivel de rendimiento intelectual superior en una amplia gama de capacidades y aprenden con facilidad cualquier área o materia, señalando que las diferencias son fundamentalmente cualitativas, es decir, presentan un modo de funcionamiento diferente a la hora de enfrentarse y resolver una tarea” (p. 30).

Otro autor quien investigó sobre el tema es Whitmore, (1988) quien manifiesta que existen indicadores primarios como la inteligencia, cognición y metacognición: y secundarios los cuales se refieren a aspectos motivacionales, creativos y de relaciones sociales que caracteriza a los niños y niñas con ACI. Del mismo modo, (Castro, 2016; Pfeiffer, 2012; Sastre-Riba, 2008; Subotnik et al, 2011; Torrego et al, 2011; Tourón, 2016, 2020), coinciden en las ACI poseen niveles, matices o tipos dependientes de diferentes aspectos como: el coeficiente intelectual, estado de ánimo, personalidad, ambiente, entre muchos otros.

Según lo anterior, Renzulli & Gaesser, (2015) refieren que:

“esto no quiere decir que el CI o el nivel de rendimiento académico de un alumno no deba ser tenido en cuenta como uno de los criterios, quiere decir simplemente que no debería de ser el único criterio a la hora de identificar a un alumno para cualquier programa de enriquecimiento o de atención a la alta capacidad intelectual”

De acuerdo a lo antes señalado, la superdotación hace referencia a la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes expresadas de forma espontánea sin entrenamiento, esta condición también llamada aptitudes o dones, en por lo menos un dominio el cual coloca al sujeto en un 10% por encima de sus compañeros de la misma edad (Uribe, 2020). Igualmente, otra terminología relacionada con las capacidades individuales de los sujetos, se encuentra el talento referido al dominio excepcional en competencias por lo menos en un campo de actividades humanas, como conocimientos o capacidades (Gagné, 1999) al igual que Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, (2011), quienes los describe como sujetos que manifiestan dominio en un talento específico.

En tal sentido, Hernández & Gutierrez, (2014) manifiestan que “los alumnos con alta capacidad intelectual, demostraron mejores resultados en las características cognitivas de creatividad, atención mental, autorregulación, independencia de campo y habilidades para organizar la información”, asimismo, declaran que de acuerdo al perfil socioemocional estos estudiantes, demostraron mayor autopercepción con relación a la inteligencia interpersonal, adaptabilidad, inteligencia intrapersonal, al igual que menor nivel de ansiedad.

Autores como Siaud-Facchin, (2013) reseñan que “la alta capacidad no se refiere a la inteligencia de manera cuantitativa, sino a una forma diferente de funcionamiento intelectual, y hace hincapié en la sensibilidad, afectividad y personalidad de los individuos” (p. 13). Concluyendo, que los investigadores no han llegado a un consenso sobre la conceptualización de las ACI, han propuesto definiciones según los diferentes paradigmas y modelos explicativos.

De acuerdo a estos últimos, en la tabla N° 1 se muestran los diversos modelos explicativos de las ACI, con sus respectivos representantes:

Tabla 1. Modelos de Altas Capacidades

Tipo de modelo	Modelo	Referencia
Rendimiento	a. Modelo de los tres anillos	(Renzulli, 1984, 2005)
	b. Modelo de Tannenbaum	(Tannenbaum, 1986)
Socioculturales	c. El modelo de Mönsk	(Mönsk, 1992)
	d. Modelo psicosocial de «filigrana» de Tannenbaum	(Tannenbaum, 1997)
	e. Modelo explicativo de la dotación de Prieto y Castejón	(Prieto Sánchez et al., 1997)
	f. Modelo global de la superdotación	(Pérez & Domínguez, 2001)
Cognitivos	g. Teoría triárquica de la inteligencia	(Sternberg, 1984)
	h. Teoría pentagonal implícita de Sternberg	(Sternberg, 1993)
	i. La teoría de las inteligencias múltiples	(Gardner, 2006)
	j. Modelo WISC	(Sternberg, 2005)
	k. Modelo Integral de Desarrollo del Talento(CMTD)	(Gagné, 2015)
Capacidades o psicométricos	l. Modelo de múltiples talentos de Taylor	(C. W. Taylor, 1968)
	m. La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski	(Mendaglio, 2008; Mendaglio & Tillier, 2006)
	n. Modelo universal para la superdotación	(Heller, 2004)

Nota: (Uribe, 2020)

Otro punto al cual debe hacerse referencia, es a los modelos de atención, tal como se planteó anteriormente, entre ellos las Adecuaciones Curriculares, las cuales son parte de la educación inclusiva que centra su eje fundamental en reconocer las realidades ineludibles de las diferencias individuales inherentes a las

sociedades humanas. Por lo tanto, las adecuaciones curriculares representan las estrategias educativas diseñadas para atender las diversidades en el aula, permitiendo atender a través de la adaptación del currículo, las necesidades educativas del estudiante, contextualizando las dificultades de aprendizaje de estos. Con respecto a ello, Blasco, (2018) refiere que:

...en el contexto educativo, la adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos de acceso al curriculum y/o los propiamente curriculares que pueden ser adaptados y /o modificados para dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos (p. 159).

En tal sentido, Burgos, (2013), manifiesta que el proceso de adaptación curricular pretende responder interrogantes sobre que, como y cuando enseñar. Considerando que, los aspectos del currículo nacional bolivariano, son adecuados para atender la diversidad en el aula, realizándose en función de las competencias, objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos que permitan atender las diferencias individuales.

En virtud de lo antes planteado Arenas, (2013), manifiesta que los principios orientadores en la realización de adecuaciones curriculares requeridas para alcanzar los objetivos propuestos en el Currículo Nacional son: a) el principio de normalización, en donde se pretende atender a todos los escolares con necesidades en el sistema educativo regular; b) principio de individualización, mediante el cual se orienta el trabajo hacia el desarrollo de las potencialidades, a partir de sus estilos de aprendizaje de acuerdo con su necesidad.

En consecuencia, Posada et al, (2015), señalan que la comprobación acerca de la pertinencia de cada adaptación curricular apela a la experiencia, al saber sabio de cada docente al realizar una transposición didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo posible la comprensión de experiencias individuales de los estudiantes, en su diversidad.

ABORDAJE METÓDICO

El enfoque epistémico es ajustado al paradigma emergente, denominado también interpretativo, en el cual sus estrategias y procedimientos metodológicos característicos buscan

obtener información desde esa visión. Es de considerar que el paradigma emerge “como una reacción contra las posiciones que, obsesionadas por el objetivismo y el cientificismo, pretenden acceder al estudio del hombre y del hecho social con los mismos métodos utilizados por las ciencias naturales” (Rojas, 2010, p. 24).

Debido a que se asumió el paradigma interpretativo, se necesita abordar un enfoque que posibilite el desarrollo del mismo, en consecuencia se asume un enfoque cualitativo, porque este busca comprender e interpretar fenómenos, enfocándose en la búsqueda de significados de las diferentes experiencias vividas antes de que se manifiesten hechos observables. Por lo tanto, generar teorías desde este enfoque, busca clarificar y comprender diversidad de formas de vida. Con respecto a lo antes planteado, Martínez, (2008) manifiesta que el enfoque cualitativo:

“...trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es...trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones...es un todo... no se opone a lo cuantitativo, sino que lo implica e integra” (p. 8).

A partir de lo mencionado y de acuerdo con la perspectiva a desarrollar en el escenario investigativo, se utiliza la hermenéutica como método de investigación, el cual requiere un análisis de la práctica pedagógica de las docentes de primer grado, permitiendo identificar cada elemento que se va presentando, estructurándolos con el interés de realizar especificaciones de las propiedades, características, rasgos presentes en el evento, para posteriormente estudiarlo.

En cuanto al proceso, el mismo se desarrollará en tres diferentes momentos fundamentados en los postulados de Hernández, Fernández, & Baptista, (2010), Creswell, (1994) y Babbie, (2014), el primero, una fase empírica que permite que la construcción de un bosquejo del escenario de investigación y recolección de datos, para posteriormente construir elementos conceptuales que permiten analizar e interpretar la información que se recabe, con el propósito de iniciar el diseño del constructo teórico – didáctico; y por último la actuación generativa, de donde deriva la construcción teórica – didáctica

definitiva, con la cual se pretende comprender el fenómeno, siendo un proceso flexible y en espiral en el cual se incluye el rechequeo de hallazgos, al igual que un proceso de triangulación de fuentes (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2006).

En cuanto al Escenario e Informantes, la investigación se realiza en el Complejo habitacional Ciudad Tavacare, ubicada en la parroquia Alto Barinas del municipio Barinas, urbanismo con más de 5 millones de habitantes, el cual cuenta con seis instituciones de educación básica, dirigidas hacia la atención educativa desde primero a sexto grado. Entre ellas se encuentra la Escuela Básica Nacional Bolivariana “Cacique Murachí”, la cual cuenta con una matrícula de 1ero a 3er grado de 228 niños y niñas. Para el estudio se seleccionará las dos docentes de aula del primer grado, y la coordinadora pedagógica.

Las técnicas cualitativas de recolección y análisis de información recomendadas por Martínez, (2008) y Rojas, (2010) para este tipo de investigación, son la revisión documental y las entrevistas semi estructuradas que posibilitan la generación del constructo teórico – didáctico de adecuaciones curriculares para la intervención pedagógica de estudiantes con altas capacidades intelectuales de primer grado de la Escuela Básica Nacional Bolivariana “Cacique Murachí”, ubicado en Barinas estado Barinas.

Con respecto a las unidades de análisis en la investigación son apriorísticas y parten del objetivo general de investigación y consideran algunos aportes teóricos referenciales que sirven de apoyo. A partir de estos dos elementos se construyen los ejes orientadores del proceso de recolección de información, estas son: Adecuaciones curriculares y Altas Capacidades Intelectuales, las cuales permiten desarrollar un guion de preguntas compuestas de pocas preguntas contentivas de frases generadoras.

El analisis realizado será mediante dos técnicas: una para el análisis de los documentos y otra para el corpus textual construido a partir de la información recabado durante las entrevistas; no obstante, es importante considerar que la primera se inserta dentro de la segunda pues el análisis de contenido forma parte de la primera fase propuesta en el círculo hermenéutico.

Luego se da paso a la segunda fase de análisis denominada interpretación, según la cual se proyecta lo comprendido por el hermeneuta y lo emergente en el texto, proceso apoyado desde la subjetividad crítica del investigador, involucrando la fusión del corpus con el razonamiento de quien interpreta para clarificar las situaciones

surgidas desde la interpretación de lo comprendido; para ello el investigador se apoya en una estructuración categorial presentada coherentemente en matrices, dando un paso coherente al cierre del círculo.

Finalmente, la fase de aplicación según Martínez, (2008) plantea la validación interna de los postulados hermenéuticos a partir del aseguramiento de la comunicación dialógica entre lo interpretado y el intérprete. Es decir, a partir de lo construido se considera la creación de un nuevo horizonte que surge desde la apropiación del discurso entre lo conocido (integrando la perspectiva teórica desarrollada anteriormente) y su intérprete, abriendo camino a la generación teórica tan esperada para la presentación de una tesis doctoral.

Igualmente, la instrumentación, recogida de datos y la interpretación de la información se desarrollará a través del círculo hermenéutico, el cual cuenta con los criterios de dependencia, credibilidad y confirmación, a la luz de los postulados de Mertens (2005); Creswell (2009). Para evidenciarse la validez y fiabilidad, se seguirán criterios claros que permitan mostrar su consistencia interna y externa, en tal sentido la presente investigación, construye su coherencia interna, a partir de que los elementos que la componen (empíricos – teóricos – metodológicos) se relacionan entre sí, evitando las contradicciones.

Asimismo, el proceso de teorización o Producción de Conocimiento, tendrá como propósito la descripción de las etapas y procesos que permitieran la emergencia de la estructura teórica implícita en los hechos. Para finalmente culminar con la fase informativa o de divulgación, contribuyendo a reafirmar el método hermenéutico y su interés por la interpretación y comprensión de los hechos en contraste con la explicación, para buscar el significado de las experiencias vividas, lo cual se describe en detalle más adelante.

REFLEXIONES FINALES

Diferentes estudios refieren que en un aula de clases, sin importar status socio económico, se encuentran niños y jóvenes con ACI. Entre los modelos psicométricos que refieren que de cada 100 niños entre 3 y 5 pertenecen a esta población, o modelos cognitivos que refieren que de 100 escolares 10 poseen capacidades, o modelos socioculturales como el de Rezulli que refieren que 20 escolares de cada 100 pertenecen a este tipo de sujetos.

Luego de analizar esta información, y realizar conversaciones con docentes de aula, coordinadores pedagógicos y docentes de educación especial, en donde refieren no haberse encontrado en sus aulas de clases niños con esta condición. Aunque, en observaciones realizadas, algunos docentes frenan a los escolares que están mas avanzados, buscando la nivelación de la población, solicitándoles que esperen a sus compañeros. Igualmente, algunos docentes no responden algunas interrogantes, considerando que pueden confundir a los demás compañeros o tal vez porque desconocen la respuesta. En casos mas específicos, se observan docentes quienes rechazan ser corregidos por sus estudiantes, considerándolo falta de respeto.

En consecuencia, se hace necesario desarrollar en los docentes las competencias necesarias para brindar una atención educativa a todos sus escolares que les permitan satisfacer sus necesidades individuales, potenciando sus capacidades, impulsando los derechos de cada uno hacia una educación de calidad, siendo preciso transformar el sistema educativo, esto a través de la reflexión en donde se involucre la escuela venezolana.

REFERENCIAS

- Alonso, J. y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea S. A.
- Arenas, A. (2013). *Adaptaciones curriculares: igualdad de oportunidades para los niños y niñas*. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n43/art13.pdf>
- Babbie, E. R. (2014). *The basics of social research*. Sixth edition. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Blasco, P. (2018). *Respuestas a la diversidad cultural en la escuela inclusiva. De la teoría a la práctica*. España: Nau Libres.
- Burgos, B. (2013). *Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Quito.
- Castellò, A., & Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat Intel.lectualment*. Generalitat de Catalunya: Barcelona.
- Castro Zamudio, S. (2016). *La diversidad del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Obtenido de Plataforma de Apoyo a las Altas Capacidades.
- Covarrubias Pizarro, P. (2018). *Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200053&lng=es&tlng=es.
- Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Disponible: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit....pdf>. De Bono, E. (1994) *El pensamiento creativo. El poder del pensamie*.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1994). *Educational Psychology: Classroom Connections* (2nd ed.). N.J:Prentice-Hall, Inc.
- Gagné, F. (1999). *A differentiated model of giftedness and talent (DMGT)*. Obtenido de *Journal for the Education of the Gifted*. Volume: 22 issue: 2, page(s): 230-234: <https://doi.org/10.1177/016235329902200209>
- Galdo Muñoz, G. (2007). *Superdotados*. Obtenido de *Boletín de la SPAO* 2007; 1,2:14-19,: <http://docplayer.es/10468997-Ninos-superdotados-i.html> el 22-07-2016
- Gardner, H. (1998). *Mentes Creativas*. Barcelona, Paidós.
- Goldsmith, L. (2000). *Tracking trajectories of talent: Child prodigies growing up*. In R. C. Friedman y B. M. Shore. (Eds.), *Talents unfolding, Cognition and development* (89–117). Washington, DC: American Psychological Association. Doi:10.1037/10373-005.
- Grinnell, R., & Unrau, Y. (2005). *Social work: Research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed.). Nueva York, NY, EE. UU.: Oxford University Press.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (1994). *Toward a culture of disability in the aftermath of Deno and Dann*. *The Journal of Special Education*, 27, 496-508.
- Hernández, D., & Gutierrez, M. (2014). *El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual*. *Revista de Educación*, 364, pp 251-272.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Hoogeveen, L. (2008). *Social emotional consequences of accelerating gifted students*. Radboud: University of Nijmegen.
- Irueste, P. G. (2012). *Capacidades Intelectuales Diferenciales en niños designados por sus docentes como dispersos e hiperactivos*. [Tesis Doctoral] Universidad Nacional de Córdoba, 51. Córdoba, Argentina.
- Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by U.S. Commissioner of Education*. Washington D.C., USA: Government Printing Office.
- Martínez M., M. (2008). *Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-MEPSYD, 223 pp.
- Mertens M., D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* SAGE Publications.
- Ministerio De Educación. (1997). *Conceptualización Y Política Para El Desarrollo Del Talento; Área Talento*. . Dirección De Educación Especial. Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educacion. (s.f.). *Conceptualizacion y politica de la atencion educativa de las personas*

- con necesidades especiales. Caracas, Venezuela: UPEL-IMPM.
- Mönks, F. (2003). Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo óptimo de respuesta. <http://www2.trainingvillage>.
- Naciones Unidas. (2016). Comentario General Nº 4 /2016 de 2 de septiembre. Obtenido de Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/noticia/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>
- Nietzsche, F. (1994). Aurora. Madrid: Editorial EDAF.
- Pfeiffer, S. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. Obtenido de Journal of Psychoeducational Assessment, 30(1), 3-9.: <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Posada Silva, W., Marín Giraldo, Y., & Gómez, C. (2015). La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares. Revista de Investigaciones UCM, 15(26), 192-202.DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.55>.
- Renzulli, J. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa.”, en Benito Mate, Y. (Coord.) Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados. pp.41-78. Amarú. Salama.
- Renzulli, o., & Gaesser, A. (2015). Sistema multi-criterio para la identificación de las altas capacidades Creativas/Productivas y de Alto Logro. Obtenido de Revista de Educación, 368. Abril-Junio 2015, pp. 96-131: DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290
- Rojas, B. (2010). Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis (2ª ed.). Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Sastre, S. (2012). Alta Capacidad Intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. . Revista de Neurología, 54(1), 521-529.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. Obtenido de Rev Neurol, 41(Supl 1), S11–6.
- Siaud-Facchin. (2013). ¿Demasiado inteligente para ser feliz?, Barcelona España: Paidós.
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science - Association for Psychological Science. Obtenido de Psychological Science in the Public Interest.: <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Terrassier, J. (2009). Les enfants intellectuellement précoces. Arch Pédiatr. 2009;16:1603-6.
- Torrego, J., Boal, M., Bueno, A., Calvo, E., Expósito, M., Maillo, I., y otros. (2011). Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Obtenido de Un modelo de respuesta educativa.
- Touron, J. (22 de octubre de 2012). ¿Cuántos alumnos de Alta Capacidad hay en España? Unas cifras para la reflexión.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: Reflexiones sobre el concepto y la identificación. Obtenido de Revista de Investigación Educativa, 38(1), 15-32.: <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Uribe Rios , M. (2020). Co-creación adaptativa de material educativo para estudiantes con altas capacidades. Obtenido de [Tesis doctoral]. Universitat de Girona: <http://hdl.handle.net/10803/671627>
- Warnock, M. (1978). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. En Revista de Educación,. Número Extraordinario, pp. 45-73.

LA EDUCACIÓN EN EL CURRÍCULO: FACTORES AUDITIVOS COMO DESAFÍO AMBIENTAL EN LA UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR.

Angélica Patricia Vanegas Padilla
Universidad Popular del Cesar (UPC)
angelicavanegas@unicesar.edu.co

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 33 - 39

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El presente artículo cuenta con una importancia esencial que radica en el desafío ambiental, que representa la inserción de las actividades educativas y curriculares en los factores auditivos que enmarcan el devenir cotidiano de los actores fundamentales hallados en las instalaciones de la Universidad Popular del Cesar, enmarcado en la línea de investigación: Ecodeesarrollo y Sustentabilidad Ambiental. El propósito del mismo es entender desde la mirada ambiental y emocional como incide la pedagogía para la atenuación de labores que interrumpen el normal funcionamiento de clases y otras actividades a causa de molestias auditivas encontradas de manera asidua. Es evidente que la Educación Ambiental para la disminución de molestias auditivas debe comenzar desde el hogar. Los fundamentos teóricos en los que se sustenta esta investigación son los que se asocian técnicamente, cuando se habla de ruido y su alto grado de intensidad, llegando incluso a perjudicar la salud humana" (Martínez y Peters., ob. cit. p.7). La reflexión final nos proyecta al cumplimiento de los alcances curriculares de la investigación en cuanto a la búsqueda de esa estrategia que permita crear una interacción entre el sistema educativo ambiental y la pedagogía universitaria para la atenuación de molestias auditivas al interior de la institución

Palabras clave:

Factores auditivos, desafío ambiental, educación y currículo .

EDUCATION IN THE CURRICULUM: HEARING FACTORS AS AN ENVIRONMENTAL CHALLENGE AT THE UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR.

ABSTRACT

This article has an essential importance that lies in the environmental challenge, which represents the insertion of educational and curricular activities in the auditory factors that frame the daily evolution of the fundamental actors found in the facilities of the Popular University of Cesar, framed in the research line: Ecodevelopment and Environmental Sustainability. The purpose of it is to understand from the environmental and emotional perspective how pedagogy affects the attenuation of tasks that interrupt the normal functioning of classes and other activities due to auditory discomfort found on a regular basis. It is evident that Environmental Education for the reduction of auditory discomfort must begin at home. The theoretical foundations on which this research is based are those that are technically associated, when talking about noise and its high degree of intensity, even harming human health" (Martínez and Peters., op. cit. p.7). The final reflection projects us to the fulfillment of the curricular scope of the research in terms of the search for that strategy that allows creating an interaction between the environmental educational system and university pedagogy for the attenuation of auditory discomfort within the institution.

Key words:

Auditory factors, environmental challenge, education and curriculum.

ÉDUCATION DANS LE CURRICULUM: FACTEURS AUDITIFS COMME DÉFI ENVIRONNEMENTAL À L'UNIVERSITÉ POPULAIRE DE CESAR.

RÉSUMÉ

Cet article a une importance essentielle qui réside dans le défi environnemental, qui représente l'insertion d'activités éducatives et curriculaires dans les facteurs auditifs qui encadrent l'évolution quotidienne des acteurs fondamentaux trouvés dans les installations de l'Université Populaire de Cesar, encadrées dans la ligne de recherche : Écodéveloppement et durabilité environnementale. Il a pour but de comprendre d'un point de vue environnemental et émotionnel comment la pédagogie affecte l'atténuation des tâches qui interrompent le fonctionnement normal des cours et autres activités en raison de problèmes auditifs rencontrés régulièrement. Il est évident que l'éducation environnementale pour réduire les problèmes d'audition doit commencer à la maison. Les fondements théoriques sur lesquels repose cette recherche sont ceux qui sont techniquement associés, lorsqu'il s'agit de bruit et de son haut degré d'intensité, voire de nuire à la santé humaine » (Martínez et Peters., op. cit. p.7). La réflexion finale nous projette à l'accomplissement de la portée curriculaire de la recherche en termes de recherche de cette stratégie qui permette de créer une interaction entre le système éducatif environnemental et la pédagogie universitaire pour l'atténuation de l'inconfort auditif au sein de l'institution.

Mot clefs:

Facteurs auditifs, défi environnemental, éducation et curriculum.

INTRODUCCIÓN

La educación ambiental para el manejo de los factores auditivos y la pedagogía en los currículos, es un tema desafiante en los sectores académicos; donde la gran concentración de los niveles de ruido ha permitido que se incrementen las molestias al interior de cada espacio donde se evidencia la propagación de prácticas inadecuadas del manejo del ruido y sonido. La falta de conocimiento y el verdadero valor educativo que se debe desarrollar para el control de los factores auditivos, provocan aceleradamente malestar en las comunidades donde diariamente se evidencian brotes de mal humor, falta de concentración y bajo rendimiento académico que limitan de manera significativa la armonía en el entorno circundante.

La inexistencia de políticas ambientales orientadas a las prácticas formativas de buen uso del manejo de la voz cada vez se hace más notoria debido a que no se tienen grupos ca-

pacitados para desempeñar funciones de sensibilización que conlleven a un adecuado proceso de interiorización donde a partir de las experiencias vividas y el

escenario real sean el principal reto para el mejoramiento de esta situación. Lo anterior, permite crear un espacio reflexivo que permita a través de la pedagogía un resultado favorable en la comunidad académica.

En calidad de docente, en el ejercicio de la formación de pregrado y posgrado que acompañan el recorrido de la gran profesión en la Ingeniería Ambiental y Sanitaria, Gestión Ambiental junto con Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente respectivamente, se hace notoria la gran pasión que trae consigo este tema cuando se trata de articular la docencia a través de la pedagogía para entregar a la población necesitada los conocimientos suficientes para efectuar un buen manejo auditivo, ya que la comunidad en general de manera progresiva requiere de manera contundente espacios que permitan el suministro de información que fortalezcan y amparen las

condiciones dignas para garantizar la convivencia ciudadana a partir de la academia e ingeniería. Dicha situación propicia la oportunidad para engranar la experiencia técnica suministrada por las consultorías aunadas con las horas cátedras impartidas en la Universidad Popular del Cesar (Valledupar, Colombia) a través de la malla curricular ofrecida por el programa de Ingeniería Ambiental y Sanitaria.

Es impactante observar cómo la población despierta interés permanente en conocer el estado actual de los factores auditivos que enmarcan los espacios donde se desarrollan sus actividades diarias, las llegadas de personal capacitado a estos puntos de principal atención sanitaria, es un oportuno referente para el cumplimiento de grandes objetivos orientados a generar expectativas en cuanto a la priorización de resultados administrativos, institucionales y financieros, teniendo en cuenta que la gestión de recursos económicos para el cumplimiento de actividades es uno de los principales pilares que aún no han sido consolidados para la cristalización de proyectos que garanticen los principios de Desarrollo Sostenible. Con la investigación, se procura alimentar unos resultados que indiquen que el canal más efectivo para dar cumplimiento a un buen manejo del ruido y sonido reflejado en el fortalecimiento educativo y pedagógico que facilita la interpretación de algunos conceptos técnicos desconocidos que imposibilitan actualmente la consolidación real y efectiva que merece el tratamiento del equilibrio del ser humano en todos sus escenarios.

Según el Documento Maestro del Programa de Ingeniería Ambiental y Sanitaria (2018), la UPC, hace parte de un total de 5 IES, que dentro de su oferta de carreras académicas para pregrado cuentan con un programa de IAS. Es así como, el programa de IAS de la UPC, fue creado mediante acuerdo del Consejo Superior No. 020 del 6 de julio de 1998, siendo registrado ante el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) el 15 de septiembre de este mismo año. Iniciando sus labores académicas el primer semestre de 1999, manteniéndose a la fecha como uno de los programas que mantiene la mayor afluencia en cuanto a ingreso de personal en su primer semestre. Este programa conserva el objetivo de formar profesionales idóneos en el campo de la IAS, con bases sólidas en el ámbito científico, investigativo y tecnológico para atender las demandas actuales y futuras del desarrollo sostenible, con una misión y visión integral aplicable a la problemática social y ambiental de la región.

El programa de Ingeniería Ambiental y Sanitaria de la Universidad Popular del Cesar según su documento maestro (2018), para la organización de las actividades académicas, considera: [...] los lineamientos establecidos en el modelo pedagógico en- marcado en el escenario constructivista, cognitivo y contextual; el cual se encuentra amparado en el proceso de aprendizaje basado en el co- nocimiento ser, donde la comunidad estudiantil encuentra efectividad y veracidad en el ámbito del quehacer diario con el docente a través de los elementos significativos que contemplan las estrategias curricu- lares en aras de realizar un trabajo flexible, interdisciplinar, contextual e integral que permita el arraigo y la fortaleza institucional y académica de los principios y valores que trae consigo la actitud del autoaprendi- zaje por parte de los estudiantes del programa en mención de manera individual y colectiva de acuerdo a la contextualización requerida en el proceso de aprendizaje[...] (p. 79).

En el marco de las actividades propuestas, se hace necesario destacar la importancia institucional que requiere este tipo de procesos teniendo en cuenta la integración de los objetivos del Desarrollo Sostenible aunado con la pedagogía que debe asumirse ante la situación que genera de manera progresiva una dificultad que aún no se supera porque no existe el ofrecimiento educativo idóneo para incorporar unos postulados a través del currículo dignos de implementación y puesta en marcha en la Institución de Educación Superior. El Artículo contiene en gran medida una ilustración teórica a partir de unos sustentos debidamente vigentes a partir de la temática objeto de interés donde oportunamente se brinde la construcción de un abordaje metodológico para finalmente realizar la consolidación de unas reflexiones finales.

SUSTENTOS TEÓRICOS

Educación y Sociedad

Arias (2003) manifiesta que la Educación es un proceso de desarrollo socio-cultural continuo de las capacidades que las personas en sociedad deben generar y que se realiza tanto dentro como fuera de su entorno, a lo largo de toda la vida. La educación implica impulsar las destrezas y las estructuras cognitivas, que permiten que los estímulos sensoriales y la percepción del mundo- realidad se conviertan de información significativa, en conocimientos de

su construcción y reconstrucción, así como en valores, costumbres, que determinan nuestros comportamientos o formas de actuar.

Educación Ambiental: definiciones

La UNESCO (1980), en una magna Conferencia sobre Educación Ambiental, plantea los objetivos de la educación ambiental en los siguientes términos:

1. Comprender la naturaleza compleja del ambiente resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales.
2. Percibir la importancia del ambiente en las actividades de desarrollo económico, social y cultural.
3. Mostrar las interdependencias económicas, políticas y ecológicas del mundo moderno en el que las decisiones y los comportamientos de todos los países pueden tener consecuencias de alcance internacional.
4. Comprender la relación entre los factores físicos, biológicos y socioeconómicos del ambiente, así como su evolución y su modificación en el tiempo. Aunque es difícil encuadrar la educación ambiental, se puede partir de la propuesta del Congreso de Moscú, de 1987 (citado por Labrador y del Valle, 1995): La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su ambiente, aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y, también, la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros.

El ruido y el Sonido

Con respecto al ruido y el sonido existe una diferencia que solo para algunos puede resultar notoria. “El ruido se define como la sensación auditiva inarticulada generalmente desagradable, molesta para el oído. Técnicamente, se habla de ruido cuando su intensidad es alta, llegando incluso a perjudicar la salud humana” (Martínez y Peters., ob. cit. p.7).

Por otro lado, según González y Fernández (ob. cit) “El ruido lleva implícito un fuerte componente subjetivo. Un mismo sonido puede

ser considerado un elemento molesto para unas personas mientras que para otras no, dependiendo de las características del receptor y del momento que se produce el ruido” (p.402). Por ejemplo, el sonido de una corneta en horas del mediodía en una escuela primaria no resultará tan molesto como ese mismo sonido producido a las dos de la madrugada.

Currículo

El término currículum, al igual que la mayoría de los conceptos referidos a la educación, tiene su origen en “la palabra latina currere que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado y, por derivación, a su representación o presentación”. (Malagón, Rodríguez y Náñez, 2019. p.54).

Existe una enorme diversidad de definiciones sobre el término currículo que dan noción de las implicaciones que posee este término para el hecho educativo. Una definición amplia es la señalada por Barreto (2006) quien expresa que el currículum “describe articulada y coherentemente el conjunto de supuestos teóricos, contenidos y procesos así como el marco organizativo fundamental y suficiente para lograr resultados educativos en el plano tanto individual como social, que sean valiosos y deseables” (p.35). La complejidad que se le dé a este término tendrá implicaciones en el nivel de profundidad que se desee alcanzar en el desarrollo de las acciones en procura de una educación de calidad.

Pedagogía

A este proceso educativo denominado pedagogía está vinculado estrechamente el currículo, el cual según Porlán (1993) corresponde a “un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, quedando abierta al escrutinio crítico para ser traducida efectivamente a la práctica. El currículo es aquello que, desde determinadas concepciones didácticas, se considera conveniente desarrollar en la práctica educativa” (p. 81).

En este sentido, la pedagogía como ciencia encargada de estudiar, entre otros aspectos, los métodos y técnicas aplicados para el logro de una enseñanza de calidad establece los fundamentos necesarios para orientar los procesos docentes hacia el logro de la formación del estudiante. Dentro de esa perspectiva, para que la enseñanza ofrecida bajo la base de una peda-

gogía constructiva sea eficiente es fundamental contar con una serie de aspectos que van desde los criterios académicos hasta los elementos ambientales que permitan al estudiante desenvolverse en un entorno adecuado para alcanzar el aprendizaje significativo.

El desafío de la educación ambiental.

Para Rigo (2014), la educación ambiental no es una educación temática colocada dentro de una pluralidad de otras. Se centra en una de las tres esferas (concéntricas) de interacciones que se encuentran en la base del desarrollo personal y social. En estrecha conexión con la esfera de la relación consigo mismo (zona de construcción de la identidad), y con la esfera de la relación con el otro humano (zona de desarrollo de las relaciones de alteridad), existe la esfera de la relación con el ambiente, con lo otro no humano, con el estilo de vida compartido entre lo humano y las otras formas de vida. Es en esta esfera, en relación con las otras dos y más allá de ellas, en la que interviene la educación ambiental. Se trata, pues, de una dimensión esencial de la educación fundamental, que no puede ser alienada a la prescripción de un programa político-económico mundial. La educación ambiental no debe ser politizada. Se preocupa, no obstante, de lo político (en el sentido de compromiso social), y prosigue su búsqueda crítica de fundamentos y de metas para el actuar educativo como forma del actuar social.

Propuesta Curricular

Las propuestas curriculares tienen en cuenta la interdisciplina ya que permite la reunir el saber en un modelo que se pueda aplicar a todos los ámbitos del conocimiento, permiten procesos de transposición didáctica y el desarrollo de escenarios para la investigación. El anclaje institucional de los programas es otro desafío importante. Es necesario que estos estén integrados a la oferta de formación formal de las instituciones. Debido a la importancia de la educación ambiental en relación con el desarrollo personal y social, no basta con una oferta ocasional y experimental. Las instituciones deben comprometerse a ofrecer las condiciones para asegurar la sustentabilidad del programa de formación. Entre estas condiciones, se debe señalar el papel fundamental de la evaluación: una evaluación participativa que reúna los diferen-

tes actores del programa (conceptores, profesores, estudiantes y otros participantes) en una tarea de análisis y de reflexión sobre la significación, la pertinencia y la eficacia de este último, es esencial para su mejoramiento continuo en la perspectiva de un mayor anclaje institucional y social. La evaluación de programas de formación en educación ambiental presenta un desafío de envergadura, como lo muestra la tesis de Rita Bisoonauth (2003). El desarrollo de un referente apropiado de evaluación, coherente con la concepción de la educación ambiental y de la formación de formadores que hemos adoptado, que sea adaptable al contexto específico de cada programa, es un desafío importante.

Contaminación Sónica

El término contaminación sónica hace referencia al ruido cuando este se considera un contaminante, es decir, un sonido molesto que puede producir efectos fisiológicos y psicológicos nocivos para una persona o grupo de personas (Amable, I. et al., 2017)

Las causas principales de la contaminación sónica se encuentran en la actividad humana; el transporte, la construcción de edificios y obras públicas, la industria, entre otras. Feijoo (2016), concluye que los efectos producidos por el ruido pueden ser funcionales y fisiológicos, como la pérdida de audición y la interferencia en la comunicación; y psicológicos, como la irritabilidad exagerada, la perturbación del sueño, el stress, disminución del rendimiento y de la concentración, agresividad, cansancio, dolor de cabeza, problemas de estómago, alteración de la presión arterial, alteración del ritmo cardíaco, depresión del sistema inmunológico, alteración de los niveles de segregación endocrina, vasoconstricción, problemas mentales estados depresivos, entre otros.

Las pérdidas auditivas causadas por ruidos pueden ser impedidas haciendo cumplir los programas para el control del ruido, al mismo tiempo que se señale la importancia de la vigilancia en salud de los trabajadores para la detección temprana de las afecciones auditivas.

ABORDAJE METÓDICO

El presente escenario describe el abordaje metodológico de la fenomenología. El paradigma transitado en la indagatoria es el postpositivista, ya que afirma que toda posición teórica

tiene potenciales consecuencias prácticas. Por ello, y de acuerdo con su voluntad dialógica, esta ciencia sostiene apuestas teóricas acordes con consecuencias prácticas democratizadoras para presentar cómo los factores auditivos están altamente asociados con el desafío ambiental y el clima académico para el desarrollo de las actividades cotidianas al interior de la UPC, así mismo como las percepciones y sensaciones de la comunidad académica generan desequilibrio sin contar con un lineamiento educativo que pueda atenuar dicha situación.

El mejoramiento de las condiciones auditivas en la población universitaria se vería reflejado en el desempeño académico de los estudiantes y la disponibilidad emocional de los docentes. El enfoque cualitativo que sustenta esta investigación, se encuentra enmarcado en el paradigma postpositivista, a través del método fenomenológico permite la auscultación de las experiencias vividas y la sensación de cada uno de los actores involucrados a través de la opinión de la situación evidenciada que provoca distorsión y desequilibrio en las labores académicas diarias. Así mismo, pone en alto riesgo el escenario de sostenibilidad que debe tener el claustro educativo.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la recolección de datos se considera a partir de unos informantes claves donde es importante señalar que los participantes de la investigación y del estudio son los docentes, estudiantes y se tendrán en cuenta los programas de pregrado.

Posteriormente, con el manejo de la técnica de la entrevista a profundidad, se obtendrán descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, todo esto con el fin de obtener análisis fehacientes del significado que tienen los fenómenos descritos. Dichas entrevistas serán grabadas y luego escritas para su posterior reflexión y conclusión.

Siendo el objeto de investigación antes mencionado, un estudio por primera vez en la institución, corresponde a un diseño donde la investigación de campo se ampara en unos instrumentos representados por la revisión y auscultación para el desarrollo de las actividades a partir de unos antecedentes que amparen a través de una literatura clara y especial a partir de unos preceptos curriculares que permitan la incorporación de unas actuaciones notas que deberán ser tomadas de manera explícita y oportuna a través de una información direccionada a las percepciones sensoriales y al comportamiento rutinario de los actores involucrados.

Finalmente, la Teorización como ruta metodológica esencial para Martínez (2010) representa “las actividades formales del trabajo teorizador que consiste en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos, para contrastar los resultados obtenidos en este estudio, con otras investigaciones.

González (2003) Para el acopio de los datos, se dispone de técnicas e instrumentos que permiten obtener información real e inmediata del fenómeno estudiado socializaciones, entrevistas, encuestas, diálogos informales, narración de experiencias y vivencias.

REFLEXIONES FINALES

La incorporación de un estudio que vincule los factores auditivos como desafío ambiental en el ámbito de Educación Superior al interior de la Universidad Popular del Cesar, representa un lineamiento pionero a nivel curricular que valide la posibilidad de institucionalizar y fortalecer de manera significativa el real valor del equilibrio emocional, psicológico y social de las actividades diarias de toda la comunidad educativa. Posteriormente, brinda el espacio para convertir un problema asiduo en una oportunidad para garantizar a través de la pedagogía la búsqueda de soluciones y/o alternativas que partan de la génesis de la conducta humana, donde se visualice la repercusión de los impactos ambientales, culturales y sociales asociados a las condiciones adversas que provocan la distorsión de este importante sentido.

Los horizontes direccionados de los aportes de la presente investigación, se fundamentan en cumplir cabalmente con los objetivos educativos enmarcados en el Desarrollo Sostenible, teniendo en cuenta las consideraciones en cuanto a la cantidad y calidad de espacios que ofrezcan armonía y equilibrio en el desarrollo de labores tendientes a la buena prestación de servicios pedagógicos en los niveles de formación en el ámbito de enseñanza aprendizaje en ambientes sanos y limpios que determinen la importancia de higienizar el sentido del oído a partir de las prácticas educativas institucionales.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (comp.). (2003). Memorias del III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental MARN / Caracas, Venezuela: Fundación Polar.
- Amable I, Méndez J, Delgado L, Acebo F, De Armas J, Rivero ML. (2017). Contaminación ambiental por ruido. Revista Medicina Electrónica. vol.39 N°.3 Matanzas, mayo- jun.
Recuperado de: <http://www.pesquisa.bvsalud.org/contrlecaner/resources/pt/biblio-11212927src=similardocs>.
- Barreto, N (2006). Terminología esencial en Currículum e Investigación Educacional. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Colección Clase Magistral. Caracas.
- BISSEONAUTH, R. (2003): Développement d'un référentiel pour l'évaluation de programmes de formation à distance des enseignants en éducation relative à l'environnement. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Feijoo, ME. (2016). Estrategia pedagógica para la formación ambiental en las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación. [Tesis doctoral]. La Habana. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Facultad de Ciencias Técnicas. Departamento de Química-C.
- Agropecuarias.33-36.
- González, A., (2003), Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales, Revista especializada en humanidades y ciencias sociales, ISLAS, N°138: 125-135. Cuba. Recuperado en: <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/617/557>
- Guba E. y Lincoln Y. (1998). Competing paradigms in qualitative research. En: The landscape of qualitative research: theories and issues (N. Denzin, Y. Lincoln, Eds.). Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 195–220.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México D.F., México: McGraw–Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V. Recuperado en: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Labrador, C. & del Valle, Á. (1995). La educación medioambiental en los documentos internacionales. Notas para un estudio comparado. Revista Complutense de Educación. Vol. 6 (2), 75-94. (Versión electrónica, disponible en <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9595220075A.PDF>).
- Malagón L, Rodríguez L y Nájuez J(2019). El Currículo. Fundamentos teóricos y Prácticos. Universidad de Tolima, Colombia. Sello Edit. Universidad de Tolima.
- Martínez, M (2015) Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Caracas. Trillas
- Martínez J y Peters J (2015). La contaminación acústica y ruido. Ecologistas en acción. Madrid. www.ecologistasenaccion.org.
- Porlán R (2000). Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Díada Editorial. Sevilla.
- Rigo, Daiana Yamila; Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo; Universidad Rey Juan Carlos; ASRI: Arte y sociedad; 6; 4-2014; 1-9
- UNESCO. (1980). La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilisi (1977). París, Francia: Autor

LA COMUNICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 40 - 51

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

Brenda Muñoz Congote
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
bmunozpta@gmail.com

RESUMEN

En la actualidad emergen nuevos enfoques y tendencias pedagógicas que obligan a replantear y gestionar cambios en la manera de enseñar y aprender en todas las áreas del conocimiento y, por la propiedad abstracta de su contenido, la matemática requiere, ahora más que nunca, la dinamización de sus procesos didácticos a fin de precisar la interdisciplinariedad de los aprendizajes. Este artículo presenta reflexiones sobre cómo el enfoque comunicacional puede favorecer el aprendizaje de las matemáticas, para ello su propósito fue analizar los elementos teóricos del enfoque comunicacional como potencializador de la competencia comunicar matemática en Educación Primaria, cuyas bases conceptuales se sustentan en autores como: Le Boterf (2000), Coll (2007), Machado (2013), Habermas (1999), MEN (2006), Sfard (2018), entre otros. Para este fin se realizó la revisión del estado del arte, bajo el apoyo del paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, adoptando mecanismos pertenecientes al método hermenéutico y como técnica el análisis de contenido. Entre las consideraciones finales del artículo, emerge que el uso del lenguaje natural como del lenguaje propio de las matemáticas, fundamentado en el proceso comunicativo, permite a los estudiantes desarrollar competencias que puedan ser trasladadas a nuevas habilidades para resolver problemas en contexto.

Palabras clave:

Enfoque comunicacional, competencia comunicar matemática, aprendizaje matemático.

COMMUNICATION IN THE LEARNING OF MATHEMATICS

ABSTRACT

At present, new approaches and pedagogical trends are emerging that force us to reconsider and manage changes in the way of teaching and learning in all areas of knowledge and, due to the abstract property of its content, mathematics requires, now more than ever, the revitalization of their didactic processes in order to specify the interdisciplinarity of learning. This article presents reflections on how the communicational approach can favor the learning of mathematics, for which its purpose was to analyze the theoretical elements of the communicational approach as an enhancer of the mathematical communication competence in Primary Education, whose conceptual bases are based on authors such as: Le Boterf (2000), Coll (2007), Machado (2013), Habermas (1999), MEN (2006), Sfard (2018), among others. For this purpose, a review of the state of the art was carried out, under the support of the interpretive paradigm with a qualitative approach, adopting mechanisms belonging to the hermeneutic method and content analysis as a technique. Among the final considerations of the article, it emerges that the use of natural language as the language of mathematics, based on the communicative process, allows students to develop skills that can be transferred to new skills to solve problems in context.

Key words:

Communication approach, mathematical communication competence, mathematical learning.

LA COMUNICACIÓN DANS L'APPRENTISSAGE DES MATHÉMATIQUES

RÉSUMÉ

À l'heure actuelle, de nouvelles approches et tendances pédagogiques émergent qui nous obligent à reconsidérer et à gérer les changements dans la manière d'enseigner et d'apprendre dans tous les domaines de la connaissance et, en raison de la propriété abstraite de son contenu, les mathématiques exigent, aujourd'hui plus que jamais, la revitalisation de leurs processus didactiques afin de préciser l'interdisciplinarité des apprentissages. Cet article présente des réflexions sur la façon dont l'approche communicationnelle peut favoriser l'apprentissage des mathématiques, pour lequel son objectif était d'analyser les éléments théoriques de l'approche communicationnelle comme un amplificateur de la compétence de communication mathématique dans l'enseignement primaire, dont les bases conceptuelles sont basées sur des auteurs tels que : Le Boterf (2000), Coll (2007), Machado (2013), Habermas (1999), MEN (2006), Sfard (2018), entre autres. À cette fin, une revue de l'état de l'art a été réalisée, sous l'appui du paradigme interprétatif avec une approche qualitative, en adoptant des mécanismes appartenant à la méthode herméneutique et à l'analyse de contenu comme technique. Parmi les considérations finales de l'article, il ressort que l'utilisation du langage naturel comme langage des mathématiques, basé sur le processus communicatif, permet aux élèves de développer des compétences qui peuvent être transférées à de nouvelles compétences pour résoudre des problèmes en contexte.

Mot clefs:

Approche de communication, compétence de communication mathématique, apprentissage mathématique.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades se caracterizan por su transformación constante. Los avances científicos y tecnológicos generan cambios en los diferentes ámbitos en los que estas se desarrollan, en lo social, político, económico y, por supuesto, en lo educativo, en los cuales la utilidad práctica del conocimiento es fundamental para ajustar las actuaciones a las necesidades del contexto y allí la comunicación, como proceso básico en la interacción humana, es un eje de promoción que permite compartir el conocimiento.

Desde estas consideraciones, es indispensable destacar que en su quehacer diario el ser humano debe recurrir a múltiples saberes, entre ellos la matemática, donde las destrezas de pensamiento juegan un papel relevante en la superación de situaciones que reclaman el uso interdisciplinario del conocimiento. Tales destrezas encuen-

tran fuerza en las competencias matemáticas, debido a que se relacionan con habilidades en la comprensión del entorno, mediante el manejo de elementos de abstractos en situaciones de diversa índole.

Por lo anterior, el proceso educativo que ha formado al individuo en comunicar matemática resulta determinante para enfrentar con éxito los retos de la vida moderna, esto demanda una continua reinención del proceso de enseñanza- aprendizaje. Ante este escenario, el desafío es formar individuos capaces de tomar decisiones certeras, es decir, su formación debe sustentarse en el desarrollo de competencias que les permitan interactuar y responder eficazmente a las exigencias propias de la sociedad, de tal manera que posean las aptitudes adecuadas para desenvolverse en el mundo actual, cargado de continuos cambios.

Contrariamente, la realidad indica que la educación en América Latina está logrando estándares de rendi-

miento en matemática por debajo del ideal; así lo destaca el Tecnológico de Costa Rica (2015), del cual se resume que los registros en el desempeño del estudiante de esta región son los más bajos, según este instituto Latinoamérica “adolece de programas estatales débiles, materiales inadecuados y una profunda falta de destreza docente” (p.14). Se combinan tres elementos desfavorables para un buen rendimiento en matemáticas, los cuales son carencias de programas educativos de calidad, recursos instruccionales no efectivos y el más resaltante se ubica en la deficiente formación didáctica del docente, por lo que sus prácticas de enseñanza inciden en el precario alcance de los aprendizajes matemáticos de los estudiantes.

Desde esta postura, se sientan las premisas contextuales que generan el desarrollo de esta investigación, con el interés de desplegar una revisión teórica cuyo eje teleológico principal es analizar los elementos teóricos del enfoque comunicacional como potencializador de la competencia comunicar matemática en Educación Primaria. Se derivan los objetivos específicos, que buscan, en primer término, indagar los principios conceptuales que definen el enfoque comunicacional en el aprendizaje matemático, y en segundo término, precisar los elementos epistémicos propios de la competencia comunicar matemática en sus implicaciones didácticas en la Educación Primaria.

Vista la relevancia del aprendizaje matemático en la vida del ser humano, iniciar el desarrollo de competencias matemáticas en los primeros años de escolaridad es fundamental, de allí que la comunicación tome un valor trascendental como mediadora el desarrollo de tales destrezas.

Estas premisas argumentativas orientan el despliegue de este artículo, con una estructura que contempla los siguientes componentes: (a) síntesis de la perspectiva teórica, donde se abordan elementos conceptuales relacionados con el enfoque comunicacional, competencia comunicar matemática y aprendizaje matemático; (b) descripción del procedimiento metodológico, que incluye la descripción de los procesos desarrollados para construir el presente texto; (c) las consideraciones finales, en las cuales se comparten algunas reflexiones de cierre, logradas en relación con la construcción de una síntesis de la perspectiva teórica desarrollada en la investigación titulada “Modelo didáctico bajo el enfoque comunicacional para la potenciación de la competencia comunicar matemática en estudiantes de 3º grado de la educación colombiana”, de la

cual se desprende este artículo.

SÍNTESIS DE LA PERSPECTIVA TEÓRICA

Los cambios de la sociedad promueven automáticamente la evolución de la escuela, para corresponder con un servicio educativo coherente con una dinámica social en continua transformación. Derivado de dichos cambios, en los últimos años ha tomado mayor fuerza el discurso sobre competencias, lo que permea cada vez más en las propuestas pedagógicas y didácticas, ganando terreno en los diferentes niveles educativos que van desde educación inicial, pasando por la básica, la media y llega hoy a la superior.

Esto ha generado el avance de diversas acepciones sobre competencia; para profundizar en el término, se resaltan algunas concepciones que aportan un acercamiento a la reflexión de este escrito, es decir, el abanico de posibilidades para abordar un proceso de enseñanza estimulante y efectivo en el logro de los aprendizajes, considerando la apropiación de aptitudes. Se presentan algunas acepciones sobre competencia, para ir identificando el perfil conceptual base que la define para más adelante abordar lo concerniente a la competencia matemática. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2002):

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (p. 8).

Se aprecia en la competencia el rasgo general de aptitud para llevar a efecto una acción concreta, correspondiendo con lo esperado por el contexto social, de allí que se asocie a los términos de habilidad en lo práctico y en lo cognitivo, es decir, capacidad para hacer y pensar de acuerdo a un ideal, donde las actitudes y valores permean en la motivación al logro de metas. Desde la misma línea y con el propósito de de-

velar la importancia de los enfoques por competencias, se tiene otra connotación que apunta a las competencias claves para aprender a lo largo de la vida, concebido desde la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004):

Se considera que el término “competencia” se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. [...] Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (p.4-7).

Se concentra el concepto en la integración de una serie de elementos que conjugados promueven la evolución de la persona, así la funcionalidad de la competencia está en la utilidad práctica del conocimiento, puesta en evidencia por el manejo de aptitudes, destrezas y actitudes en favor del aprendizaje. Le Boterf (2000) concibe la competencia como la capacidad de movilizar todo tipo de recursos cognitivos, entre los que se encuentran conocimientos personales compartidos (privados o públicos); así como aquellos establecidos, (profesionales, de sentido común); los procedentes de la experiencia, de un intercambio o de compartir; los basados en la acción (apenas formalizados y teóricos).

Entre los aspectos que plantean estas concepciones se tiene, en primer lugar, una mirada centrada en el tipo de aprendizaje que se desea promover. Lo que se conoce como movilización de los conocimientos (Perrenoud, 1998). Al darle funcionalidad al aprendizaje, el asunto no está en aprender conocimientos, sino que involucra el aprender a transferirlos y aplicarlos. Esto es ponerlos en práctica de forma significativa, según sean conocimientos puros (disciplinar), habilidades (hacer), actitudes y valores (ser y estar), desarrollados y aplicados (prácticos), para resolver situaciones en un ámbito particular o contextual.

Estas perspectivas generan nuevas necesidades formativas, como segundo aspecto, lo que conlleva redefinir nuevos perfiles educativos y, por supuesto, la revisión de los objetivos de aprendizaje a la luz del desarrollo de competencias. Plantea la integración de distintos cono-

cimientos, que tipifican y definen aprendizajes en términos de habilidades y destrezas para utilizar y transferir el saber, ya no de manera disciplinar únicamente, sino integralmente.

El tercer aspecto es el contexto, visto desde el ámbito en el que se desarrollan estas competencias y su aplicación. Otro ingrediente positivo que le agrega por cuanto, permite, por un lado, al momento de promover y evaluar un aprendizaje, tener en cuenta los diferentes tipos de conocimientos que se requieren para desarrollar una competencia, y por otro, pone en relieve la transferencia de lo aprendido y de cómo este se relaciona con otras áreas del conocimiento y contextos distintos, lo cual le da vida a ese aprendizaje en el escenario social del individuo.

En este orden de ideas, en la Educación Básica primaria se prioriza la adquisición de un tipo especial de competencias, aquellas que permiten formar para el aprendizaje permanente, aquel que permite continuar aprendiendo durante la vida y el desarrollo de capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido (Coll, 2007). Teniendo en cuenta lo anterior, en los primeros años de escolaridad es fundamental iniciar el desarrollo de competencias de esta naturaleza, a fin de ir creando bases sólidas para una educación que habilita al estudiante para responder a las exigencias adaptativas que demanda su entorno.

Vale significar que un aprendiz competente es el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea de aprendizaje y a las características de la situación (Bruer, 1995).

Si bien se ha profundizado la concepción de competencia, a los efectos de este artículo, se requiere abordarla en relación con la comunicación, acercando el interés del escrito. En este sentido, el Parlamento Europeo (2007), coincide en esta perspectiva sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, aludiendo que ser competente para comunicarse en la lengua materna significa, ser capaz de:

expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) [y de] interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y cultu-

rales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio. (p. 10-18)

Esta dimensión del aprendizaje, no cabe duda, ofrece una clave en el enfoque por competencias, el hecho de considerar la manifestación y comprensión de las ideas mediante la interacción lingüística en el marco del entorno sociocultural de estudiante. Otra postura de coincide con este último aspecto es Lomas (2002), para quien la competencia comunicativa, es entendida como la capacidad cultural de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones de comunicación diversa, en comunidades de habla concretas.

Indica que, en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua, el aprendizaje en la comunicación es posible si se construye a partir del capital comunicativo (sociedad y cultura), que los estudiantes ya poseen. Por ello, los contenidos de la enseñanza de la lengua no solo han de entenderse como un conjunto de saberes lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios), sino como un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos (un saber hacer cosas con las palabras, un saber decir, un saber entender) orientados a afianzar y fomentar competencias discursivas desde los primeros años de escolaridad.

No se trata solamente de ubicar e intercambiar información, sino de formar al estudiante en el desarrollo de habilidades para comprender, razonar, argumentar y reflexionar, así, el énfasis se ha puesto en la competencia comunicativa como herramienta en el desarrollo de habilidades en la identificación, organización y uso de la información en el marco de un contexto de comunicación entre interlocutores válidos, en la práctica de un ámbito determinado. Dando al discurso un poder indiscutible en el proceso de movilización del conocimiento.

Reconocer que los contextos en los que se propicia el aprendizaje no se deben desligar del proceso comunicativo, es ser consciente de la necesidad de integrar estos aspectos como elementos que le da sentido y practicidad al conocimiento, lo que deriva en un cambio importante en la forma de enseñar y aprender. De esta manera, se da protagonismo a enfoques como el comunicacional, al exaltar que el diálogo intercambia y transfiere, tanto conocimiento como experiencia en el manejo de este, sobre la base del lenguaje como puente en el que el discurso, construido desde, para y con la realidad, desa-

rolla las habilidades necesarias para aprender y seguir haciéndolo a lo largo de la vida.

Se pone en manifiesto, el carácter dialógico de este enfoque que propicia la articulación y la transferencia del patrimonio de saberes, transversaliza en la misma realidad, compleja y sistémica lo disciplinario, y viceversa. Lejos de ser vistos como conceptos aislados, la conjunción práctica de los objetos del saber y el lenguaje, contruidos sobre la experiencia real, permiten la formación de individuos con pensamiento holísticos, cuya fortaleza se sustenta en habilidades para comunicarse.

Al hablar del conocimiento basado en el contexto, es ineludible considerar las paradojas de los constantes cambios que se enfrentan en la realidad actual postmoderna, por cuanto representa el escenario de intercambio y tiene sus repercusiones en los procesos educativos y, en particular, constituye un reto para los docentes, quienes se encuentran con retos de mayor complejidad, tal como lo señala Morin (2001), “polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios” (p. 36). Refiriéndose a que hoy los problemas son más complejos, interdependientes, contextualizados, pero, también con un carácter dinámico, que obliga a darle un giro a los enfoques educativos tradicionales;

En atención a esta postura, se infiere de Hargreaves (2003), que el mundo postmoderno es ininteligible, paradójico y con incertidumbres continuas, por lo tanto, se requiere dar respuestas formativas innovadoras, pertinentes, y coherentes con las exigencias contextuales, dentro y fuera de aula. La labor docente reclama nuevos enfoques que permitan redefinir el papel del maestro en la integración del conocimiento, promovido desde la estructuración de un proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrolle competencias para la vida.

Es de hacer notar el enfoque comunicacional, dada la estrecha relación entre el desarrollo del lenguaje y desarrollo del pensamiento, vale significar los planteamientos de Habermas (1999), quien expresa que “el desarrollo cognitivo, en sentido estricto, se refiere a las estructuras de pensamiento y de acción que el niño adquiere constructivamente en activo enfrentamiento con la realidad externa...” (p. 102). Se revela la importancia del escenario real como factor determinante en la formación del estudiante, al ser un factor sobre el cual y para el cual se aprende y donde el lenguaje figura como elemento potenciador.

En la dinámica de esa acción, a partir de la

cual se construyen herramientas de pensamiento, se están realizando complejos procesos cognitivos, que permiten al estudiante otorgar los debidos significados sociales al conocimiento, con la mediación del lenguaje, lo que le permite desarrollar su proceso de interacción comunicacional, en función de adaptarse al contexto cultural donde hace vida. A estos efectos, es pertinente resaltar a Vygotsky, citado por Machado (2013), cuando expresa que “el significado de una palabra constituye un acto de pensamiento...Se sabe que el lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar...” (pp. 21-22).

Ante tal consideración, el enfoque comunicacional se convierte en un aliado en la práctica educativa para desarrollar aprendizajes las diversas disciplinas del saber, y más aún en matemática, al ser la rama del conocimiento que propicia el desarrollo del pensamiento por su naturaleza abstracta, así el planteamiento de Vygotsky, vincula las capacidades de pensamiento con el lenguaje, en cuya proceso interviene la comunicación; es así, como se aprecia en el lenguaje un eje potencializador del desarrollo de capacidades cognitivas propias de la abstracción.

Desde este contexto, Wertsh (1988) afirma que “...los estilos discursivos y procesos cognitivos...implicados en los instrumentos de mediación se hallan estrechamente ligados a la participación de los sujetos en la escolarización” (p. 225). Se vislumbra el lenguaje como mediador en el desarrollo de habilidades y destrezas, a partir del cual el saber previo genera nuevos saberes, marcando el poder discursivo del lenguaje, como intermediario en las interacciones comunicativas que abordan el conocimiento matemático socializando en el aula.

En ese escenario, la práctica comunicativa facilita el logro de competencias, con especificidad en comunicar las matemáticas, por ello es importante desarrollarla, como eje promotor del aprendizaje en esta disciplina desde los primeros años de escolaridad, debido a que es indispensable al momento de argumentar, comunicar e interpretar gráficos, enunciados, problemas, símbolos y resultados no solo matemáticos, sino también recuperar información explícita e implícita de textos varios y de contextos cotidiano formales.

Así se alcanzan otros aprendizajes, aquellos que permiten a los estudiantes tener en cuenta la instrucción dada en un enunciado, para representar el comportamiento de una situación, dar razones del por qué de la solución de un problema propio de la matemática, o de una situa-

ción habitual subyacente, asociar la información que representa el enunciado en un gráfico o una situación con unos datos; en todo ello, visto el acto de comunicar como un elemento socializador del conocimiento matemático.

Por otra parte, están las habilidades cognitivas que permiten comprender expresiones propias de las matemáticas para traducirlas a un lenguaje común, en su contexto real o viceversa, en el que el lenguaje, inmerso en una situación comunicativa familiar, permita su transferencia al lenguaje matemático. Lo anterior se manifiesta, no solo cuando se deben verbalizar las respuestas en forma escrita, sino también cuando se expresa la justificación de los procesos aplicados, evidenciando así, el manejo del lenguaje que se traduce en seguridad para hacer conjeturas y trazar soluciones futuras.

Vale significar que en la realidad ocurren variedad de situaciones que afectan los procesos de aprendizaje antes señalados, Goñi y Planas (2011) consideran que en la dificultad para la comprensión del lenguaje matemático reside una de las razones por la que tantos estudiantes fracasan en matemáticas, en virtud de esto, la utilidad práctica del enfoque comunicacional en la potencialización de competencias matemáticas es determinante, pues el proceso comunicativo recrea experiencias del contexto real que se vinculan a través del lenguaje y esto vincula los códigos abstractos con el entorno habitual del estudiante, fijando así capacidades para aplicar el conocimiento en favor de su desarrollo personal. Jiménez y Pineda (2013) enfatizan que:

es precisamente en estas interrelaciones en donde la comunicación como proceso de interrelación social, y el lenguaje juegan un papel fundamental dentro de la clase de matemáticas, como ejes articuladores entre la comprensión y la argumentación; esto es, la comunicación actúa como mediadora, ya que para poder argumentar sobre algún hecho debe comprender muy bien, discutirse y entablar consensos para llegar a conclusiones y así construir nuevos saberes. (p. 105)

El enfoque comunicacional permeado en la clase de matemáticas propicia esas interrelaciones, en las que el estudiante se ve inmerso intuitivamente y de la mano del lenguaje participa como agente activo de un discurso que se extrapola del lenguaje natural al matemático,

que conjugan un componente semántico y un progreso cognitivo e implica la pragmática en el uso del lenguaje mismo, desde lo universal a lo particular.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006) define la competencia de comunicar matemática como “la capacidad para utilizar diferentes registros de representación o sistemas de notación simbólica para crear, expresar y representar ideas matemáticas; para utilizar y transformar dichas representaciones y, con ellas, formular y sustentar puntos de vista” (p.54). Se valora esta competencia como elemento articulador al momento de ofrecer argumentos válidos y expresar las ideas que se vinculan a la interpretación de gráficos, enunciados de problemas, símbolos, códigos y resultados matemáticos.

Desarrollar la comunicación en matemáticas desde los primeros años de escolaridad es imprescindible, para que los estudiantes logren entender las matemáticas, no como un conjunto de algoritmos a ser memorizados y aplicados, sino como parte de la vida. En esta dirección, Arreguín, Alfaro y Ramírez (2012) afirman que:

Esto supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática, expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento lo que permite dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad. (p. 10)

Se convierte este enfoque en un agente que fortalece el aprendizaje de las matemáticas a partir de la apropiación de los distintos recursos y registros del lenguaje cotidiano y de aquellos propios del lenguaje matemático, así, los estudiantes construyen vínculos entre el lenguaje propio, natural e intuitivo, y el abstracto y simbólico, inherente a las matemáticas; surgiendo nuevas formas generadoras de saberes. Se considera que aprender matemáticas desde un enfoque comunicacional se equipara el proceso de pensar con la actividad comunicativa (Sfard, 2018).

Un de las claves para el logro eficaz de los aprendizajes en la matemática es el manejo del lenguaje simbólico natural de esta área, comu-

nicar en matemáticas amerita que el estudiante domine y comprenda lo que significan los símbolos matemáticos, tal proceso viene vinculado a la capacidad para entender un texto, ya sea un escrito, una imagen, un diagrama o una tabla; por ello la matemática no es un conocimiento aislado, sino que se articula de manera funcional al pensamiento y, por ende, a las acciones diarias y es allí donde la comunicación permite la interacción e intercambio de saberes.

En este punto, es pertinente resaltar que, vista la trascendencia de la comunicación en el desarrollo de la competencia comunicar matemática, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), mediante las Pruebas saber, evalúa el desempeño del estudiante al momento de expresar ideas, comunicar e interpretar gráficos, enunciados, problemas, símbolos y resultados matemáticos; aptitudes que han sido destacadas con anterioridad. De esta forma, el currículo que orienta el Sistema Educativo Colombiano, (MEN, 2006) concibe la comunicación en matemática como la capacidad para:

Utilizar diferentes registros de representación o sistemas de notación simbólica para crear, expresar y representar ideas matemáticas; para utilizar y transformar dichas representaciones y, con ellas, formular y sustentar puntos de vista. Es decir, dominar con fluidez distintos recursos y registros del lenguaje cotidiano y de los distintos lenguajes matemáticos (p. 51).

Lo anterior, enfatiza la presencia de la comunicación en toda actividad que subyace en las matemáticas y muestra una compleja combinación de lenguajes y representaciones, que, al ser transformados y relacionados adecuadamente, favorecen la comprensión del entorno, allí la comunicación, tanto oral como escrita, es un elemento motorizador.

Por consiguiente, apremia la implementación de estrategias didácticas que generen procesos de argumentación en los estudiantes, donde den cuenta en forma oral y escrita de los procedimientos realizados y las conclusiones a las que llegan. Se promueve así la comprensión de conceptos abstractos, a partir de la exteriorización de sus ideas de una manera estructurada, al utilizar el lenguaje matemático apropiado y pertinente, que fluya desde el mismo lenguaje natural, permeado por esa interacción socializa-

dora generada por la actividad comunicacional. Ahora bien, lograr esta tarea no es fácil, debido a que los mayores problemas reflejados en los resultados de las diferentes pruebas del ICFES, se encuentran en la precaria efectividad de los procesos de enseñanza, incididos por una formación docente desprovista del manejo eficaz de estos procesos y desvinculan la comunicación del aprendizaje matemático; al respecto, Duval (1999) afirma:

Que la variedad de registros semióticos de representación, distintos a los del lenguaje natural son indispensables para el conocimiento matemático, ... muchas de las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas se originan en el desconocimiento que tienen los docentes sobre los fenómenos relativos a estas cuestiones. (p. 24)

Por su parte, Romberg (1991) destaca que la comunicación verbal y escrita constituye una parte crucial del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, para lo cual se resumen las razones que argumenta a este respecto: (a) la argumentación lógica como base de la comunicación representa un componente esencial en el discurso matemático, (b) la práctica pedagógica requiere implementar la comunicación como medio a través del cual son sistematizados en escenarios determinados y, por ello, se validan como nuevo conocimiento, y (c) la comprensión del estudiante como habilidad cognitiva se fundamentan en el desarrollo de las estructuras del sistema lingüístico.

Lo planteado por Duval (1999) y Romberg (1991), confirma la estrecha relación entre los procesos lingüísticos y la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, lo que hace posible el acceso al conocimiento a través de diferentes representaciones, comprensión de ese conocimiento y la posibilidad de expresarlo para construir uno nuevo. A partir de lo anterior, es fundamental la búsqueda permanente de vías didácticas para favorecer la participación de los estudiantes en actividades donde comuniquen sus ideas y dialoguen sobre los conceptos matemáticos. Por esta razón es vital formar a los docentes de Básica Primaria en el conocimiento didáctico del contenido, para que, estructuren una enseñanza de las matemáticas basada en procesos comunicacionales, enfocando el lenguaje matemático como una prioridad para la apropiación de la simbología relacionada con

conceptos abstractos presentes en la vida cotidiana.

Al considerar a la comunicación como la fuerza conductora que hay detrás de cualquier esfuerzo cognitivo humano, se interpreta de Sfard (2018) que los objetos matemáticos se construyen de manera discursiva y surgen de la necesidad de comunicación, más que ser elementos preexistentes para la comunicación. Por consiguiente, alega este autor, que la comunicación eficaz depende de un discurso claro y centrado, supeditado a los mediadores visuales respectivos, que para el uso de las matemáticas consisten en representaciones figuradas de los objetos visibles y abstractos.

Adicionalmente, Sfard continúa proponiendo que “en el enfoque comunicacional saber matemáticas se conceptualiza como la habilidad de participar en un discurso, y por lo tanto se debe prestar gran atención al asunto de las reglas metadiscursivas que regulan la participación, las cuales deben ser objeto de aprendizaje, aunque sean implícitas” (p.21). La participación en un discurso debe utilizar la codificación propia de la matemática, en cuyo intercambio se comparte el conocimiento de manera natural, haciendo uso de las normas establecidas para el manejo de las categorías conceptuales presentes en fenómenos reales.

DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO.

Como se puede evidenciar en la construcción anterior, el presente artículo se apoya en un desarrollo desde el paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo en el que se comparte una síntesis de la revisión teórica desarrollada para la investigación base intitulada “Modelo didáctico bajo el enfoque comunicacional para la potenciación de la competencia comunicar matemática en estudiantes de 3º grado de la educación colombiana”. De allí que la elaboración del artículo atienda a los aportes del enfoque cualitativo, en virtud de que los procedimientos utilizados dieron respuesta desde un enfoque descriptivo, comprensivo e interpretativo, en un contexto en el que se representan los aportes partiendo de una particular cosmovisión.

Martínez (2004), la define como “un proceso mediante el cual se construye inductivamente la realidad” (p. 21). En este sentido, lo que plantea el autor, es que este tipo de indagaciones al proceder de lo social estudia los fenómenos analizando sus interrelaciones por

medio de la descripción de los hechos para la construcción de conocimientos, situación que se asumió desde la experiencia de la investigadora como docente en el área de matemáticas en el sistema educativo del nivel básica primaria en Colombia, teniendo que revisar una perspectiva teórica que permitiera explicar desde los estudios previos y las miradas teóricas existentes más idóneas, el cómo puede la competencia comunicar matemática desarrollarse desde el enfoque comunicacional.

El esfuerzo realizado se desarrolló considerando los aportes del método hermenéutico (Rojas, 2014), desde el cual se aspira la interpretación de una realidad, situación o fenómeno; para ello, específicamente se utilizó la técnica análisis de contenido (Cáceres, 2003; Tinto Arandes, 2013), de manera que teniendo como base diversos documentos se consideró el análisis de los mismos a partir de una matriz de codificación que permitiera ver los aspectos convergentes y divergentes que facilitaran interpretar de una manera clara y coherente, como el enfoque comunicacional sirve de respaldo a la competencia comunicar matemática. En ese sentido, se resaltó la concepción de Marying (2000) quien concibe el análisis de contenido como una especie de proximidad empírica gestada desde un análisis metódico de textos que tome en cuenta lo interno de su comunicación, usando un apoyo del tipo cualificado.

Es así como desde lo planteado por Cáceres (2003), se ejecutó un pre-análisis de los textos seleccionados, desde el cual se precisaron algunas unidades temáticas que sirvieran como orientadoras para poner en práctica las reglas de análisis que develarían los códigos iniciales, dando paso a las categorías que permitieron darle un sentido al desarrollo de la síntesis teórica compartida.

CONSIDERACIONES FINALES

Al considerar los planteamientos anteriores, se infiere que una de las problemáticas en el proceso de enseñanza matemática es el desarrollo de la competencia comunicación, la cual permite que un estudiante pueda acceder al manejo de los símbolos propios del lenguaje matemático, así como a la comprensión de un texto (bien sea un escrito, imagen, diagrama, tabla o matriz). Trabajar el desarrollo del lenguaje matemático en la cotidianidad del aula desde temprana edad podría ser uno de los aspectos fundamentales en el mejor y más fácil aprendi-

zaje de las mismas; de allí que la apropiación y manejo de estos procesos, por parte del docente, se constituyen en elementos clave para el avance en tan importante área.

Ahora bien, al indagar los principios conceptuales que definen el enfoque comunicacional en el aprendizaje matemático destaca el término competencias más allá de un enfoque tendencia en esta importante área de la educación; más bien el mismo se convierte en una necesidad cada vez más vigente no solo para el desarrollo del pensamiento y habilidades matemáticas, sino para la consecución de los mismos en la cotidianidad del estudiante, pudiendo así desarrollar la lógica y dialógica como parte estructural de su razonamiento.

En cuanto a la precisión de los elementos epistémicos propios de la competencia comunicar matemática en sus implicaciones didácticas en la educación primaria, destaca la necesidad de lograr que los estudiantes extrapolen los conocimientos matemáticos a su cotidianidad, que los puedan aplicar en diferentes contextos encontrándole un uso en las diferentes situaciones que se les puedan presentar. En otras palabras, es necesario hacerlo significativo para ellos, desde y con el discurso inmerso en las acciones de aprendizaje matemático que involucre la práctica pedagógica en el aula.

Y es que a partir de su desarrollo el estudiante puede adquirir herramientas indispensables para leer el mundo desde su cotidianidad, interpretando su contexto y transformándolo a su favor a tal punto que sea capaz de convertir ese lenguaje matemático al que se ve enfrentado al cotidiano y viceversa, desarrollando así la capacidad de hacer uso de éste en la medida que lo necesite; esto es: ser competente.

En ese sentido, al analizar los elementos teóricos del enfoque comunicacional como potencializador de la competencia comunicar matemática en educación primaria, se entiende que la resolución de problemas matemáticos implica el uso de contenidos matemáticos que involucran tanto el uso del lenguaje natural como el propio de las matemáticas; entendido esto es importante considerar como una manera en la que se puede desarrollar efectivamente la competencia comunicación matemáticas en los estudiantes de la básica primaria es proponer actividades con intencionalidad didáctica dentro del aula, las cuales propicien una necesaria apropiación del lenguaje matemático traducido a la cotidianidad y viceversa.

Entre la sistematización de este tipo de actividades destacan el uso de diferentes tipos

de representaciones, la oportunidad de expresar sus pensamientos, compartir experiencias y resultados con sus pares, referir en procesos narrativos y descriptivos el uso de terminología matemática que pueda ayudar en la explicación-exploración de su realidad, entre otros; dichas actividades favorecen paulatinamente la adquisición de la competencia comunicación matemática. Visto así, en otras palabras, la comunicación debe convertirse en un recurso potencializador de las matemáticas al servicio de la sociedad.

REFERENCIAS

- Arreguín, L. E., Alfaro, J. A., y Ramírez, M. S. (2012). Desarrollo de competencias matemáticas en secundaria usando la Técnica de Aprendizaje Orientado en Proyectos. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, [Revista en línea] Vol. 10(4), pp. 264-284. Disponible: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3035>. [Consulta: 2022, febrero, 18].
- Bruer, J. T. (1995). Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. [Documento en línea] Barcelona: Paidós. Disponible: [http://courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%20y%20Escritura%20Acad%C3%A9micas/Escuela%20para%20pensar/escuelas_para_pensar_pagina_180_a_187_\[1\].pdf](http://courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%20y%20Escritura%20Acad%C3%A9micas/Escuela%20para%20pensar/escuelas_para_pensar_pagina_180_a_187_[1].pdf). [Consulta: 2022, enero, 18].
- Boterf, G. (2000). Gestión por competencias. Adipe: Revista de la Asociación Española de Dirección de Personal, [Revista en línea]. Nº 33, pp. 40. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2411951> [Consulta: 2022, enero, 20].
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas Revista de la Escuela de Psicología, 2, p. 53-82. Disponible: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3> [Consultado, 3 octubre, 2021]
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de innovación educativa, [Documento en línea] Disponible: <https://docplayer.es/8271898-Las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio.html> [Consulta: 2022, enero, 15].
- Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Competencias clave. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Disponible: <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf>. [Consulta: 2022, febrero, 15].
- Duval, R. (1999). Semiosis y pensamiento humano Registros semióticos y Aprendizajes intelectuales. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle Instituto de Educación y Pedagogía Grupo de Educación Matemática.
- Goñi, J., & Planas, N. (2011). Comunicación, interacción y lenguajes en la clase de matemáticas. [Documento en línea] Disponible: http://grupsderecerca.uab.cat/matematicas_comunicacion/sites/grupsderecerca.uab.cat/matematicas_comunicacion/files/Go%C3%B1iinteracci%C3%B3nconversa_. [Consulta: 2022, julio, 10].
- Hargreaves, A. (2003). Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los Tiempos Cambia el Profesorado). Madrid: Morata
- Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa (No. 1). Madrid: Taurus.
- Lomas, C. (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona; España. Paidós.
- Machado, A. (2013). Desarrollo de los intereses en la edad de transición.. [Libro en línea] Obras escogidas. IV. Psicología infantil. Visor Dis. [Trad. Kuper, L] Disponible: <https://www.casadellibro.com/libro-obras-escogidas---iv/9788477741831/2075964> [Consulta: 2022, enero, 8].
- Martínez, M. (2004). Escribir sin fallas: Manual Básico de Ortografía. España: Ediciones Nobel, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencia. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf. [Consulta: 2022, febrero, 21].
- Morin, E. (2001). Introducción al Pensamiento Complejo. (5ta reimpresión). Barcelona: Gedisa.
- Parlamento europeo (2007). Las competencias clave para el aprendizaje permanente. [Documento en línea] Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18. 30 de diciembre del 2007. Disponible: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidadeuropacompetenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>. [Consulta: 2022, enero, 18].
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes? Revista de docencia universitaria, [Revista en línea] Núm. 6(2), 1-10. Disponible: <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>. [Consulta: 2022, enero, 8].
- Rojas, B. (2014). Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis. Segunda Edición. Caracas: FEDUPEL
- Romberg, T. A. (1991). Características problemáticas del currículo escolar de matemática. Revista de educación, [Revista en línea] Núm. 294, pp. 323-406. Disponible: <https://www.educacionyfp>.

gob.es/dam/jcr:e912a3d6-f2f3-4935-b314-3b34763cf020/re29416-pdf.pdf. [Consulta: 2022, enero, 8].

Sfard, A. (2018). El Aprendizaje de las matemáticas escolares desde un enfoque comunicacional. [Libro en línea] Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle. Disponible: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/18537> [Consulta: 2022, enero, 8].

Tinto Arandes, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. En Provincia, 29, p. 135-173. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf> [Consultado, 14 junio, 2021]

Wertsh, J. (1988). El método de Vygotsky. Vygotski y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós 35-74.

ESTILOS DE APRENDIZAJE DESDE LA MIRADA DE LA NEUROCIENCIA EN EDUCACIÓN.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 52 - 62

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

Carlos A. Pérez G.
Escuela Normal Superior La Hacienda, Barranquilla Colombia
cperez0916@gmail.com

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo exponer un cuerpo teórico de conocimiento sobre los estilos de aprendizaje desde la mirada de la neurociencia en educación. Describe un marco de conocimiento sobre las características que diferencian los estilos de aprendizaje y su relación con las habilidades de pensamiento y procesamiento de la información de los hemisferios cerebrales que pueden desarrollarse a través de estímulos recibidos por medio de estrategias de enseñanza-aprendizaje diseñadas para tal fin. Estas estrategias según los basamentos teóricos de autores tales como Sanchez (2018); Salas (2008); McCarthy y McCarthy (2016); Hervas (2012), deben ser dirigidas a los diferentes estilos para aprender los que a su vez involucran el uso de toda la capacidad del cerebro para el desarrollo cognitivo de forma integral (analítica-creativa). En este sentido, se describe la introducción, contenido teórico y consideraciones finales sobre el tema planteado para ahondar en la investigación, análisis, reflexión y aplicabilidad pedagógica en el ámbito educativo a nivel superior. La investigación siguió un enfoque cualitativo para el análisis de las fuentes consultadas y adoptó la técnica documental para la recopilación de la información.

Palabras clave:
Estilos de aprendizaje, neurociencia, educación.

LEARNING STYLES FROM THE PERSPECTIVE OF NEUROSCIENCE IN EDUCATION.

ABSTRACT

The article aims to expose a theoretical body of knowledge about learning styles from the perspective of neuroscience in education. Describes a framework of knowledge about the characteristics that differentiate learning styles and their relationship with the thinking and information processing skills of the cerebral hemispheres that can be developed through stimuli received through teaching-learning strategies designed for such. finish. These strategies according to the theoretical foundations of authors such as Sanchez (2018); Salas (2008); McCarthy and McCarthy (2016), Hervas (2012), should be directed to the different learning styles, which in turn involve the use of the entire capacity of the brain for cognitive development in an integral way (analytical-creative). In this sense, the introduction, theoretical content and final considerations on the topic are described to deepen the research, analysis, reflection and pedagogical applicability in the educational field at a higher level. The research followed a qualitative approach for the analysis of the sources consulted and carried out the documentary technique for the collection of information.

Key words:
Learning styles, neuroscience, education.

LES STYLES D'APPRENTISSAGE DU POINT DE VUE DES NEUROSCIENCES DANS L'ÉDUCATION.

RÉSUMÉ

Mot clefs:

styles

d'apprentissage, neurosciences, éducation

L'article vise à présenter un corpus théorique de connaissances sur les styles d'apprentissage du point de vue des neurosciences en éducation. Décrit un cadre de connaissances sur les caractéristiques qui différencient les styles d'apprentissage et leur relation avec les capacités de réflexion et de traitement de l'information des hémisphères cérébraux qui peuvent être développées grâce à des stimuli reçus grâce à des stratégies d'enseignement-apprentissage conçues à cette fin. Ces stratégies selon les fondements théoriques d'auteurs tels que Sanchez (2018); Chambres (2008); McCarthy et McCarthy (2016); Hervas (2012), devrait être orienté vers les différents styles à apprendre, qui impliquent à leur tour l'utilisation de toute la capacité du cerveau pour le développement cognitif de manière intégrale (analytique-créative). En ce sens, l'introduction, le contenu théorique et les considérations finales sur le sujet soulevé sont décrits pour approfondir la recherche, l'analyse, la réflexion et l'applicabilité pédagogique dans le domaine de l'éducation à un niveau supérieur. La recherche a suivi une approche qualitative pour l'analyse des sources consultées et adopté la technique documentaire pour la collecte d'informations.

INTRODUCCIÓN

La educación como un eje fundamental para el avance de cualquier nación, requiere mejorar continuamente la calidad del proceso de formación mediante la utilidad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales están orientadas a potenciar en los educandos diferentes formas de construcción del conocimiento para el alcance de saberes y experiencias que mejoren de forma significativa el desempeño académico.

Ante lo planteado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) en la Conferencia Mundial de la Educación Superior realizó contribuciones para el desarrollo del sector educativo, no solo en su papel de foro permanente de debate y búsqueda de soluciones a los problemas circunstanciales o emergentes que afectan al sector educativo, sino también mediante lineamientos enfocados a la construcción de una agenda que tenga en cuenta las principales diferencias de aprendizaje en los estudiantes y guíe el desarrollo de estrategias de enseñanza que las tome

en cuenta.

En este marco, es fundamental que los docentes consideren las diversas formas de aprender de los estudiantes para planificar estrategias pedagógicas que faciliten procesos cognitivos integradores de las habilidades del cerebro para procesar datos e información. Esto se basa principalmente, en colocar al estudiante frente a situaciones que les permitan combinar el pensamiento lógico-secuencial del hemisferio cerebral izquierdo con el pensamiento lateral del hemisferio derecho, potenciando en consecuencia diversos estilos de aprendizaje que igualmente deben orientar la acción pedagógica para el logro de conocimientos significativos.

Resumiendo la idea anterior, los estilos de aprendizaje vienen determinados por la forma en cómo las personas procesan a nivel cerebral la información que toman del entorno mediante la activación de procesos cognitivos de diferente complejidad tales como el razonamiento, análisis, síntesis, analogías, relaciones e interpretación, entre otras. Autores como López y Ballesteros (2003, p. 3) definen el estilo de aprendizaje como "la preferencia del individuo para "seleccionar, percibir y comprender la infor-

mación”.

Por otro lado, autores como Hervás (2012) refieren que aun cuando existe una predisposición innata en el individuo para construir el aprendizaje; los estilos pueden desarrollarse o adaptarse a medida que la persona interactúa con los contenidos por diferentes vías preceptivas, de ahí que se les relacione con la dominancia derecha e izquierda de los hemisferios cerebrales para llevar a cabo diferentes acciones interpretativas en el proceso de construcción del conocimiento.

Según Sánchez (2018), la dominancia cerebral se configura dependiendo de la activación de las habilidades de pensamiento de cada hemisferio cerebral de lo cual depende la forma en cómo el sujeto interactúa y se adapta al medio que los rodea, por tanto, puede predominar alguno de los hemisferios en el proceso de aprendizaje.

Cuando en una persona predomina el hemisferio izquierdo, el procesamiento de la información es lógico-secuencial, metódico y sistemático, mientras que al procesarla a través del derecho se activa la creatividad, imaginación y el pensamiento lateral aportando solución innovadora a los problemas, así como desarrollando una forma particular para la toma de decisiones, de allí que las nuevas tendencias educativas se dirigen hacia la enseñanza holística mediante estrategias didácticas que activen ambos hemisferios cerebrales y en consecuencia el desarrollo de más de un estilo para aprender. (Sanchez. 2018; Salas 2008; McCarthy y McCarthy, 2016)

En este sentido, es importante que los docentes comprendan como el cerebro aprende, controla las emociones, sentimientos, estados conductuales, al igual que la respuesta frente a determinados estímulos externos. Esto es un reto necesario de asumir para la innovación pedagógica y transformación de los sistemas educativos. En este orden de ideas, la neurociencia contribuye a disminuir la brecha entre las investigaciones neurocientíficas y la actualización de la práctica pedagógica.

Tal y como lo exponen Falco y Kuz (2016, p.44), la UNESCO en 1995 se refirió a la neurociencia como “una disciplina que involucra biología del sistema nervioso, así como las ciencias humanas, sociales y exactas, para contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital”. Según estos autores, debe ser considerada como una disciplina cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la con-

ducta y el aprendizaje.

El propósito general de esta disciplina es entender cómo el encéfalo produce la marcada individualidad de la acción humana (Salas, 2008). Por otra parte, el término Neurociencia, según el autor, hace referencia a campos científicos y áreas de conocimiento diversas, que, bajo distintas perspectivas de enfoque, abordan los niveles de conocimiento vigentes sobre el sistema nervioso. Es, por tanto, una denominación amplia y general, toda vez que su objeto es extraordinariamente complejo en su estructura, funciones e interpretaciones científicas de ambas.

Es por ello, que se hace Neurociencia, desde perspectivas totalmente básicas, como la propia de la Biología Molecular, y también desde los niveles propios de las Ciencias Sociales. De ahí que este constructo involucre ciencias tales como: la neuroanatomía, la fisiología, la biología molecular, la química, la neuro inmunología, la genética, las imágenes neuronales, la neuropsicología, las ciencias computacionales. El funcionamiento del cerebro es un fenómeno múltiple, que puede ser descrito a nivel molecular, celular, organizacional del cerebro, psicológico y/o social, en este sentido la Neurociencia representa la suma de esos enfoques.

El artículo se estructura en dos apartados principales. El primero expone los fundamentos teóricos del tema a tratar, continuando con el segundo, donde se presentan las consideraciones finales producto del análisis y reflexión del autor.

Metodología.

El artículo responde a un proceso de investigación descriptivo y documental, se utilizó la técnica de la observación y la ficha electrónica como instrumento para la recolección de datos de fuentes las secundarias consultadas: Libros de texto, artículos científicos en revistas electrónicas, publicaciones en páginas Web. Para la construcción de este escrito, el primer paso fue seleccionar el tema, seguidamente acopiar la bibliografía, organizar el material, para posteriormente delimitar el tema y elaborar un esquema de trabajo para su desarrollo.

Cerebro y aprendizaje

La complejidad del cerebro como órgano fundamental en el desarrollo del ser humano, y aunque tiene poco peso, tiene millones de neuronas que permiten la funcionabilidad de forma

eficiente y coordinada del resto del cuerpo, por lo tanto, mientras la persona crece estas funciones van aumentando, adquiriendo nuevos conocimientos y capacidades para aprender.

Asimismo, para Velásquez Remolina y Calle (2009) este órgano biológico y social se encarga de todas las funciones y procesos conectados al pensamiento, intuición, imaginación, lúdica, acción, escritura, emoción, conciencia entre otros procedimientos que tienen la capacidad de cambiar respondiendo a las modificaciones del entorno. También modifica las conexiones entre neuronas, la red de capilares que les proporcionan oxígeno, nutrientes y producir nuevas neuronas durante la vida de la persona y no solamente en la adolescencia o los primeros años de adultez como se creía anteriormente.

En las células nerviosas, llamadas neuronas inicia el proceso de aprendizaje (ver figura 1), estas constituyen el 10% de las células del cerebro y son las responsables del proceso de la información, el resto lo forman las células gliales en un 90% restante. El aprendizaje es una función crítica de las neuronas cuando las sinapsis, entendidas como la unión intercelular entre neuronas que llevan a cabo la transferencia de los impulsos nerviosos. (Velásquez, Remolina y Calle, 2009)

El aprendizaje y la memoria según (Guillén, 2022) son elementos que se activan por estímulos en el ambiente, transformando la conducta en el ser humano. También, el almacén de archivos ocurre en la memoria la cual tiene la capacidad de adquirir, almacenar y recuperar la información. Por lo tanto, sin ella no se puede aprender o expresar las ideas.

Es importante mencionar, que sin memoria es imposible el aprendizaje, por lo que la destreza mental es la que va permitiendo los recuerdos ocurridos en el pasado. Todas estos contextos de la memoria nos indica que debemos aprender a memorizar (Villalobos, 2015) plantea que aprender y memorizar es transformar o crear uniones y estructuras en el cerebro y cuando dichos cambios ocurren en los circuitos neuronales son modificados para siempre en el ser humano.

Adicionalmente, las neuronas son las principales células del sistema nervioso, cuya función es procesar la información en el organismo, transportar las señales químicas y eléctricas a través de todo el cuerpo, para generar conocimiento, es aquí donde empieza el aprendizaje, este aprendizaje se da a través de los estímulos que llegan al cerebro, es por eso que es de suma importancia que el docente asegure la calidad

de la información dándole sentido y significado, en cuanto al significado, la información debe ser relevante, provocar emociones y situarse en un contexto en específico.

De acuerdo con lo anteriormente expresado, el aprendizaje se da en la sinapsis cuando las células se conectan con otras células. Las dendritas, como ramificaciones de las neuronas a otras células, ayudan a hacer más y más conexiones hasta que el bosque neural completo ayuda a regular procesos de aprendizaje (Jensen, 1998, citado por Salas 2008, p.12). Una neurona puede interactuar con miles de otras células. La información que las neuronas procesan es codificada dentro de moléculas químicas llamadas neurotransmisores, los cuales se liberan en el proceso sináptico de acuerdo con la estimulación neural.

La neurociencia revela que el procesamiento de la información sensorial recogida del mundo que nos rodea y de nuestro propio cuerpo se realiza por circuitos formados entre neuronas interrelacionadas a través de los contactos sinápticos. De este modo, las respuestas motrices y emocionales, el aprendizaje, la conciencia, la imaginación, los pensamientos y la memoria son funciones producidas por estos circuitos producidos a nivel neuronal.

Autores como Jensen (1998 citado por Salas 2008, p.12) y Zadina (2010) hacen un recuento de hallazgos sobre la capacidad del cerebro humano para crear nuevas conexiones sinápticas como clave para hacerse más hábil y capaz en el logro de los aprendizajes. Este aporte implica que el cerebro cambia debido a su plasticidad al ocurrir el aprendizaje, y a su vez, puede reconfigurarse con cada nuevo estímulo o inducción sensorial, experiencia y comportamiento para crear más conexiones neuronales.

Asimismo, estos autores señalan el potencial de la plasticidad cerebral a través de los años, y aunque algunos aprendizajes puedan ser más sensibles a cierta edad (como es el caso de los idiomas, música, entre otros), el cerebro continúa su proceso de cambio y reestructuración, dependiendo en gran medida de las experiencias recibidas del medio ambiente.

El Modelo del Cerebro Total de Herrmann

En base a los estudios sobre la Dominancia Cerebral (Sperry, 1961) y el Cerebro Triuno (MacLean, 1978), Herrmann (1989, citado por Segarra, Estrada y Monferrer 2015) elaboró el Modelo del Cerebro Total. En su modelo, Herr-

mann integra la neocorteza (hemisferio izquierdo y derecho) con el sistema límbico dividiéndolos en cuatro cuadrantes interrelacionados que constituyen modalidades autónomas de procesamiento diferencial de la información, las cuales pueden ser convenientemente desplegadas de manera individual o combinada, tanto secuencial como simultáneamente, en los diferentes procesos del funcionamiento cerebral (véase figura 1).

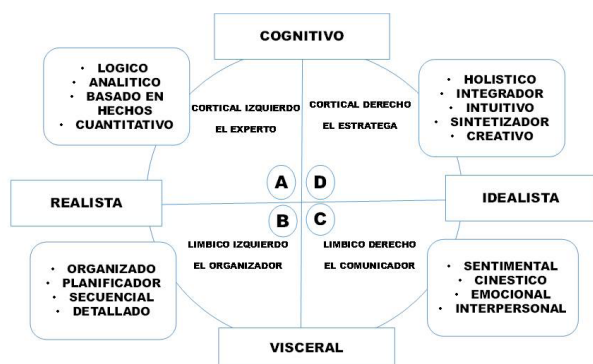


Figura 1 Modelo del cerebro total
Fuente: Segarra, Estrada y Monferrer (2015)

Los cuadrantes se especializan en la realización de unas determinadas funciones. El pensamiento lógico-analítico está en el lóbulo superior izquierdo (cuadrante A) especializado para lo cualitativo, matemático y basado en hechos. El pensamiento secuencial, organizado, planificado y detallado se encuentra en el lóbulo inferior izquierdo (cuadrante B).

Por otro lado, las emociones, sensorial, espiritual y humanístico se encuentra en el lóbulo inferior derecho (cuadrante C). Por último, el lóbulo superior derecho (cuadrante D) se basa en el pensamiento conceptual, holístico-intuitivo, estratégico, integrador, creativo, espacial y visual.

En ese sentido, las cuatro áreas señaladas se recombinan y forman, a su vez, cuatro nuevas modalidades de pensamiento, estas son: (a) realista y del sentido común formado por las áreas A y B (hemisferio izquierdo); (b) idealista y kinestésico, constituido por las áreas C y D (hemisferio derecho); (c) pragmático o cerebral, conformado por los cuadrantes o áreas A y D; y (d) intuitivo y visceral formado por las áreas B y C (sistema límbico).

La neocorteza cerebral está conformada por los dos hemisferios en donde se llevan a efecto los procesos intelectuales superiores. Este se identifica como el cerebro que direcciona al intelecto. Por ello se convierte en el foco

principal de atención en las lecciones que requieren generación o resolución de problemas, análisis y síntesis de información, del uso del razonamiento analógico y del pensamiento crítico y creativo.

Las dos características básicas de la neocorteza son: (a) la "visión", la cual se refiere al sentido de globalidad, síntesis e integración con que actúa el hemisferio derecho; y (b) el análisis, que se refiere al estilo de procesamiento del hemisferio izquierdo, el cual hace énfasis en la relación parte-todo, la lógica, la relación causa-efecto, el razonamiento hipotético y en la precisión y exactitud.

Cerebro derecho versus cerebro izquierdo

La teoría cerebro derecho versus cerebro izquierdo enfatiza que los dos hemisferios cerebrales controlan diferentes modos del pensamiento, de tal forma que cada individuo privilegia un modo sobre el otro. El aporte significativo de esta teoría es haber descubierto que los dos hemisferios difieren significativamente en su funcionamiento.

Autores como Sperry et al (1970, citado por Segarra, Estrada y Monferrer 2015), han demostrado que los dos hemisferios cerebrales, el derecho y el izquierdo, son responsables de diferentes maneras de pensamiento. El cerebro izquierdo es lógico, secuencial, racional, analítico, lingüístico, objetivo, coherente y detalla las partes que conforman un todo; de igual manera, como afirma Lee Williams (1986, citado por Segarra, Estrada y Monferrer 2015) este hemisferio es un procesador algorítmico que maneja información detallada, exacta, puntual, lo cual permite realizar análisis, aplicaciones y cálculos matemáticos entre otras acciones.

Por otra parte, el cerebro derecho es memorístico, espacial, sensorial, intuitivo, holístico, sintético, subjetivo y detalla el todo; por lo tanto, potencia la estética, los sentimientos, y es fuente primaria de la percepción creativa. En este sentido, es importante hacer hincapié en que cada individuo tiene un mayor desarrollo en uno de los dos hemisferios; algunos, sin embargo, utilizan todo el cerebro. (ver figura 2)

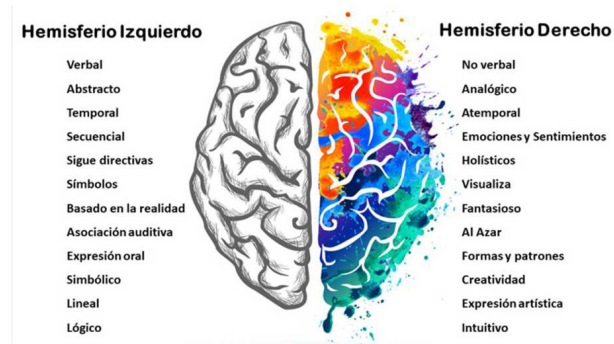


Figura 2 Hemisferios derecho e izquierdo
Fuente: Salas (2008)

Según Segarra, Estrada y Monferrer (2015), para estimular todo el cerebro es necesario emplear estrategias que desarrollen los procesos comunicativos, lo cual se logra a través de la utilización de gráficos, mapas cognitivos, mapas mentales, diagramas, mapas metafóricos y fotografías; procesos de pensamiento metafórico mediante análisis, comparaciones y diferencias de objetos; procesos de desarrollo de la creatividad, a través de la observación, la creación y la innovación.

Estilos de Aprendizaje

De acuerdo con Salas (2008), existen diferencias neurobiológicas que determinan el modo de aprender de cada persona, considerando que cada una emplea su cerebro y sentidos para interactuar con el medio. Para el autor, esas diferencias conforman características con cierto grado de persistencia y permanencia en el tiempo influyendo en muchos aspectos de la conducta personal, social y profesional determinando estilos para cada acción (escribir, organizarse, vestirse, hablar, entre otros). Cuando esos modos particulares de personalidad afectan la forma en cómo se aprende, se denominan entonces estilos de aprendizaje.

En función al estilo de aprendizaje predominante, un determinado contenido resultará más fácil o difícil de aprender dependiendo de cómo se presente y se trabaje en el aula. Por lo general, el sistema educativo favorece a los alumnos teóricos por encima de todos los demás siendo muy evidente que la fase de conceptualización (teorizar) es la más valorada.

En este mismo orden de ideas, Gómez y Pérez (2004) hacen referencia al modelo de estilos de aprendizaje elaborado por Kolb (1976) quien supone que para aprender algo la persona debe

procesar la información que recibe partiendo de una experiencia directa y concreta o bien de una experiencia abstracta, cuando lee acerca de algo o cuando alguien se lo narra. Las experiencias concretas o abstractas se transforman en conocimiento cuando se elaboran de alguna de estas dos formas: c) reflexionando sobre ellas, d) experimentando de forma activa con la información recibida.

Siguiendo a Gómez y Pérez (2004), un aprendizaje óptimo requiere presentar los contenidos de las asignaturas de tal forma que cubran las cuatro fases de la rueda de Kolb: Actuar, reflexionar, teorizar, experimentar. Con eso, por una parte, se facilitará el aprendizaje de todos los alumnos, cualquiera que sea su estilo preferido y, además, les ayudará a potenciar las fases con los que se encuentran menos cómodos.

Para Salas (2008), el aprendizaje en el modelo de Kolb es descrito como un ciclo evolutivo de cuatro estilos (divergente, asimilativo, convergente y acomodaticio) que incluyen a su vez cuatro modos de aprendizaje adaptativos: Experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. El estudiante comienza con una experiencia concreta, la cual es seguida por un periodo para efectuar observaciones de la realidad pasando luego a reflexionar. Estas observaciones son la base para nuevas ideas y generalizaciones pudiendo aplicarlas en las experiencias de la vida real.

Por otra parte, Gallego, Alonso y Honey (2005) distinguen cuatro estilos de aprendizaje: a) Estilo activo: La persona con este estilo tiende a ser animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo, b) Estilo Reflexivo se manifiesta en personas que son ponderadas, concienzudas, receptivas, analíticas, c) Estilo Teórico son personas metódicas, lógicas, objetivas, críticas, estructuradas, d) Estilo Pragmático son personas experimentadoras, prácticas, directas, realistas.

En concordancia con lo planteado, Ramírez (2010) explica que la clasificación de los modelos de estilos de aprendizaje es casi tan diversa como autores se consulten. Basados en lo anterior, los autores mencionan el Sistema 4MAT creado por Bernice McCarthy en 1987, que puede incluirse en la capa media de la cebolla (estilo de procesamiento de la información). Así mismo, el Sistema 4MAT es el resultado de la superposición de las descripciones de estilos de aprendizaje del modelo de Kolb propuesto en 1984, basándose en la suposición de la existencia de factores responsables de la generación de

estilos de aprendizaje.

En este modelo 4 MAT; propone clasificar los estilos de aprendizaje en 4 tipos: Imaginativo (alumno tipo I), analítico (alumno tipo II), sentido común (alumno tipo III) y dinámico (alumno tipo IV), los cuáles determinan la manera en la cual el sujeto en cuestión percibe la realidad y la interpreta. Los cuatro estilos de aprendizaje tienen igual valor, cada uno tiene sus fortalezas y debilidades. El hecho de que un estilo predomine sobre los otros tres sólo significa que bajo esa situación la persona se siente más cómoda y con mejor disposición para aprender.

Cabe mencionar que, para cada individuo más que un estilo de aprendizaje propio, en realidad experimenta una combinación de los cuatro estilos donde se puede presentar una preponderancia de alguno de ellos, marcando una tendencia a aprovechar en mayor medida el material presentado de una forma más cercana al estilo de aprendizaje predominante en el estudiante.

Según lo indica Santos (2000), McCarthy definió, al igual que Kolb, cuatro estilos de aprendizaje (utiliza el mismo cuestionario de Kolb) y los relacionó con las diferencias en cada hemisferio cerebral dominante. A esta investigadora le interesaba principalmente la relación entre la lateralidad o hemisfericidad cerebral como componente del perfil del individuo y la especialización de ciertas tareas (ver figura 1). Esta característica hace de este modelo de ocho pasos una opción innovadora para un aprendizaje más integral del estudiante.

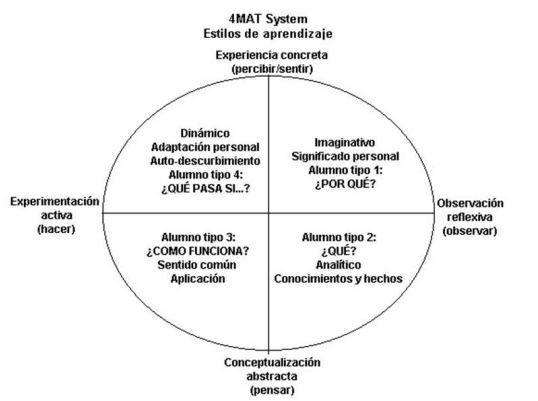


Figura 3. Estilos de aprendizaje del Sistema 4 MAT
Fuente: McCarthy (1987, citado por Santos 2000)

En la Figura 3, pueden apreciarse los cuatro estilos de aprendizaje del sistema 4MAT. El imaginativo corresponde al alumno tipo 2 que busca el porqué de lo aprendido o por aprender, dándole un significado personal a los conteni-

dos. El alumno tipo 2, es analítico busca el qué de las cosas, conocimientos y hechos. A través de estos dos estilos se llega a la observación reflexiva.

Seguidamente se aprecia el estilo sentido común del alumno tipo 3, caracterizado por indagar sobre la aplicación del conocimiento, busca responder cómo funciona, involucrando además de la observación la conceptualización abstracta y la interpretación (pensar). Por último, se presenta el alumno tipo 4, catalogado como dinámico por abordar el autodescubrimiento y la adaptación personal. Con la adopción de estos dos últimos estilos, los estudiantes se involucran en el hacer mediante la experimentación activa, llegando a la experiencia concreta (percibir/sentir) en la medida en dominen el estilo dinámico.

Adicionalmente, Gutiérrez, Santos y Zapata (2014) exponen que el modelo 4MAT, propone un ciclo de aprendizaje incorporando los hemisferios cerebrales. Al constructo inicial de los cuatro estilos, se superpone la hemisfericidad asociando la función del hemisferio izquierdo con lo verbal e independencia de campo y el hemisferio derecho con lo visoespacial y dependencia de campo, de esta forma los cuatro cuadrantes que corresponden a los cuatro perfiles construyen un ciclo progresivo de ocho pasos (Ver figura 4):

1. Conectar: Relacionar con experiencias que tengan un sentido personal.
2. Examinar: Reflexionar, analizar la experiencia del conectar.
3. Se imagina: Integrar a la experiencia de mayor conocimiento, hacer una imagen mental.
4. Definir: Aprender conceptos y habilidades.
5. Ensayar: Intentar, practicar con el contenido.
6. Extender: Desarrollar aplicaciones originales y adaptarlas a necesidades personales.
7. Refinar: Analizar la aplicación para relevancia y utilidad.
8. Integrar: Compartir y celebrar el aprendizaje. Aplicar a experiencias nuevas y más complejas.

Los autores antes indicados, señalan que los estudiantes deben realizar las ocho actividades del ciclo, ya que, "todos los estudiantes necesitan que se les enseñe de las cuatro maneras, para sentirse cómodos y exitosos una parte del tiempo mientras son forzados a desarrollar otras habilidades de aprendizaje. Todos los estudiantes brillarán en diferentes lugares en el ciclo de aprendizaje de esa manera aprenderán de

cada uno de los demás.

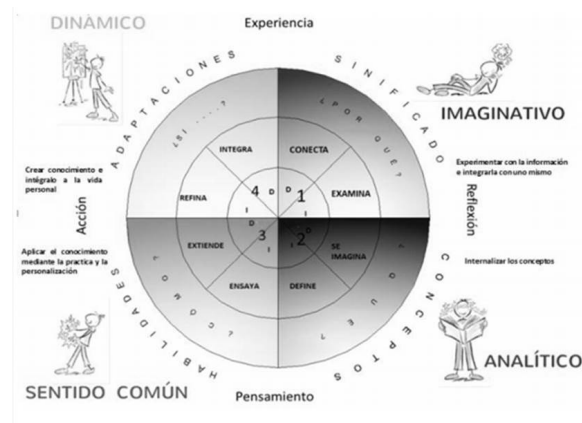


Figura 4. Proceso de aprendizaje según el Sistema 4 MAT
Fuente: Gutiérrez, Santos y Zapata (2014)

En la figura 4, se puede observar que cada cuadrante (representando a cada estilo) se divide a su vez en dos pasos, los cuales están dirigidos a atender a cada uno de los hemisferios cerebrales. Los pasos 1 conectar, 3 imaginar, 6 explorar y 8 integrar; están dirigidos a desarrollar actividades que estimulen el hemisferio derecho del cerebro, mientras que los pasos 2 examinar, 4 definir, 5 intentar y 7 refinar al hemisferio izquierdo.

De acuerdo con Hervás (2012), McCarthy centrándose en el trabajo de Kolb e integrando los estudios y hallazgos de otros investigadores sobre el estilo de aprendizaje, describió cuatro tipos de estudiantes en una especie de cartografía cerebral para situar cada uno de los cuatro estilos que se resumen en la figura 2.

En el primer cuadrante (superior derecho) se sitúan los estudiantes de tipo uno (Imaginativo), que son los que perciben mediante la experiencia concreta y procesan mediante la observación reflexiva. El segundo cuadrante, tipo dos (Analítico), incluye a los que perciben mediante la conceptualización abstracta y procesan mediante la observación reflexiva.

En el cuadrante tres están los aprendices de tipo tres (Sentido Común), aquéllos que perciben mediante la conceptualización abstracta y procesan mediante la experimentación activa. En el cuadrante cuarto, se ubican los tipos cuatro (Dinámicos), que perciben mediante experiencia concreta y procesan mediante la experimentación activa. Cada uno de estos estudiantes, como consecuencia de las diferencias individuales en la percepción y el procesamiento, desarrolla un patrón o tipo único de aprendizaje.

dizaje.

Es importante señalar que según Hervás (2012), otra área de estudio que fascinó a McCarthy y que exploró, fue la investigación sobre el funcionamiento del cerebro. Estaba especialmente interesada en los estudios que describían cómo los hemisferios derecho e izquierdo se especializaban en ciertos tipos de tareas, condiciéndola a observar cuidadosamente a cada uno de sus cuatro tipos de estudiantes explorando la forma en la que ambos hemisferios funcionarían en estos estilos de aprendizaje únicos. El resultado final fue la imposición de la especialización del derecho e izquierdo en cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje.

El modelo de 4MAT según lo señala Santos (2000), está conceptualizado como un ciclo natural del aprendizaje. A fin de que las personas puedan aprender de manera óptima, es necesario que atraviesen los cuatro cuadrantes con sus dos modos (izquierdo/derecho). Iniciando con el cuadrante 1 y siguiendo estos ocho pasos secuenciales, cualquier contenido o proceso puede ser enseñado. Al respecto el autor apunta que McCarthy establece que lo primero es el significado personal que se le da al aprendizaje, así como la motivación. Posteriormente es la adquisición de nuevo conocimiento y conceptos, seguida por una aplicación práctica. Finalmente está la síntesis y la extensión.

Según lo explica Hervás (2012), el Sistema 4MAT está diseñado para que cada experiencia de aprendizaje comience en el cuadrante I y seguir el ciclo hasta su conclusión natural en el cuadrante IV. Usando esta secuencia, cada estilo de aprendizaje destacará parte del tiempo, sin embargo, los estudiantes serán capaces de desarrollar sus propias habilidades naturales al trabajar en su principal área de aprendizaje. Al mismo tiempo desarrollarán otras habilidades necesarias para trabajar en otros cuadrantes.

Adicionalmente, la autora antes mencionada resalta que según lo reporta McCarthy, normalmente en la mayoría de las escuelas se desarrolla de forma limitada los ocho pasos de su modelo, concentrándose, en primer lugar, en el cuadrante izquierdo para los alumnos del tipo dos y en el cuadrante derecho para los del tipo tres. En otras palabras, la mayoría de las escuelas afronta la adquisición del conocimiento y la aplicación general.

Para ilustrar cómo funciona su modelo, McCarthy (1997, citada por Hervás 2012), propone comenzar en el Cuadrante I, creando una experiencia y después una forma en la que los estudiantes analicen la experiencia personal-

mente. Después el paso 3, ahora en el Cuadrante II, integra la experiencia analizándola de una forma más conceptual, mientras que el paso 4 desarrolla realmente nuevos conceptos. Continuando con el Cuadrante III, en el paso 5 el alumno realiza una práctica con lo que se da, y con el paso 6 aporta una aplicación práctica personal. Finalmente, en el Cuadrante IV, el paso 7 sintetiza buscando algo relevante u original, mientras que con el paso 8 busca aplicar experiencias más complejas.

Siguiendo este orden de ideas, Salas (2008) apoya el sistema 4MAT para promover una educación holística, es decir que “propicie métodos y técnicas para el desarrollo en el educando de todas las dimensiones de la personalidad: cognoscitiva, intuitiva, afectiva, imaginativa, sensorial, impulsiva y espiritual. En consecuencia, debe crear un ambiente donde se establezcan adecuadas relaciones entre semejantes basado en el respeto por la diversidad.

Consideraciones Finales

El modelo del modelo 4MAT para el desarrollo de estilos de aprendizaje es uno de los que se ha diseñado bajo un enfoque holístico por combinar cuatro estilos de aprendizaje con la activación de procesos de pensamiento a nivel de ambos hemisferios cerebrales (izquierdo-derecho), teniendo como meta educativa, el desarrollo del cerebro total para el procesamiento de la información. Según el autor, este modelo parte de dos premisas importantes: a) Las personas tienen estilos de aprendizaje y preferencias hemisféricas (modo derecho e izquierdo) de procesamiento de la información a nivel cerebral, b) El diseñar y usar estrategias de enseñanza múltiples, en una estructura semántica para enseñar a esas preferencias mejorará la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante destacar, que no solo facilita la activación de procesos intelectuales, sino también la creación de una experiencia que involucre significativamente al alumno, sobre todo desde un ángulo sensitivo- sentimental.

El sistema 4MAT, fue diseñado bajo un enfoque holístico resultante de combinar cuatro estilos de aprendizaje (imaginativo, analítico, sentido común y dinámico) con la activación de procesos de pensamiento a nivel de ambos hemisferios cerebrales (izquierdo-derecho), teniendo como meta la utilización de las habilidades del cerebro total para el procesamiento de la información en los estudiantes.

Otro aspecto relevante es que contribuye

al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, así como la creatividad dándole al estudiante la oportunidad de plantear nuevas interrogantes, hipótesis, situaciones de aprendizaje y utilizar para ello la innovación e imaginación. Por último, en todo el maderaje del modelo no está ajeno el aprendizaje cooperativo: los alumnos aprenden más en la intermediación con sus pares al compartir experiencias para la solución de problemas.

Cada uno de estos estilos, se caracteriza por las preferencias de los estudiantes para la percepción y procesamiento de la información, de allí la importancia para los docentes de conocerlos e identificarlos en el salón de clases, para poder desarrollar de manera eficaz la función mediadora en la enseñanza, mediante estrategias instruccionales que faciliten en los estudiantes activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos; el desarrollo de habilidades cognitivas para un aprendizaje significativo.

REFERENCIAS

- Falco, M., Kuz, A. (2016) Comprendiendo el aprendizaje a través de las Neurociencias, con el entrelazado de las TIC en educación. Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación N°17. Documento en línea. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54200/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gallego D.; Alonso, C. y Honey, J. (2005). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora. España. Ediciones Mensajero.
- Guillén, J. (2022) Memoria de trabajo en el aula. Documento en línea. Disponible en: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/author/jesusguillen/>
- Gómez, A.; Pérez, B. (2004) Estilos de aprendizaje de los alumnos de las carreras docentes de educación especial En: Educar en la diversidad ¿Realidad o Utopía? Sartori y Castilla Compiladores. Editorial de la Universidad de San Juan. Argentina
- Gutiérrez, S., Santos, J., y Zapata, P. (2014) Aprendizaje de la Red Conceptual sobre el cambio químico a partir del modelo 4mat System. Documento en línea. Disponible en: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/aprendizaje-red-conceptual-cambio-quimico-partir-modelo-4mat-system/id/58847158.html.
- Hervás, R. (2012) Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios
- López, C. y Ballesteros, C. (2003) estudiantes de enfermería mediante el cuestionario CHAEA. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/39381758_EVALUACION_DE_LOS_ESTILOS_DE_APRENDIZAJE_EN_.
- McCarthy, Bernice y McCarthy, Dennis (2016) Teaching Around the 4MAT Cycle: Designing Instruction for diverse Learners Whit Diverse Learning Styles. Corwin Press. Thousand Oaks, California.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017) Educación Superior. Documento en línea. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior>
- Ramírez, M. (2010) Aplicación del sistema 4MAT en la enseñanza de la física a nivel universitario Revista mexicana de física, Vol. 56(1), pp. 29-40. Documento en línea. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35422010000100005&lng=es&lng=es.
- Salas, R. (2008) Estilos de Aprendizaje a la luz de las Neurociencias. Editorial Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia
- Sánchez, H. (2018) Las relaciones entre cerebro y conducta: ¿Hay posibilidades de comunicación? Documento en línea. Disponible en: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/706>
- Santos, J. (2000) 4MAT Sistema. Documento en línea. Disponible en: <http://es.slideshare.net/ruizstvn07/4-mat-1-11502741>.
- Segarra, M.; Estrada, M.; Monferrer, D. (2015) Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: lateralización vs. interconexión de los hemisferios cerebrales Documento en línea. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/lxxiii/no-262/estilos-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarios-lateralizacion-vs-interconexion-de-los-hemisferios-cerebrales/101400010466/>
- Velásquez Burgos, Bertha Marlen; Remolina de Cleves, Nahyr; Calle Márquez, María Graciela. El cerebro que aprende. Tabula Rasa, núm. 11, julio-diciembre, 2009, pp. 329-347. Documento en

línea. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617332014.pdf>

Villalobos (2015) Aprender desde la Neurociencia. España. Alianza Editorial

Zadina, J. (2008) Implicaciones de la investigación en neurociencia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Documento en línea. Disponible: http://www.eltnews.gr/art_details.asp?art_id=499 [Consulta: 2010, abril 10].

LABOR DEL DIRECTOR COMO GESTOR ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Diana Amador
dianamador16@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 2
Diciembre 2022
pp 63 - 75

Recibido: Octubre 2022
Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito develar la educación inclusiva como educación actual para la labor del director gestor en institución educativa básica secundaria del Municipio Zona Bananera. La investigación se soportó en las teorías Chiavenato (2015), Martín (2014), Alban (2014), Münch (2015), Alles (2014), entre otros. Metodológicamente, se enmarcó dentro de un diseño cualitativo, experimental con un enfoque etnográfico. Las unidades de estudio están conformadas por miembros de la institución educativa, razón por la cuales se utilizó una muestra intencional. Como técnica de recolección de datos se utilizó la observación participante, la revisión documental, visitas, entrevista de profundidad y el instrumento, cuyo contenido fue validado por los expertos. Para el análisis de los resultados se utilizó la categorización de los resultados, así como la triangulación de las informaciones obtenidas. arrojando que el desarrollo de la educación inclusiva, parte desde la consideración que la gestión debe ir acompañada en gran parte de una excelente planificación y no está divorciada de los escenarios sociales. Como recomendación se propuso definir y cumplir en forma congruente con su misión organizacional, implementar un código de ética un comité autónomo encargado de promover y vigilar su cumplimiento.

Palabras clave:
Labor del director, educación inclusiva, herramienta de aprendizaje.

WORK OF THE DIRECTOR AS A MANAGER BEFORE INCLUSIVE EDUCATION IN BASIC SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this study was to unveil inclusive education as current education for the work of the managing director in a basic secondary educational institution in the Zona Bananera Municipality. The research was supported by the theories Chiavenato (2015), Martín (2014), Alban (2014), Münch (2015), Alles (2014), among others. Methodologically, it was framed within a qualitative, experimental design with an ethnographic approach. The study units are made up of members of the educational institution, which is why an intentional sample was used. As a data collection technique, participant observation, documentary review, visits, in-depth interview and the instrument, whose content was validated by the experts, were used. For the analysis of the results, the categorization of the results was used, as well as the triangulation of the information obtained. The results of the research showed that although it is true that the development of inclusive education through social responsibility programs starts from the consideration that management must be accompanied in large part by excellent planning of social responsibility programs and is not divorced from social settings. As a recommendation, it was proposed to define and comply in a manner consistent with its organizational mission, to implement a code of ethics and an autonomous committee in charge of promoting and monitoring compliance.

Key words:
Director's work, inclusive education, learning tool.

TRAVAIL DE DIRECTEUR EN TANT QUE MANAGER AVANT L'ÉDUCATION INCLUSIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE BASE

RÉSUMÉ

Le but de cette étude était de révéler l'éducation inclusive comme éducation actuelle pour le travail du directeur général dans un établissement d'enseignement secondaire de base de la municipalité de la Zona bananera. La recherche a été soutenue par les théories Chiavenato (2015), Martín (2014), Alban (2014), Münch (2015), Alles (2014), entre autres. Méthodologiquement, il a été encadré dans un design qualitatif et expérimental avec une approche ethnographique. Les unités d'étude sont composées de membres de l'établissement d'enseignement, c'est pourquoi un échantillon intentionnel a été utilisé. Comme technique de collecte de données, l'observation participante, la revue documentaire, les visites, l'entretien approfondi et l'instrument, dont le contenu a été validé par les experts, ont été utilisés. Pour l'analyse des résultats, la catégorisation des résultats a été utilisée, ainsi que la triangulation des informations obtenues. Les résultats de l'enquête ont montré que s'il est vrai que le développement de l'éducation inclusive par le biais de programmes de responsabilité sociale part de la considération que la gestion doit être accompagnée dans une large mesure d'une excellente planification des programmes de responsabilité sociale et n'est pas séparée des scènes sociales. En guise de recommandation, il a été proposé de définir et de respecter sa mission organisationnelle, de mettre en place un code d'éthique et un comité autonome chargé de promouvoir et de contrôler son respect.

Mot clefs:

Travail du directeur, éducation inclusive, outil d'apprentissage.

INTRODUCCIÓN

La educación representa una plataforma importante para el desarrollo cultural, social, tecnológico, entre otros, al mismo tiempo simboliza una alternativa viable para la búsqueda del conocimiento. Por ello, la misma como mecanismo de movilidad social al lado del avance científico, constituye un elemento substancial en la formación de los individuos para la adquisición de un oficio en el cual puedan desempeñarse durante el transcurso de su vida.

A nivel mundial, se le asigna a la educación un papel relevante para el avance de la sociedad, el crecimiento continuo de la familia y la consolidación de los valores morales, basados en normas estatuidas por las instituciones de orden político. A tal efecto, organismos como la Unión Europea (2014), en sus deliberaciones durante la asamblea anual le asignan al hecho educativo una alta significación en la consolidación del trabajo, en el desarrollo económico y en el avance cultural de los pueblos. Por su parte, en

América Latina, la educación ha significado durante las últimas dos décadas una tribuna trascendental para el desarrollo tecnológico.

En este sentido, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2014) sostiene en su anuario estadístico que el despegue económico de países como Brasil, Chile, Argentina o México depende fundamentalmente del apoyo brindado por dichos gobiernos a la educación, a la investigación y al trabajo, destacando la necesidad de adaptarse a los cambios tecnológicos al fomento de la investigación y al desarrollo.

Atendiendo a estas consideraciones, el proceso educativo ha de marchar eficientemente con todos sus actores, quienes a nivel institucional representan los hechos concretos en el quehacer académico, en este sentido, la educación inclusiva como instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, implicando de tal forma que todos estén sincronizado en sus roles; bajo la responsabilidad de cada uno, por su contribución a los mecanismos que hacen

efectiva la participación; la cual debe darse en los diversos ámbitos educativos; desde educación escolar como extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados al aprendizaje, a nivel local, nacional y global.

Al respecto Alfiz (2015, p. 102), señala que la educación inclusiva en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo o una opción, es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas. Es decir, representa un derecho, por cuanto, el ciudadano tiene derecho a la información, a la transparencia de la gestión pública, lo que se traduce en educación, generando expectativas y provocando en las personas cambios de actitud. Por ello, la educación inclusiva en educación, ha sido tema demandante y aceptado, de modo general, en la mayoría de países en el mundo.

De esta manera y tomando en consideración lo antes expuesto, comienzan a suscitarse cambios surgiendo así la versión de reforma en Latinoamérica, particularmente la del Banco Mundial (2014), donde se incluye la descentralización, la autonomía escolar, la participación, la cogestión comunitaria y la consulta social. Estas políticas tuvieron distintos grados de interpretación, ejecución, desarrollo y éxito en los programas de los diferentes países, y en muchos casos, la toma de decisión para estas medidas fue realizada de forma apresurada y parcial; produciendo desajustes y resistencias, no sólo por parte de los docentes sino de la comunidad escolar en general, de un amplio espectro de organizaciones sociales y de la opinión pública.

A pesar, que existen políticas de participación, se observa en casi todas las instituciones educativas, un escaso logro en relación con la educación inclusiva, por cuanto muchas veces la escuela como ente rector no promueve estrategias motivacionales para la participación de la comunidad escolar, debido a que en la mayoría de los casos, el personal que labora en esa institución no conoce la comunidad con la que debe interactuar, motivado a que la comunicación por parte del personal bien sea directivo o docente es inefectiva, pareciera que en la organizaciones educativas el personal directivo no cumpliera con una función vital como es la orientación al personal que está a su cargo.

Aunados a los acontecimientos antes mencionados, se percibe la poca o nula participación de los mismos, dejando a la escuela la capacidad de decidir, es decir, toda la responsabilidad recae sobre ella, lo relativo al proceso educativo de los alumnos, y la problemática que pudiera

presentarse, por lo que los docentes comienzan a desinteresarse de los problemas que pudieran existir tanto interna como externamente en la escuela, convirtiéndose en autómatas con planificaciones de aprendizaje fuera de la realidad en las instituciones, como también de las necesidades e intereses de la comunidad.

En muchas oportunidades, la misma es realizada solo para justificar la actuación de la escuela, siguiendo criterios y reglas, emanados del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), con la intención que si el plantel es supervisado no sea juzgado de forma negativa, porque de ser así el establecimiento educativo debe soportar la debida sanción, y esta recae sobre el Rector de la instituciones educativas del municipio zona Bananera

En tal sentido, el diagnostico de necesidades, tanto de la institución como de la comunidad, pareciera no formar parte de las funciones que debe desarrollar el personal directivo o docente, e incluso el personal administrativo u obrero, por la poca dedicación a la planificación de estos proyectos, lo que impide diagnosticar las verdaderas necesidades. Como realizar un inventario de recursos, describir aspectos de la enseñanza- aprendizaje evidenciando condiciones y dificultades que tienen los niños y jóvenes de la comunidad. Asimismo, se evidencia que el personal directivo, de la instituciones educativas del municipio zona Bananera no actúa como orientador, competencia imprescindible en un buen líder, a fin de generar entusiasmo a su personal o la energía necesaria que los motive a integrarse con la comunidad y concientizarse con los problemas.

De tal forma que puedan conocer la problemática que los rodea fuera de su institución educativa como también a conocer con cuales fortalezas pueden contar. Cabe destacar que en diferentes oportunidades el rector de la institución educativa, se muestra apático ante la problemática de la comunidad por diversos factores como la consignación de recaudos administrativos que debe entregar para cumplir con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), actividad que actualmente es muy agotadora, aunado a un exagerado desgaste de tiempo tratando de solucionar problemas internos con su personal, lo cual le trae como consecuencia que sus verdaderas funciones especialmente las de orientador, planificador, controlador, evaluador no puede ejercerla de forma adecuada por no tener suficiente tiempo.

Se hace palpable la poca o nula comunicación que los docentes mantienen con los padres

y representantes porque estos solo son convocados cuando el educando está en problemas o presenta bajo rendimiento académico, siendo informados de algunas actividades, acontecimientos, necesidades y eventos de la institución, evidentemente, el directivo ó docente al no estar capacitados sobre la planificación de los proyectos de educación para la ciudadanía inclusiva (ECD), no están en condiciones de ofrecer charlas educativas a los padres y representantes de como participar en las actividades escolares, lógicamente éstos no pueden sentirse comprometidos con los asuntos de la escuela, por lo que se hace difícil lograr la integración de estas escuelas hacia la comunidad.

Por tal efecto, la investigación sobre las labor del director gestor ante la educación inclusiva básica secundaria, la cual está dirigida al campo de la educación, es de gran importancia para hacer notar la educación inclusiva, que se desarrollen herramientas en torno a determinadas competencias, con la finalidad de potenciarlas al máximo en la comunidad educativa la cual desarrolla una serie de planteamientos y reflexiones, que permitan obtener una aproximación cualitativa en torno a la determinación de posibles acciones de adaptación y cambio donde se abordarán nuevas reglas teóricas.

Por tal motivo, los resultados de la investigación permitirán a los integrantes de la comunidad educativa adquirir herramientas para mantener la flexibilidad, el compromiso, la racionalidad, la continuidad, la contextualización, la formulación, la ejecución y la evaluación, elementos básicos en la generación teórica de los fundamentos de la educación inclusiva. La problemática planteada hasta el momento, ha despertado en el investigador el interés de realizar el presente estudio, con la finalidad de dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Se podrá develar la educación inclusiva como desafío ante la labor del director en su rol de gestor?

Objetivo general

Develar la educación inclusiva como educación actual para la labor del director gestor en institución educativa básica secundaria del Municipio Zona Bananera

Objetivos específicos

- Reflexionar ante la labor del director gestor generada en la institución educativa básica secundaria del Municipio Zona Bananera.

- Comprender los fundamentos de la educación inclusiva como educación actual para la labor del director gestor en la institución educativa básica secundaria del Municipio Zona Bananera
- Analizar las herramientas del aprendizaje necesarias para asumir la labor del director gestor en la institución educativa básica secundaria del Municipio Zona Bananera

Síntesis del marco teórico

Labor de director como gestor ante la educación inclusiva

La labor del director gestor se entiende como un conjunto de principios que se corresponden con la misión y visión que ha previsto la institución para elevar su productividad y sustentabilidad social. Igualmente, es el conjunto de principios, métodos organizados, estrategia global que intenta movilizar toda la organización para obtener una satisfacción del cliente al menor costo.

Del mismo modo, dándose la necesidad de profesionalizar y tecnificar la organización de dicho proceso, Ander-Egg (2015), expone que la labor del director gestor asume diferentes roles que requieren: competencias, conocimientos, actitudes y valores, los cuales definen la gestión en términos de eficiencia, eficacia y productividad, donde una gestión será efectiva y eficiente en la medida del logro alcanzado por los objetivos previstos, enmarcados dentro de los recursos dados o la racionalización de los mismos.

En el caso del proceso administrativo educativo, a la directiva de un centro escolar se le exigen responsabilidades, asumidas como un servicio a la comunidad y no como un privilegio, pues la escuela debe ser eficiente. De esta manera, las etapas del proceso se convierten en funciones directivas, cambiando los términos empresariales por términos educativo: Planificar, Organizar, Dirigir, Ejecutar y Controlar, pues el enfoque de la administración escolar, considera que el factor humano requiere: planeamiento, regulación, orientación y control, como enfoque básico de cualquier proceso administrativo (Lussier y Achua, 2015).

De acuerdo con lo antes expresado, la labor del director ante la educación inclusiva es un proceso fundamental, apoyada en la participación y en la realización de actividades coherentes con los objetivos, a través de un proceso evaluativo y basado en el control de los directi-

vos para lograr resultados satisfactorios. Igualmente, la educación inclusiva es la base sobre la cual se apoya la gerencia siguiendo un orden lógico que se va obteniendo con los logros y metas, lo que va generando altos niveles de productividad, conformando la base, que se detalla en objetivos o logros a través de un proceso coordinado y articulado que indica cómo se logra, con que, quienes deben hacerlo y el control aplicado a todos los elementos que conforman este sistema, lo que se diseña en un plan previamente elaborado

Competencias profesionales de director

Desde el punto vista gerencial, Alvarado (2014), afirma que la gerencia es un proceso y el gerente es quien realiza funciones inherentes a ese proceso, es decir, aquellas personas de la organización que cumplen sus tareas, primordialmente dirigiendo el trabajo de otros y realizando funciones como: incrementar el estado de la tecnología de la empresa o institución, perpetuar dicha organización, darle dirección e incrementar la productividad, satisfacer a los empleados y contribuir con la comunidad.

En tal sentido, cuando la institución en su manejo de la calidad se ha establecido como objetivo la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes, solicita tareas específicas dirigidas hacia el alcance de planes y objetivos que la organización ha definido en sus procesos para llevar a cabo en forma efectiva y eficiente los aspectos generales de la función gerencial determinando y aplicando la política de calidad.

De esa forma, el nuevo enfoque de la gestión de calidad, es un sistema estratégico para ofrecer de manera competitiva bienes y servicios, donde la calidad total es una alternativa que busca garantizar a largo plazo la supervivencia, el crecimiento y la rentabilidad de una organización, optimizando su productividad mediante la planeación, organización y el aseguramiento permanente de la satisfacción de los clientes y la eliminación de todo tipo de desperdicio. Logrando con la participación activa de todo el personal, orientada hacia los principales procesos de gestión y decisión, las técnicas y metodología aplicada.

Participación

La participación, generalmente prevén la participación, el cual se estudia como una etapa del proceso gerencial, debido a la dirección que ha tenido la organización para el proceso de

participación. En este sentido, es necesario resaltar lograr una participación adecuada y estratégica que debe ser objeto de una participación orientado a cerciorarse que los hechos vayan de acuerdo con los planes. En relación al punto, Chiavenato (2015, p. 69), explica:

“El propósito inmediato es medir, cualitativamente y cuantitativamente, la ejecución en relación con los patrones de actuación y, como resultado de esta comparación, determinar si es necesario tomar acción correctiva o remedial que encauce la ejecución en línea con las normas establecidas. De acuerdo a lo planteado, se hace necesaria la participación como herramienta fundamental para evitar los conflictos laborales que se pueden generar a partir de improvisaciones y actividades no planificadas que desestiman las necesidades de los trabajadores y por tanto de la organización”.

De modo que la función de participación debe ser ejercida continuamente y relacionadas con las funciones de organización y dirección, las cuales están más íntimamente asociada con la función de planeamiento. Este permite la retroalimentación para evitar la improvisación, mejorar este proceso y corregir los errores, por cuanto permite vigilar, basándose en los objetivos y normas previamente establecida en la participación. Señala el autor citado, que la fase de participación presupone las existencias de objetivos y de planes, ya que no se puede sin que haya planes definidores de lo que debe hacerse.

Organización

La organización desde un punto de vista de labor del director gestor es un tema de gran importancia hoy en día para casi todas las organizaciones, las cuales buscan un continuo mejoramiento del ambiente de su organización, para así alcanzar un aumento de productividad, sin perder de vista el recurso humano. En ese sentido, Chiavenato (2015, p. 86), afirma que el buen clima dentro de las organizaciones, “se refiere al ambiente interno existente entre los miembros de la organización, y está estrechamente ligado al grado de motivación de los empleados e indica de manera específica las propiedades motivacionales del ambiente organizacional”

Partiendo de lo expuesto por el autor, es importante tener en cuenta que el organización es un factor que influye en gran medida en los niveles de motivación y participación de las personas que laboran en una determinada organi-

zación, y esto se ve reflejado sin duda alguna en la eficiencia y eficacia organizacional. Una organización eficiente y eficaz, goza de una salud en los niveles de motivación y participación de sus empleados que se ve reflejado en su producto, sin embargo, la percepción de una buena salud organizacional inunda todas las áreas de la organización.

Información

Es vital conocer los procesos que se llevan a cabo dentro de una organización, con el fin de potenciar aquellos que transcurren de forma correcta y fortalecer los que presentan debilidad. El conocimiento de los procesos es fundamental en el desarrollo organizacional y es por ello que Martín (2014, p. 63), afirma que “en cualquier institución existe una red de procesos que requieren ser gestionados y perfeccionados, algunos de ellos resultan vitales para la institución”.

Dichos procesos que han de ser identificados, con frecuencia traspasan los límites departamentales y funcionales y requieren especial atención. De lo dicho anteriormente, se observa la clara necesidad de un continuo monitoreo de los procesos que se llevan a cabo dentro de una organización, esto evitaría inconvenientes en cuanto a la eficacia (en el sentido del retraso de la producción), en la eficiencia (en cuanto a la utilización de los recursos) y a la labor del director gestor. Indudablemente, los procesos influyen y determinan la calidad de un producto, y en ese sentido, es importante intervenir continuamente en ellos la calidad depende de la manera como se gestionan los procesos.

Desarrollo personal

Significa identificar con precisión las personas sobre las que repercuten los productos y servicios dentro y fuera de una organización. De acuerdo, con Grayna y otros (2014, p. 292), la definición de desarrollo personas es cualquiera que se vea afectado por el proceso. Por lo tanto surgen tres tipos de personales:

1. *Externos*, tanto actuales como potenciales. Una multiplicidad de estos clientes ocasiona una variedad de influencias, dependiendo si el cliente es económicamente poderoso y de su sofisticación tecnológica. Para las organizaciones de servicio, la lista de clientes externos puede ser más amplia.
2. *Internos*. Estos incluyen todas las funciones afectadas por el producto a nivel de

la dirección y de la fuerza de trabajo. Los clientes internos pueden tener una fuente alternativa o comprar un producto de un proveedor externo.

3. *Personal general*: Pueden considerarse como extensiones de los departamentos de clientes internos. Por consiguiente sus necesidades deben entenderse y tratarse durante la planeación de la calidad, a fin de generar un estudio global de la empresa.

Relaciones interpersonales

En lo que respecta a la conducta asumidas Grayna y otros (2014, p.293) exponen que la conducta viene dada por los siguientes términos:

1. Las necesidades que son los requerimientos y deseos básicos, fisiológicos y psicológicos para la supervivencia y el bienestar.
2. Las expectativas que son las características y el desempeño anticipado de los bienes y servicios. Pueden observarse tres niveles de expectativas de que están relacionados con los atributos de los productos. El nivel esperado de calidad representa los atributos mínimos o que deben ser.
3. En el nivel unitario o deseado, un mejor desempeño lleva a una mayor satisfacción
4. La satisfacción es el grado de las expectativas se cumplen o se sobrepasan por los beneficios recibidos.
5. La percepción es la impresión que deja la educación inclusiva dentro de las instituciones educativas. Las percepciones están muy basadas en la experiencia previa. Pero otros factores influyen en la percepción y pueden ocurrir antes de la compra en el punto de adquisición.

Fundamentos de la educación inclusiva

La educación inclusiva es una variable que se visualiza en los actuales momentos del proceso educativo como determinante de la calidad educativa, puesto que cuando es adecuada y organizada en forma coherente se obtiene resultados de alta calidad, de allí que requiere de la conjugación de capacidades y habilidades del personal directivo para diseñar una síntesis armónica, detallada en un plan, sumando, calidad y racionalidad que beneficie a la institución y eleve la productividad.

En este orden de ideas, Münch (2015), define la educación inclusiva como los lineamien-

tos generales de la planeación de las instituciones, cuyo propósito es determinar el rumbo de la organización escolar, así como la obtención, uso y disposición de los medios necesarios para alcanzar la misión y visión organizacional. De acuerdo a lo antes planteado, la educación inclusiva abarca la ejecución de un proceso reflexivo orientado a clarificar las líneas de acción para la gerencia educativa, con el fin de garantizar y encaminar adecuadamente los esfuerzos de acuerdo al logro de los objetivos previstos.

En este sentido, planificar escolarmente a los docentes y directivos de las instituciones de educación básica, ya que si poseen pleno conocimiento de las demandas y requerimientos tanto del contexto interno como externo de la institución educativa, para orientar sobre esta base la selección de estrategias de abordaje. Cabe destacar el valor que la educación inclusiva aporta a la supervisión educativa, por cuanto sitúa cada acción ejecutada en el camino preciso para alcanzar los propósitos planteados.

Compromiso

Según Ardila (2015), se establece una clasificación de los valores: a) Valores biológicos: implican la salud, se cultivan mediante la educación física e higiene; b) Valores sensibles: implican placer, alegría y esparcimiento; c) Valores económicos: implican todo lo que es útil; son valores de uso y cambio; d) Valores estéticos: implican la belleza en todas sus manifestaciones; e) Valores intelectuales: implican la verdad como el conocimiento; f) Valores religiosos: implican el alcance de la dimensión de lo sagrado; g) Valores morales: implican la bondad, la justicia, la honestidad, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, el agradecimiento, la amistad, la paz, entre otros.

De la clasificación de los valores anteriormente mencionada, se podría decir que los valores de orden moral se consideran los más importantes, pues éstos dan sentido y dirigen a los demás, además en ellos también se ubican las creencias religiosas, las cuales juegan un papel fundamental en el comportamiento como toma de decisiones en las personas. Estos valores morales, permiten orientar la conducta porque en base a los mismos las personas actúan ante las distintas situaciones presentadas.

Racionalidad

La mayoría de las instituciones educativas se encuentran preocupadas por lograr la obten-

ción de los actos racionales de sus empleados, que éstos valoren pertenecer a la organización para la cual trabajan; crear conciencia y se sientan orgullosos de las labores realizadas, así como donde están desempeñando sus labores; por tanto las empresas esperan de sus trabajadores sentimientos de apego, por ello, la importancia de crear, motivar e incentivar el sentido de pertenencia entre ellos.

En atención a esto, Robbins (2015), define el término racionalidad como un proceso actitudinal, y a su vez, se descompone en los siguientes indicadores: deseo de permanencia; fuerte sentimiento del empleado que le conlleva a descartar la posibilidad de separarse de la organización; mejorando cada día su trabajo a fin de seguir siendo parte de la misma, así como también, tener sentido del posible costo de dejarla; conocimiento preciso de las consecuencias probablemente provocadas al alejarse de ella, tanto desde el punto de vista material como de desarrollo profesional y personal.

Continuidad

La continuidad se concibe como una condición indispensable en los miembros de la comunidad educativa intercambios de experiencias, al asumir un comportamiento, establecimiento de políticas que benefician a los docentes y miembros de la comunidad, al proporcionar directrices y orientaciones a los docentes. Ahora bien, esta función gerencial envuelve los conceptos de motivación, liderazgo, guía, estímulo y actuación. A pesar de que cada uno de estos términos tiene una connotación diferente, todos ellos indican claramente que tiene que ver con los factores humanos de una organización, por cuanto la continuidad es un proceso de gestión que apoya la toma de decisiones y el liderazgo.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto Chiavenato (2015), expone que la continuidad es el resultado de los esfuerzos de cada miembro de una organización, que logra cumplir sus propósitos, de ahí que dirigir la organización de manera que se alcancen sus objetivos en la forma más óptima posible, pues resulta una función fundamental del proceso gerencial. En tal sentido, que la continuidad en un contexto educativo, implica emitir órdenes, instrucciones, es decir, guiar, enseñar, supervisar y motivar a los docentes para elevar al máximo el potencial de las actividades en pro de un adecuado funcionamiento de la institución, por tanto, determina los logros de los proyectos que se emprenden.

Contextualización

En relación al punto, Chiavenato (2015, p. 69), explica que “el propósito inmediato es medir, cualitativamente y cuantitativamente, la ejecución en relación con los patrones de actuación y como resultado de esta comparación, determinar si es necesario tomar acción correctiva o remedial que encauce la ejecución en línea con las normas establecidas”. De acuerdo a lo planteado, la función de control es ejercida continuamente, y aunque relacionada con las funciones de organización y dirección, está más íntimamente asociada con la función de planeamiento.

Este permite la retroalimentación para mejorar este proceso y corregir los errores, por cuanto permite vigilar, basándose en los objetivos y normas previamente establecida en la educación inclusiva. Señala el autor citado, que la fase de control presupone las existencias de objetivos y de planes, ya que no se puede controlar sin que haya planes definidores de lo que debe hacerse.

Herramientas de aprendizaje

Para Requeijo (2015), la herramienta de aprendizaje significa que los directivos estudian anticipadamente sus objetivos y acciones, y sustentan sus actos no en corazonadas sino con algún método, plan o lógica. Los planes establecen los objetivos de la institución y definen los procedimientos adecuados para alcanzarlos.

Además, son la guía para que (a) la institución obtenga y aplique los recursos para lograr los objetivos; (b) los miembros de la institución desempeñen actividades y tomen decisiones congruentes con los objetivos y procedimientos escogidos, ya que enfoca la atención de los empleados sobre los objetivos que generan resultados (c) pueda controlarse el logro de los objetivos organizacionales.

Existen varias fuerzas que pueden afectar a la educación inclusiva: los eventos inesperados, la resistencia psicológica al cambio ya que ésta acelera el cambio y la inquietud, la existencia de insuficiente información, la falta de habilidad en la utilización de los métodos de educación inclusiva, los elevados gastos que implica, entre otros. Educación inclusiva es un término a considerar que comprende diferentes tipos de actividades: se puede planificar a nivel estratégico, a nivel funcional o a nivel de actividad, para una institución o para un programa o proyecto.

Objetivos

Los objetivos son los propósitos institucionales, explícitos o no, que orientan la actividad de la organización y que constituyen la razón de ser del centro. Favorecen la adquisición de hábitos personales y sociales en los alumnos para el trabajo intelectual autónomo y fomentan procesos de participación entre los miembros de la comunidad escolar son ejemplos, entre otros muchos, de intenciones generales, que sirven de guía a los centros educativos para desarrollar determinadas propuestas curriculares y gestoras, en este caso, los objetivos son las aspiraciones que se desean lograr.

Según, Heller (2015), los objetivos, lejos de ser formulaciones cerradas y rígidas impuestas por instancias superiores, deben ser considerados como pautas construidas por los miembros de cada comunidad escolar, que sirven para orientar las actuaciones que se desarrollan en el centro educativo y conducen a mejorar la gerencia, pues indica los logros o fines, que se establecen en términos de eficiencia y eficacia. Estos objetivos deben estar en continua revisión y actualización mediante procesos participativos y democráticos.

Contenidos

Es la etapa previa de la educación inclusiva, los insumos que aportan son los elementos sobre los cuales se planifica, Castro (2016), señala que el contenido es la base de la educación inclusiva y sus propósitos son el de suministrar la información necesaria para determinar los objetivos, ella define el ambiente y describe las situaciones reales como características, necesidades, proporcionado una base sólida y real para los objetivos que mejor redunde calidad del proceso.

Esta es una evaluación inicial y ella señala grandes marcos referenciales, reales y filosóficos, describe y analiza los valores y fines como referencia del modelo final, de acuerdo con la realidad del contexto. Selecciona las categorías más importantes que permitan determinar objetivos alcanzables y proporciona antecedentes para el control del cambio, identificando las necesidades no satisfechas y las oportunidades no usadas. Suministra información externa (social, científica, tecnológica, entre otras) que permitan reorientar los procesos internos.

Actividades

Heller (2014), señala, que en esta fase el director una vez determinados los objetivos, las dimensiones e indicadores que tiene mayor relación para solventar las necesidades o situaciones problemáticas, además deberá considerar los valores de mayor énfasis en el Reglamento Interno del Plantel. Se recomienda que la educación inclusiva deba ejecutarse en la escuela a fin de potenciar sinergias en aras de lograr la institución soñada por todos.

La fase de interrogación de las actividades constituyen el ¿qué ejecutar?, por lo que se recomienda contextualizar las estrategias a la temática de la educación inclusiva, igualmente el director propiciará la participación, organizando las actividades como tareas, asignando las acciones, dividiendo las tareas en competencias manejables. En este sentido las estrategias constituyen el qué evaluar al momento de planificar, por lo que se considera importante recordar que existen estrategias de aprendizajes con incalculable valor globalizador.

Estrategias

La estrategia se constituye como uno de los elementos claves de la educación inclusiva, la cual se aplica para determinar los resultados, para, Castro (2016, p. 56), señala que la estrategia “es una técnica, disciplina científica que partiendo del diagnóstico permite identificar, obtener, organizar, procesar, analizar, interpretar y suministrar informaciones respecto a los factores y elementos que lo condicionan”. En este sentido, la estrategia es una tarea de control administrativo, mediante el cual se determina lo que está ocurriendo a lo que se está haciendo.

Esta tarea mide, fundamentalmente, resultados y recomienda la aplicación de correctivos, la estrategia, así comprendida y en el terreno educativo, es un proceso tecnológico de recolección de información acerca del planeamiento, implementación y verificación, por medio de algún tipo de información formal e informal, en función de la cual se emiten juicios valorativos y se adoptan decisiones.

Recursos

Los recursos, constituyen los medios para ejecutar las actividades según, Heller (2014), el patrimonio con que cuenta el centro escolar para lograr sus objetivos, se refiere a los medios que se utilizan para lograr los objetivos. La escuela dispone de tres tipos de recursos que, enumerados esquemática y resumidamente,

son los siguientes:

1. *Personales*: profesorado, estudiantes, padres, personal de administración y servicios, personal directivo, asesores y especialistas diversos. Son los protagonistas del hecho educativo.
2. *Materiales*: edificio, mobiliario y material de uso didáctico. Distribuidos y dispuestos de una u otra manera, determinarán el espacio escolar.
3. *Funcionales*; tiempo, dinero y formación, fundamentalmente, son los que hacen operativos los recursos materiales y personales, sin los cuales no funcionarán.

De poco sirve un equipo completo de enseñantes si no disponen del tiempo necesario para desarrollar sus tareas o si carecen de la formación indispensable para llevarlas a cabo. Tampoco es operativo un material didáctico de baja calidad que no puede reponerse o renovarse cuando se deteriora por el uso debido a una falta de recursos financieros.

Síntesis de la metodología

En toda investigación científica es necesario que los hechos estudiados, así como las relaciones que se establecen entre estos, los resultados obtenidos y las evidencias significativas encontradas en relación con el problema investigado, además nuevos conocimientos que son posibles situar, al reunir las condiciones de fiabilidad, objetividad y validez interna, para lo cual se requiere delimitar los procedimientos de orden metodológico, para dar respuesta a las interrogantes objeto de investigación.

En este sentido, se utilizó un diseño de investigación cualitativa, de acuerdo a Erlandson (2014), es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos de tal forma que tenga sentido y pueda comunicar este sentido a los demás. Por ello, todas las decisiones a tomar durante el desarrollo del estudio pueden considerarse previamente, pueden planificarse y la concreción de esta se realiza, por el común, en un estudio de caso.

Además, el método de investigación es de tipo etnográfico, ya que tiene como significativo etimológico. La descripción (grafe) del estilo de vida de un grupo de persona habituadas a vivir juntas (ethnos), que sería la unidad de análisis (Martínez, 2015). La etnografía ha consentido en la producción de estudios analíticos – descriptivos las costumbres, creencias, prácticas

sociales y religiosas, conocimientos y comportamientos de una cultura particular. En la investigación etnográfica la información que se busca es aquella que más relación tenga y ayude a descubrir mejor las estructuras significativas que da razón de la conducta de los sujetos en estudios.

La naturaleza de la investigación, está orientada a develar la educación inclusiva como educación actual para la labor del director gestor en instituciones educativa en básica secundaria, tal propósito envuelve claramente una propensión a usar la empatía con quienes están siendo estudiados, pero también implica una capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan.

Por ello, se utilizó de preferencia la observación participante combinada con entrevistas en profundidad no estructuradas. Un problema clave para el investigador es definir a través de que ojos tratará de observar la realidad, vale decir que personas serán investigadas. La necesidad de tomar perspectivas de otro implica toma en cuenta la existencia de una multiplicidad de puntos de vista de visiones de la realidad.

En referencia a la descripción de la selección de las unidades de estudio, de acuerdo a Bavaresco (2010, p. 91) la población de una investigación es el conjunto total e unidades de observación que se consideran en el estudio. Y que a su vez está constituida por características o estratos que le permiten distinguir los sujetos uno de otros, características tales de la población que se delimitan con la intención de establecer los parámetros muestrales. En consecuencia, para efectos del presente estudio la población estará representada por un grupo de personas, en la institución educativa objeto de estudio.

Para la técnica e instrumentos de recolección de datos se utilizó la observación participante en la que el investigador está inmerso en la comunidad o grupos que desea investigar. Esta técnica llevo a cabo sus estudios en el medio natural, es decir en el lugar donde se encuentra la peona observada es decir la instituciones de básica secundaria del municipio zona bananera.

De acuerdo con Fidas (2014, p. 69) expone que “instrumento de recolección de datos en cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información”. Estos instrumentos fueron aplicados para llevar a cabo la entrevista a profundidad, la cual fue utilizada en esta investigación con el objeto de recoger la narración de experiencias vividas por el líder comunitario de los miembros de las instituciones

educativas de básica secundaria y expresada por sus propias palabras.

Reflexiones finales

La información suministrada por los informantes clave, nace de las experiencias y conocimientos dentro de una las instituciones educativas básicas secundarias. En sus respuestas se plasma explicaciones sobre su percepción de la realidad y la objetividad de la investigadora, aunado a la técnica de observación, brindando un verdadero aporte sin dejar de considerar la realidad, verificando que los sujetos cumplieran con los requisitos fijados en el presente estudio, así mismo, se prestó una adecuada atención a la estructura de la institución donde ejercen sus funciones, con la firme intención de comprender y tener una mejor apreciación de las respuestas emitidos.

Por otra parte, para el punto de encuentro de los informantes claves para develar categorías centrales, se procedió a clasificar las opiniones que de alguna manera se relacionan y tocan puntos de interés para la investigación. Considerado la experiencia de los informantes clave con respecto al tópico planteado por la investigadora y los puntos de encuentro de su verbalización, emergieron las categorías centrales.

El estudio se partió desde una serie de interrogantes emergentes entre las que consideraremos a continuación: ¿De qué manera la educación inclusiva se formula como una plataforma para el desafío de la educación actual en Instituciones educativas básicas secundaria?, ¿Qué le impide a las instituciones educativas del municipio zona Bananera amalgamarse con el entono a través de acciones de intervención social?, ¿Qué acciones espera la comunidad de instituciones educativas del municipio zona Bananera como organización con compromiso social?, ¿Qué significado posee para el binomio instituciones educativas del municipio zona Bananera Comunidad el establecimiento de un desafío de la educación actual?

Cumplido con este requisito, se desprenden los hallazgos significativos que surgieron del proceso de investigación, derivándose del estudio de la información a partir del momento inicial que se estuvo en interacción con los informantes clave, pasando por todo la revisión bibliográfica y cognitiva hasta la alcanzar el análisis e interpretación de la data, los mismos son presentados a continuación:

Hallazgo 1. Cuando se precisan como son las dimensiones de la educación inclusiva a tra-

vés de programas de responsabilidad social, se debe de tomar en consideración que como política pública siempre está asociada a programas de exclusión pobreza entre otros, en este caso se refiere a la Fundamentos de la educación inclusiva vista desde las instituciones educativas del municipio zona Bananera.

Donde ella como agente impulsor del desarrollo social cuenta con todo un marco lógico-jurídico en la constitución colombiana que emplaza a estas organizaciones a cumplir con el desarrollo de los programas sociales a lo interno y externo de la misma, esta como institución educativa debe articularse orientado siempre la generación de valor y de esa manera ser modelo representativo de la comunidad y sociedad en general.

Por otro lado se debe de apoyar por una estructura comunicacional que con apoyo, colaboración y cooperación de la comunidad educativa pueden diseñar todo un tejido que focalice los planes y proyectos, que permitan articular la institución el Estado y la sociedad civil, donde haya participación espontánea sobre la Fundamentos de la educación inclusiva apoyando el estímulo de las capacidades organizativas y productivas que la comunidad puede verlo como problema, pero que al evaluar las opciones para orientarlos sus resultados son positivos, la atención a asuntos relacionados con la preservación del ambiente, se fija el compromiso como estrategia de la responsabilidad social empresarial, promoviendo en la participación de la calidad de vida de la sociedad.

Hallazgo 2. Conociendo las acciones que espera la comunidad para que las instituciones educativas del municipio zona Bananera aporte con acciones contundentes su compromiso social, bajo el enfoque de este hallazgo se hacer especial mencionar la necesidad del compromiso por parte de las instituciones educativas del municipio zona Bananera en la solidaridad que se debe manifestar para generar optimismo en resolver muchas de sus preocupaciones por cuanto hace posible la sustentabilidad generando valor a su calidad de vida a través de la capacitación, la competitividad, el reconocimiento, el bienestar social y por ende la profundización cultural.

Por otro lado, se valora el esfuerzo por cuanto se plantean retos y grandes esfuerzos que permiten el progreso y el crecimiento colectivo que orienta al buen desempeño de los proyectos que trascienden en el bien común como respuesta, brindándoles además una serie de oportunidades de desarrollar otras opciones de

negocios que conformarían pequeñas empresas que brinden oportunidades de empleo no solo a los mismos egresados de las instituciones educativas del municipio zona Bananera sino a los vecinos para que busquen un desarrollo integral.

Es por ello, que se hace necesario que la conciencia social esté presente en los miembros de las comunidades educativas y comunales porque es allí donde el compromiso social se fortalece de manera efectiva con la solidaridad, lo cual es el valor sobre donde se fundamentan las acciones que evalúan las actitudes de conciencia y compromiso social. Por esta razón se debe reconocer que el esfuerzo mancomunado de la acción colectiva es lo que hace que instituciones educativas del municipio zona Bananera y comunidad puedan realizar con efectividad la convivencia.

Hallazgo 3. Continuando con los resultados obtenidos en la presente investigación se obtiene la caracterización de las opciones que brinda la institución a la comunidad educativa y local a través de sus canales de comunicación. Las organizaciones hoy día se han blindado en sus estructuras empresariales con el propósito de posicionarse y al mismo tiempo ser competitivas en el mercado, y uno de sus puntos estratégicos son los canales de comunicación; se trata entonces de contar con todo un entramado de red personal y tecnológica que contribuya a mantener a la empresa conectada permanentemente para activar a su personal a todos los propósitos de la institución.

En las instituciones educativas todo este andamiaje pueden vincular a través de sus canales de comunicación que pueden ser formales e informales, así como desde cualquier otro medio para que la relación receptiva con el entorno las instituciones educativas del municipio zona Bananera esté en disposición de aprovechar para sumar y convertirla una ventaja competitiva entre esta institución y la comunidad para se debe evaluar si los canales comunicacionales que se consideren formales cumplen con los requerimientos que corresponden a la comunidad educativa.

Hallazgo 4. Reconociendo el significado comunicacional posee el binomio instituciones educativas del municipio zona Bananera Comunidad en el establecimiento del desafío de la educación actual. Cuando de equilibrio se trata en el comportamiento humano, la asertividad juega un papel protagónico muy importante como parte integral de la cultura comunicacional de toda empresa, con el propósito de que contribuya a la resolución de posibles conflictos

así como fomentar la efectividad de las relaciones interpersonales de los miembros de la organizacional.

El desafío de la educación actual es una actitud, una expresión consciente, directa, clara, equilibrada y congruente cuyo propósito es expresar una serie de ideas que demuestre limpiamente los sentimientos que defienda derechos legítimos sin la respectiva intención de querer perturbar o perjudicar a la persona a quien se le comunica; la asertividad parte desde la autoconfianza sin que las emociones jueguen el papel protagónico en la comunicación.

Siguiendo con el desarrollo del desafío de la educación actual, se hace del planteamiento que existen algunas técnicas para prever la modificación de los comportamientos de las personas antes de dejar libre su actuación, por cuanto aseguran el buen uso de sus actitudes. La asertividad facilita que la persona sienta satisfacción por la actuación ética presuponiendo que nadie tenga el derecho de aprovecharse de la buena voluntad de los demás.

En el caso, de las instituciones educativas del municipio zona Bananera como organizaciones modelos de comunicación manejan la asertividad como estrategia fundamental para comunicar sus planes, proyectos y sobre todo su filosofía organizacional. Por cuanto permite orientar sus esfuerzos académicos hacia la construcción de un ser humano consciente, preocupado por su comunidad y sobre todo por su liderazgo en su medio de convivencia social. Por tanto, se deja claro que el desafío de la educación actual crea sinergia por cuanto genera esfuerzos entre grupos grandes que intentan mantener un espacio de socialización equilibrado, consciente y efectivo, pero sobre todo el aprecio y el valor que la persona le da a sus receptores.

Conclusiones

En las instituciones educativas del municipio zona Bananera, comprender la educación inclusiva: desafío de la educación actual y labor del director gestor. Si bien es cierto que el desarrollo de la educación inclusiva a través de los programas de responsabilidad social parte desde la consideración que gestión debe ir acompañada en gran parte de una excelente planificación de programas de responsabilidad social y no estar divorciada de los escenarios sociales; llama mucho la atención que se debe vincular de manera efectiva a los docentes y alumnos para sincronizar la función educativa con la Fundamentos de la educación inclusiva.

En cuanto a precisar el desarrollo de la educación inclusiva a través de programas de responsabilidad social se debe considerar que la formación de éstos sea integral y para ello se requiere tener en su presupuesto para planes de formación en conciencia social que le dé sentido de cooperación como política organizacional para comprender que la Fundamentos de la educación inclusiva no es una obligación de la organización sino un deber, y que generaría la verdadera cultura de conciencia social a toda la institución, es importante que la comunidad educativa tenga el compromiso con las comunidades y su área de influencia.

En relación a caracterizar las opciones que brinda las instituciones educativas del municipio zona Bananera a la comunidad educativa y local, una de ellas es gestionar a la institución a través de sus canales de comunicación, los cuales deben estar activos para lograr su propósito, y es por ello que la planeación de sus objetivos estaría como la propuesta más importante de toda la organización, es una fórmula que le ha brindado éxito a cualquier otra organización.

No obstante, se debe comunicar toda su filosofía estratégica para que ésta apalanque el desafío de la educación actual, y de esa manera brindarle a la comunidad estudiantil, docentes, trabajadores y sobre todo la comunidad y su entorno, el desarrollo de una conciencia social y sensibilidad para ver los problemas de las comunidades con sentido responsable, aportándoles siempre valor agregado a sus problemas proyectos de crecimiento comunitario y sobre todo el compromiso social.

Por otro lado, al reconocer el significado comunicacional que posee el binomio instituciones educativas del municipio zona Bananera para el establecimiento de un desafío de la educación actual, se puede decir, que la asertividad comunicacional educativa debe considerar lo social, por cuanto ayuda a comprender los problemas que se presentan entre la comunidad educativa y la sociedad, para tener las estrategias de cómo enfrentarlos, dándoles un enfoque proactivo de manera asertiva, a cada sector de la institución, haciendo instituciones educativas del municipio zona Bananera cada vez más humana y madura ante los hechos que se vayan en esa institución. También se debe considerar que el desafío de la educación actual es el control del mundo emocional de las personas por cuanto ellos quieren expresar sus sentimientos esperando no sean reprochados o corregidos dentro del contexto donde se desenvuelve.

REFERENCIAS

- Alles, M. (2014). Desarrollo Del Talento Humano Basado en Competencias. Editorial Granica. Buenos Aires.
- Battley (2014) Desarrollo de una Cultura de Calidad. México.
- Briggs (2014) La Planificación de la Instrucción. Ediciones Morata.
- Chiavenato (2014) Administración de Recursos Humanos. Santa Fe de Bogotá. Mc Graw Hill.
- Gibson, Ivancevich y Donelly (2014) Fundamentos de dirección y administración de empresas. Colombia: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Martínez (2014). La gestión de los saberes sociales: algo más que gerencia social. Buenos Aires, Argentina: Espacio.}
- Martín (2014). Gestión de instituciones educativas inteligentes. México: McGrawHill.
- Heller (2014) Planificación de la Enseñanza. Editorial Díaz de Santo. España.

LA LECTURA Y SU COMPRENSION EN EL CONTEXTO RURAL

Diana Ospino Jaraba
dianaospinojaraba@gmail.com
Universidad Experimental Pedagógica Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 76 - 85

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El presente artículo, se inscribe en la modalidad documental cuyo propósito es comprender el significado que los estudiantes le otorgan a la comprensión lectora en el contexto rural; esto con el fin de coadyuvar en el mejoramiento del proceso de lectura y su comprensión en el espacio antes mencionado, donde leer, no tiene tanta relevancia debido a que los conciudadanos en esa zona lo primero que deben aprender es un oficio para enfrentar la vida. Lo descrito pudiera interpretarse como que las experiencias vivenciales representan una fuente que alimenta la comprensión lectora porque si desean que su hijo sea ordeñador deberá documentarse acerca del ordeño para conseguir un mejor empleo. Teóricamente se sustenta en autores como Solé (2019), Ferreiro (2021), Palmera Castillo (2020), Barbosa, Soler y Veloza (2018), Petit (2021), Yépez (2017), García, Arévalo y Hernández (2018), Hernández (2018), García García (2017), Plaza (2021), Cassanay (2010), entre otros. De allí la importancia de socializar la lectura en el medio rural a través de la comprensión lectora, como proceso impactante para la generación y construcción de conocimiento. Es decir, que las diferencias entre lo rural y lo urbano no son insalvables; al contrario en el contexto rural se puede dar el sentido a la lectura desde la pasión por la madre naturaleza, por su contexto inmediato y hasta por la responsabilidad de su sostenibilidad a futuro. Desde esta perspectiva, se espera promover procesos reflexivos que permitan generar una mayor atención al proceso de la lectura en el área rural.

Palabras clave:
lectura, comprensión
lectora, contexto
rural

READING AND ITS UNDERSTANDING IN THE RURAL CONTEXT

ABSTRACT

This article is part of the documentary modality whose purpose is to understand the meaning that students give to reading comprehension in the rural context, in order to contribute to the improvement of the reading process and its comprehension in the aforementioned space, where reading is not so relevant because the fellow citizens in that area must first learn a trade to face life. This could be interpreted to mean that life experiences represent a source that feeds reading comprehension because if they want their son to be a milker, he will have to learn about milking in order to get a better job. Theoretically it is supported by authors such as Solé (2019), Ferreiro (2021), Palmera Castillo (2020), Barbosa, Soler and Veloza (2018), Petit (2021), Yépez (2017), García, Arévalo and Hernández (2018), Hernández (2018), García García (2017), Plaza (2021), Cassanay (2010), among others. Hence the importance of socializing reading in rural areas through reading comprehension, as an impacting process for the generation and construction of knowledge. In other words, the differences between rural and urban areas are not insurmountable; on the contrary, in the rural context, reading can be given meaning from the passion for Mother Nature, for its immediate context and even for the responsibility of its future sustainability. From this perspective, it is expected to promote reflective processes that allow generating greater attention to the reading process in rural areas..

Key words:
meaning, reading,
rural context

LA LECTURE ET SA COMPRÉHENSION EN CONTEXTE RURAL

RÉSUMÉ

Cet article s'inscrit dans la modalité documentaire dont l'objet est comprendre le sens que les élèves attachent à la compréhension lecteur dans le contexte rural; C'est pour aider à améliorer du processus de lecture et de sa compréhension dans l'espace précité, où lire, ce n'est pas si pertinent parce que les concitoyens dans ce domaine, la première chose qu'ils doivent apprendre est un métier pour affronter la vie. Ce décrites pourraient être interprétées comme les expériences expérientielles représentent une source qui alimente la compréhension en lecture parce que s'ils veulent que votre enfant est un trayeur doit être documenté sur la traite pour obtenir un meilleur emploi. Théoriquement, il est basé sur des auteurs tels que Solé (2019), Ferreira (2021), Palmera Castillo (2020), Barbosa, Soler et Veloza (2018), Petit (2021), Yépez (2017), García, Arévalo et Hernández (2018), Hernández (2018), García García (2017), Plaza (2021), Cassanay (2010), entre autres. D'où l'importance de socialiser la lecture en milieu rural par à travers la compréhension de la lecture, comme un processus impressionnant pour la génération et la construction des savoirs. En d'autres termes, les différences entre le rural et le l'urbain n'est pas insurmontable ; Au contraire, dans le contexte rural, les sens à la lecture de la passion pour mère nature, pour son contexte immédiatement et même pour la responsabilité de sa pérennité dans le futur. Depuis Dans cette perspective, il est attendu de promouvoir des processus réflexifs qui permettent attirer davantage l'attention sur le processus de lecture dans les zones rurales.

Mot clefes:

*lecture, compréhens-
sion écrite, contexte
rural*

INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso mediante el cual el lector interpreta lo leído de acuerdo con sus conocimientos previos, nivel educativo, creencias y formación educativa. Sin embargo, constituye siempre un tema de actualidad atendiendo a los constantes cambios que se gestan en los diferentes paradigmas del aprendizaje y que dan cuenta de la marcada evolución de la sociedad y la ciencia. En este sentido, la lectura en el contexto rural es una práctica poco común debido a que en este tipo de comunidad no son lectoras y/o se manejan estratos socioculturales de muy bajo nivel académico.

El presente artículo, corresponde a la indagación en desarrollo titulada "Comprensión lectora. Una visión multidisciplinar desde la práctica pedagógica en la institución educativa de Coyongal" la cual se realizó como

tesis doctoral y tiene como propósito Configurar una aproximación teórica acerca de la comprensión lectora como una visión multidisciplinar desde la práctica pedagógica y su aplicabilidad en la Institución Educativa de Coyongal. No obstante, lo presentado en este artículo responde exclusivamente a compartir los hallazgos más significativos y a difundir los aportes teóricos empíricos más destacados.

Mi interés en realizar esta investigación viene dado entonces, por la necesidad de formar estudiantes con los mejores niveles de comprensión lectora en el ámbito rural. Por tanto, el propósito general de esta indagación es comprender el significado que los estudiantes le otorgan a la comprensión lectora en el contexto rural.

Por otro lado, leer no debe ser una acción vista por los estudiantes como una tarea obligatoria impuesta por los docentes sino que debe visualizarse como una herramienta necesaria para poder comprender la cons-

trucción del conocimiento, por esto debe ser un acto placentero para obtener nuevos saberes que ayudan a enfrentar los retos de la competitividad educativa, así como disminuir la brecha entre los estudiantes urbanos y rurales.

Destaco que Pájaro Manjarrez, M. (2021), en su estudio práctica pedagógica metacognitiva para el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera. Concluyo propiciando una propuesta de práctica pedagógica como un constructo teórico, epistemológico y metodológico que emerge desde la acción colectiva y que guarda coherencia con las necesidades del mundo plurilingüe y complejo

Por su parte Morales, J. y Palacios, L. (2020), en su tesis doctoral titulada Estructura precategorial como estrategia pedagógica para favorecer la comprensión lectora. Llegan a la conclusión que la estructura precategorial desarrolla habilidades lectoras en los estudiantes y los orienta hacia una nueva experiencia de comprensión de textos.

Del mismo modo Castellanos, M y Guatiquira, C. (2020), en su estudio titulado factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de IED El Porvenir. Sus hallazgos evidenciaron el bajo desempeño académico, formas de evaluación equivocada, pocos recursos y estrato socioeconómico bajo de los niños, baja autoestima, entre otros. Llegando a concluir que las dificultades en los niños no parten de ellos sino del contexto que los rodean.

De acuerdo a lo argumentado tienen estrecha articulación con la investigación actual, dado que la comprensión lectora es un proceso que permite el reforzamiento de los conocimientos previos, así como la generación de nuevos constructos que alimentan los procesos de enseñanza aprendizaje en todos los contextos, especialmente en el rural, en donde es necesario que las políticas educativas tomen el control de lo que realmente pasa en aquellas instituciones educativas abandonadas a su suerte

En concordancia con las descripciones anteriores se realiza este artículo con la finalidad de contribuir con referentes teóricos e ideas para mejorar la lectura y su comprensión en ese ámbito tan especial como lo es la ruralidad donde se debe fomentar y fortalecer el hábito de la lectura para tener un reforzamiento de las vivencias cotidianas de los lugareños.

ABORDAJE TEORICO REFERENCIAL

En cuanto al abordaje teórico referencial este artículo comienza con argumentaciones relacionadas con el proceso de la lectura así como la comprensión de los textos de gran importancia para el desarrollo académico del ser humano puesto que entabla una interacción recíproca entre el lector y el texto, el cual debe ser comprendido para darle cumplimiento a la intencionalidad del escrito. Es decir, no es pasar la vista por el texto, sino interpretar y recrear posiciones de acuerdo con el mensaje que expresa el autor.

A este respecto, (Lerner 2001 citado Barbosa, Soler y Veloza (2018, p.8), señala el proceso de leer como una actividad orientada por propósitos que van desde la búsqueda de la información necesaria para resolver un problema hasta internarse en el mundo de la realidad creada por un determinado sujeto, de allí que la lectura suele quedar relegada al ámbito escolar, donde se lee sólo para aprender a leer y se escribe sólo para aprender a escribir no existe una interacción activa entre estos procesos que deben ser dinámicos para mantenerse a la par del movimiento educativo.

Según (Solé 2002 citada por Palmera Castillo 2020, p.20), el proceso de lectura, consiste en un intercambio que se produce entre el lector y el texto para lograr los objetivos planteados por el autor del escrito. Además, la lectura está compuesta por tres aspectos fundamentales: la interacción, el contexto y el lector los cuales contribuyen en la comprensión del texto.

Por su parte Petit (2021, p.21), señala que la lectura le da voz a las personas, por ello, leer en contextos en crisis como la vivida recientemente en el mundo propicia en las personas el deseo de comunicarse, de allí que el valor principal de la lectura, es devolverle la voz a todos aquellos sujetos que estuvieron en silencio.

En este orden de ideas Yépez (2017, p.87), se refiere a la lectura como una práctica de producción e invención de sentido, dado que no es únicamente leer libros, por ello, tener el libro en papel es una circunstancia histórica, como lo fue la tableta de arcilla en el pasado para los sumerios y como los son hoy los dispositivos de e Book para la sociedad de la mundialización, por esto considero la lectura como un acto de comunicación desarrollado mediante un proceso de interacción entre el texto y el lector, en donde se transfieren o intercambian contenidos, ideas, valoraciones opiniones y se reacciona a través de respuestas cognitivas y de juicios valorativos.

En otras palabras, es un proceso activo de construcción de significados a partir de los estí-

mulos textuales donde el lector es el agente de la actualización y de la consecución de los objetivos de un texto, es el responsable de la (re) construcción del significado del texto, y de su interpretación.

Desde la perspectiva de la teoría conductista, Mesén (2018, p.189), aprecia que la lectura se aprende desde las experiencias de la persona y esta se encuentra influida por el medio ambiente. En el caso del constructivismo, la lectura permite la generación de nuevos saberes así como el reforzamiento de los conocimientos previos; para la teoría sociocultural el aprendizaje es adquisición de sapiencia la cual se obtiene mediante la interacción social y la teoría de la adquisición de la lectura postula que esta va cambiando en la medida en la cual el individuo va obteniendo más habilidades en su proceso lector, esto implica la necesidad de leer con frecuencia para facilitar la construcción de nuevos saberes.

En este orden de ideas, e Sanz Moreno (2017, p.82), resalta que la lectura se nutre de todas las teorías para avanzar en su evolución de acuerdo a la adquisición de nuevas palabras, esto implica que la lectura es relevante para adquirir conocimientos de cualquier disciplina por ello, es necesario integrar todos los aportes de las diferentes teorías para consolidar un proceso de lectura competitivo, dinámico, flexible guiado hacia la captación de lectores entusiasmados con lo que adquieren a través de la lectura y con lo que logran construir en determinado contexto.

De acuerdo con los anteriores autores, podría decirse que la lectura es un paso a paso para llegar a comprender el mensaje del texto que se está leyendo dado que no se puede reforzar o generar conocimientos sino se ha comprendido la intencionalidad del escribiente del texto. Me solidarizo con la postura de Petit (2021), considerando que la lectura debe ser un proceso consensuado entre el lector y el texto leído para convertirse en la voz de los que se mantienen callados sin expresar sus vivencias cotidianas. Pues este consenso desde un contexto rural, permitiría dar mayor sentido al abordaje de la lectura en una forma significativa y articulada de las diferentes voces manifiestas.

Cabe destacar que la lectura se caracteriza por ser interactiva dado que necesita de los sentidos, conocimientos previos así como del manejo del lenguaje, además presenta un cuerpo de signos interpretables en donde se aloja el mensaje que se debe interpretar, los textos escritos obedecen a una codificación en un de-

terminado lenguaje conocido por el lector y por el emisor del mensaje.

De igual manera presenta una direccionalidad es decir los textos funcionan en una dirección espacial específica, secuencial la cual viene dada por que se lee una palabra a la vez, no se pueden hacer saltos de palabras. Y su velocidad dependerá de la capacidad del lector para comprender los textos que va visualizando.

Asimismo la lectura debe ser considerada como uno de los procesos principales de la enseñanza aprendizaje, puesto que el lector debe pensar, razonar para solucionar problemas mediante el texto para alcanzar los objetivos propuestos. Para Cortez, Ibarra, Bravo y Manzano (2019, p.237), la lectura es un proceso cognitivo que le permite al lector la obtención de aprendizajes significativos propiciando el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.

Por su parte Solé (2019, p.37), se refiere a la lectura como un proceso a través del cual se comprende el lenguaje escrito partiendo de la intervención del texto en su forma y contenido, además considerando las expectativas del lector y sus conocimientos previos. En otras palabras, leer es comprender el texto. En este sentido, Ferreira (2021, p.18), afirma que la lectura es un proceso comunicativo que facilita la entrada al mundo del saber, del aprendizaje, la comprensión y el desarrollo. Esto implica la existencia de una acción comunicativa entre el lector y el texto.

Según García, Arévalo y Hernández (2018, p.259), la lectura se concibe como la capacidad para comprender, utilizar y analizar textos escritos para lograr los objetivos del lector, desarrollar sus saberes, y sus posibilidades de participar en la sociedad. Esto significa que el lector debe contar con ciertas habilidades que le permitan leer y comprender para el cumplimiento de sus objetivos.

En este sentido García (2017 p. 10), configura la lectura como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia conforma al sujeto lector, es decir es un proceso de interacción entre un sujeto portador de sabidurías culturales, intereses deseos, deleites, entre otros y un texto como el portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares aspectos que abarcan todos los contextos de la comprensión lectora.

De acuerdo con lo argumentado anteriormente por los autores, se entiende que la lectura es un proceso que permite construir apren-

dizaje significativo desde la capacidad de cada individuo para la comprensión del texto, por esto me identifico con la autora Solé quien resalta que la lectura permite poner en primer plano los conocimientos previos del lector.

Debe señalarse que las fortalezas de la lectura según Hernández (2018, p.1), se sustentan en la decodificación del mensaje que realiza el estudiante cuando pronuncia palabras que escuchó antes sin haberlas visto escrita, la fluidez al leer viene dada por el reconocimiento de las palabras de manera inmediata el vocabulario que posea el lector, la capacidad para la construcción de oraciones y la cohesión si como el razonamiento, los conocimientos previos que posee el lector, la memoria funcional y la atención del sujeto.

Dentro de lo argumentado por Hernández (2018, p.7), podría decirse que las fortalezas de la lectura son aquellas cualidades que posee el lector para entender el mensaje inmerso en el texto leído, es decir las capacidades cognitivas del lector le permiten tener la comprensión adecuada de lo leído y con ello la construcción de un nuevo conocimiento o reforzamiento de los saberes previos.

Por su parte Cárdenas Izquierdo, N. (2020, p.12), señalan que la lectura se fortalece a través de la apropiación del sentido y la experiencia del docente dado que la lectura, es un proceso interactivo entre el lector y el texto, por ello la experiencia del docente es vital para obtener de sus estudiantes una comprensión que fluya desde lo aprendido en la cotidianidad de su comunidad.

En lo concerniente a las debilidades de la lectura estas se deben a una deficiente decodificación lo que ocurre cuando la persona tiene problemas para pronunciar las palabras escritas presentan poca fluidez y no alcanzan a comprender los textos leídos. Generalmente las dificultades de la lectura se deben a diferencias puntuales en la forma en la cual el cerebro procesa palabras y textos escritos.

Se puede señalar que el hecho de comprender y elaborar un significado de su relación personal con el texto se fundamenta en la habilidad para entender el mensaje implícito en el texto, por su parte Pérez (2014, p.54), se refiere a la comprensión como la habilidad del lector para comprender lo que el autor del escrito quiere decir es decir, interpreta el mensaje del escribiente de acuerdo a su conocimiento previo. Esto significa que el lector debe poseer conocimientos previos para poder extraer el significado de lo leído.

Al respecto, Plaza (2021, p.2235), afirma

que la comprensión lectora es la capacidad que tiene el lector para interpretar el discurso escrito. De lo planteado, se entiende que la comprensión lectora depende de las habilidades cognitivas del lector para generar o construir aprendizajes significativos. Por su parte, Mantilla y Barrera (2021, p.45), señalan que la comprensión lectora es la habilidad del lector para comprender el texto. Lo afirmado por estos autores pareciese muy sencillo sin embargo, esto tiene una connotación implícita en el lector que este debe contar con la capacidad cognitiva para comprender.

En tal sentido, Ramírez (2017, p.3), señala que la comprensión lectora es el desarrollo de significados a través de la generación de ideas al entablar la relación lector y texto, por lo tanto contar con la competencia lectora significa comprender, usar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus objetivos.

En este orden de ideas Cassany (2010, p.19), afirma que la lectura se considera una herramienta necesaria para subsistir en la sociedad globalizada de hoy, puesto que cada día se producen grandes volúmenes de información escrita, para ser leída e interpretada críticamente por las personas, a fin de conocer y comprender los diversos puntos de vista e intereses que se esconden detrás de cada texto.

Visto de esta manera, el fenómeno de la comprensión lectora concierne al sujeto que interactúa en ese momento con el texto otorgándole sentido a partir de sus propios conocimientos. Es decir, el lector realiza una interacción con el texto para lograr darle una significación a lo leído hasta llegar a una interpretación, de allí que el proceso de enseñar a comprender los textos es una actividad cuyo propósito es entender el contenido del texto para conocer el mensaje que quiere transmitir el autor. Además, señala que el individuo necesita comprender los implícitos de las palabras enunciadas (su ideología referente cultural o los procedimientos de razonamiento y edificación del conocimiento) como la propia estructura y organización del texto.

Con base en las posturas de los autores, se observa que presentan coincidencias en sus planteamientos en las diferentes definiciones sobre comprensión lectora lo cual se entiende como la competencia cognitiva del lector para entender lo que el autor del texto quiere transmitir permitiendo con ello la integración de nuevos conocimientos a su bagaje intelectual o conocimientos previos y la interacción del contexto.

Resulta oportuno señalar que el espacio

alejado de la ciudad se le conoce como contexto rural el cual no está desarrollado y presentan diversas dificultades como por ejemplo no contar con acceso al internet, escuela multigrada, donde un docente se ocupa de estudiantes de diversos grados debido a que no cuentan con la infraestructura ni con el personal docente para brindar educación para todos.

Según López (2018, p.8), el espacio rural hace referencia a ese territorio con unas particularidades que lo distinguen de lo urbano donde los docentes propician en los estudiantes el cumplimiento de sus sueños logrando el éxito mediante las herramientas que la escuela rural les facilita para una mejor calidad de vida, durante mi práctica pedagógica en la escuela rural hemos podido levantar nuestras voces para ser oídos por quienes tienen el poder de brindar soluciones, por tal razón he formado a los estudiantes de mi escuela para luchar por sus derechos y para tener sueños que los hagan crecer de manera digna.

El autor señala que el contexto es un aspecto relevante para la lectura dado que no es lo mismo leer en una buseta urbana que leer en un espacio tranquilo sin ruidos solo escuchando el trinar de los pajaritos, lo cual propicia una lectura agradable y placentera dado este ambiente. Por ello, se percibe que la lectura en el contexto rural es más divertida, si además de esto se lee como una actividad motivadora y no como un castigo, en el espacio urbano el lugar ideal para leer es la biblioteca debido al ruido, contaminación y un sinfín de cosas que no permiten tener un encuentro con los libros de manera entusiasta y en un ambiente bastante agradable.

En este orden de ideas, se entiende por rural al ámbito rodeado de árboles, montañas, ríos, entre otros y con un grupo de personas, es decir es aquel mundo copado de conocimientos ocultos en aquellos seres humanos mágicos cuidadores de la tierra produciendo su propia alimentación. De allí que la realidad se concibe como aquello que tiene valor en un sentido práctico, por esto Arias (2020 p.8), define a la realidad rural como la ausencia de computadoras, carencia de acceso a internet y a las limitaciones sobre capacitaciones y sobre el uso de plataformas digitales, en el 2019 el DANE señaló que 74% de la población rural carecía del servicio de internet. Esto significa que una gran cantidad de estudiantes no tuvieron acceso a la educación virtual durante la pandemia por COVID19.

Esto significa que existe un gran conglomerado de estudiantes que están en desventaja

frente a aquellos que si pueden acceder el internet, aunado a esto se presenta el hecho que el 56% de los docentes no tienen acceso a las plataformas digitales educativas, entre esos estudiantes se encuentran los del área rural que no pudieron acceder al aula virtual para cumplir con las exigencias de sus docentes.

De esta manera, el fenómeno del contexto rural, se vive con mucha frecuencia considerando que Colombia presenta un espacio rural muy abundante donde las personas tienen sus tareas y piensan que sus hijos deben aprender un oficio para enfrentar la vida y la formación escolar se encuentra en segundo plano porque es más importante trabajar físicamente que emplear los conocimientos, el cual es un trabajo intelectual de gran importancia para el desarrollo sustentable de este país.

De hecho, Vargas (2019, p.5) afirma que los docentes ejercen en el contexto rural enfrentan situaciones para lo cual no fueron formados debido a que existe una gran diferencia entre lo aprendido y la realidad rural, sus competencias resultan de una amplitud que llevan a múltiples acciones realizadas al mismo tiempo que sus actividad pedagógica.

Otra función realizada por los docentes es la de promotor de la familia, puesto que su participación es relevante para el buen desempeño de sus hijos, además los docentes establecen un vínculo con las familias de estas comunidades rurales hasta el punto de ser los coordinadores de todas las acciones realizadas en sus entornos comunitarios como por ejemplo la vacunación contra el COVID-19.

Resulta importante señalar que la realidad del contexto rural es que es el mejor sitio para promocionar la lectura más sin embargo es demasiado egoísta que esos individuos tiene derecho a ver que pueden tener internet, que existe un mundo afuera de esa tranquilidad que les permitirá tener una mejor calidad de vida, además con sus estudios y profesionalización podrán mejorar la calidad de vida de las comunidades rurales.

Es pertinente mencionar que para los estudiantes el significado dado al contexto rural es el de un lugar poco privilegiado por no contar con todos los servicios que tienen lugar en las áreas urbanas, aunque ellos estudian en aulas multigrado tienen el deseo de formarse para la vida y el gobierno colombiano contempla dentro de sus políticas educativas a la educación rural para que no tenga tantas carencias para poder formar y educar a todas las personas pertenecientes al área rural.

En este sentido Palmera Castillo I. (2018, p.7), afirma es necesario que la educación rural se transforme para poder cumplir con los objetivos educativos del desarrollo sustentable, de allí la importancia de brindarles a todos los docentes que laboran en el ámbito rural el respaldo necesario dado que estos se sienten impotentes para alcanzar los objetivos propuestos por la escuela rural en donde se presentan muchas dificultades que llevan a la rutina educativa productora de resultados limitados al no poder ser cumplidos por diversas situaciones conflictivas consecuencias de las dificultades de estudiantes y docentes de la escuela rural.

De igual manera, la misión de los docentes debe ser la de propiciar el desarrollo de sus propias potencialidades mediante el aprovechamiento de los recursos con los cuales cuentan hoy en día, por lo que los cambios propiciados serán factibles si los docentes se comprometen y se responsabilizan por ello.

Esto implica una actitud energética donde no tenga cabida la desilusión, e puesto que el significado de lo rural les trae a colación las diferentes responsabilidades que asume el docente que trabaja en esas comunidades rurales donde las condiciones climáticas no son las más adecuada, aunque esos docentes maravillosos realizan las mejores hazañas de la humanidad y todo en nombre del amor a su profesión.

Por ello, el docente que ejerce su práctica profesional en el contexto rural debe promover la lectura la cual según Petit (2019 p.17-18), se puede definir como cualquier acción o conjunto de acciones que busquen encaminar a una persona o a un grupo de personas a convertirse en lectores autónomos, logrando incorporar hábitos lectores de calidad a su cotidianidad. Las vivencias de este autor conjuntamente con las plasmadas por los testimonios de varios actores sociales permiten decir que el mejor vocero de la crisis de los seres humano es la lectura.

Visto de este modo, promover la lectura se puede ver entonces, como ese conjunto de acciones estructuradas y reglamentadas que responden a unos objetivos básicos de promoción, empleados permanentemente en cada una de las áreas culturales para atraer a todos los públicos a la lectura. Es importante entender que existen diferentes personas con una diversidad de gustos, por tanto no es fácil la captación de nuevos lectores, además de no contar con los recursos necesarios para emprender un viaje por el mundo de la lectura.

Ante esa panorámica Guzmán, Tano, Amaya, Ramírez y Tenorio (2019, p.92), refieren que

es necesario que el docente rural consolide una relación con sus estudiantes de tal manera que estos puedan preguntar y solucionar sus dudas acerca de sus labores escolares, además de que puedan contar con la orientación debida cuando confronte un problema personal o familiar, lo cual sería la mejor estrategia para fomentar la lectura.

Además este docente debe contar con la suficiente madurez profesional para no regresar angustiado por las dificultades presentadas durante su práctica docente, también significa tener la disposición para aprender del contexto rural y nutrirse personal y profesionalmente de sus vivencias experienciales y seguir con tan noble tarea aunque el camino presenta muchos obstáculos.

En opinión de López (2018, p.15), la educación rural debería ser el ámbito donde los estudiantes puedan soñar a través del uso de herramientas de motivación para que tengan un conocimiento específico acerca de su realidad, por ello el docente debe adquirir competencias como el liderazgo e incentivos para lograr una realidad más placentera donde demuestre sus habilidades y sapiencia de las vivencias cotidianas.

En épocas de crisis como la de la pandemia de covid-19, Silva y Uribe, (2019, p.22) refieren que ha sido muy difícil para los docentes rurales movilizarse hasta sus escuelas y no poder hacer su trabajo de manera virtual fue más difícil debido a que estas comunidades no tienen acceso al internet, sin embargo muchos de estos docentes se las ingeniaron para llevar material escrito a sus estudiantes que debían devolver con las tareas realizadas.

Estas historias de los docentes conmueven a las personas porque su entrega es total viven para educar para lograr que las personas se eduquen sin importar en donde estén les muestran a sus estudiantes que si se tiene perseverancia se alcanzan las metas, dado que no es fácil caminar kilómetros para llevar conocimiento o cruzar ríos caudalosos contar de llegar a sus escuelas en ese contexto rural.

Es así como Acer, Briceño, Orduz, y Tuay (2019, p.15), refieren que existen demasiados problemas en el área rural para brindar una educación de calidad, aunque se cuenta con docentes tan abnegados y comprometidos con su profesión que realizan diferentes acciones que no les corresponde para solventar las necesidades educativas de sus estudiantes. Esta situación no es nada fácil especialmente cuando la pandemia ha dejado muchas consecuencias que afectan el

ámbito educativo en general.

Por otra parte Roys, Arredondo y Rincón (2021, p.20), refieren que el contexto rural representa un cumulo de dificultades que si existe el interés de abordarlos por las autoridades educativas pero que es una tarea complicada, de allí el gran reto que asumen los docentes de las áreas rurales especialmente para alcanzar objetivos como aprender a leer.

Debe señalarse que el contexto rural, generalmente propicia la visión de un conjunto de casitas campestres con muchas flores, pasto y árboles frutales donde puedes encontrar una cabra, vaca, perros, gallinas entre otros, en una sana convivencia, que permite esa frescura de la naturaleza en aquellas expresiones inocentes de los niños de las escuelas rurales, quienes no han tenido la oportunidad de tener acceso a la autopista de la información conocida como la internet, a contar con un docente de tiempo completo, con escasa dotación de materiales didácticos, o largas jornadas de camino para acceder a la escuela por señalar algunas de las dificultades presentadas en el mundo rural.

Con base en estos planteamientos, el docente rural además de educar y transmitir conocimientos también debe atender problemáticas relacionadas con la cotidianidad de sus estudiantes, teniendo siempre la actitud de ayudar a solucionar desde la perspectiva de ser los tutores legales de esos niños y niñas que se encuentran en el contexto rural.

Además, estos docentes les presentan un panorama de lo que significa seguir estudiando hasta llegar a la obtención de un título universitario que pueden cambiar las condiciones educativas de las demás personas de la comunidad rural donde viven. Su slogan debería ser hacer realidad sus sueños desde la perspectiva de la educación para todos.

CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, se considera necesario emitir ciertas inquietudes que emergen del desarrollo del sentido de la lectura en el contexto rural:

La crisis de la pandemia por COVID-19, le permitió a muchas personas elevar sus vivencias mediante lecturas de sus conflictos durante la crisis por ello, algunos autores señalan que leer permite devolver la voz a aquellas personas que se han mantenido en silencio, como se da este proceso, de la siguiente manera las personas contaban sus vivencias que fueron recopiladas

y se dispusieron en libros de lecturas donde uno percibe la dureza de la crisis soportadas por aquellas que se mantuvieron en silencio durante el aislamiento obligatorio.

La lectura es una acción llena de cosas interesante que nutren nuestro intelecto y nuestra parte emocional al vivenciar los relatos de los autores, por eso es tan importante comprender lo que se lee.

El tiempo se diluye con suma rapidez mientras el lector va percibiendo la intencionalidad del escribiente a partir de la comprensión del texto.

Los docentes del área rural se las ingenian para atraer a las personas para que participen en los círculos de lectura para ello se valen de diferentes estrategias

Leer no debería ser un castigo sino una manera de darle paz y tranquilidad al ser humano.

En lo que respecta a la educación rural en Colombia esta tiene un retraso social, académico y pedagógico dado que la comunidad rural presenta deficiencias limitaciones para acceder a una educación de calidad inclusiva y en igualdad de condiciones.

Aunque no se hizo ningún señalamiento acerca de la escritura debe mencionarse que es un proceso que va de la mano de la lectura.

Los docentes son los que han permitido que los estudiantes avancen sin leer ni escribir.

REFERENCIAS

- Acer O., Briceño A., Orduz M, y Tuay R. (2019). Realidades de la educación rural en Colombia en tiempos de Covid-19 ecoeducacion. Colombia.
- Arias, Gaviria. J. (2020). La educación rural: el problema no es apenas la conectividad. Razón pública.
- Barboza Horzmida, L., Soler Martínez, M., y Veloza Otálvora (2018). El valor de la lectura en la educación rural: de la utopía a la realidad. Universidad de la Salle
- Borjana, A. (2022). Las escuelas permiten a los chicos llegar a la secundaria sin leer ni escribir. INFO-BASE.com
- Cárdenas Izquierdo, N. (2020). El fortalecimiento de la lectura a partir de la apropiación, el sentido y la experiencia en el aula. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, 2020
- Castellanos, M y Guataquira, C. (2020). Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de IED El Porvenir, realizada en la Universidad Cooperativa de Colombia. Tesis de grado.
- Cortez Morán, M, Ibarra Freire, M, Bravo Alvarado, R, Manzano Díaz, M y Lazo Bravo, G. La lectura como instrumento de aprendizaje en el contexto rural. Revista Inclusiones Vol. 6 num. Especial (2019): 232-247.
- Ferreiro, E. (2019). Como enseñar a leer según Emilia Ferreiro. Educapedagogica.com/escritura.
- García García (2017). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. REDALYC. <https://www.redalyc.org>
- García M., Arévalo M., y Hernández C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar-revistas UPTC. <https://revistas.uptc.edu.co/view>
- Guzmán Pantoja, A., Tano Payares, A., Amaya Ballesteros, A., Ramírez Pereira, J. y Tenorio Hernández, N. (2019). Leer en la escuela rural: Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la IE. Universidad de Cartagena. Loricá Córdoba.
- López, R. (2018). La educación rural debe ser el espacio para soñar mediante herramientas de motivación. Patria Maestra.
- Mantilla Falcón L y Barrera Erreyes (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior de Ecuador. Latinoamericana de Estudios Educativos 17 (1), 142-163, 2021.
- Martínez Solís M., Navajas de Arnoux A. y Bolívar A. (2020). Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la cátedra UNESCO. Ecuador Ediciones RISEI. <https://risei.org/editorial>.
- Mesén Mora, L. (2019). Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense. Revista Ensayos Pedagógicos Vol. XIV, Nº 1 • 187-202, ISSN 1659-0104, Enero-junio, 2019
- Morales, J. y Palacios, L. (2020). Estructura precategorial como estrategia pedagógica para favorecer la comprensión lectora. Revista UNIMAR, 65-90. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar38-1-art3>
- Palmera Castillo I (2018). La lectoescritura en el contexto rural. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Tesis de grado. <https://repository.upb.edu.co>
- Pájaro Manjarrez, M. (2021) Práctica pedagógica metacognitiva para el desarrollo de la comprensión lectora en lengua extranjera en la Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. Colombia. Tesis doctoral.
- Petit, M. (2021). El arte de la lectura en tiempos de crisis. Editorial Ocean Express.
- Pérez E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora. <https://www.redalyc.org/pdf>
- Plaza Plaza J. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primero. Polo de conocimiento.
- Ramírez Mazariego L. (2017). La comprensión lectora un reto para alumnos y maestros. <https://acer-vodigitaleseducativos.mx>
- Roys, G., Arredondo, L., y Rincón, W. (2021). La educación a distancia en el escenario rural colombiano, bajo el contexto de pandemia. Revista de filosofía. Venezuela, 38 (Especial
- Sanz-Moreno, Á. (2017). La mejora de la comprensión lectora. La educación lingüística y literaria en secundaria (pp.127-160). Recuperado de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/II.2.sanz2.pdf>
- Solé, I, Mires M. Lordan E. Castell N. y Nadal E. (2019). Aprendizajes destrezas y técnicas de enseñanzas. Editorial Aorsori.

- Silva, J. y Uribe, L. (2019). Las prácticas de enseñanza de la lectura en un contexto rural (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Vargas, A. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLIX, núm. 1, pp. 185-208, 2019. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
- Yépez Osorio L. (2017). La promoción de la lectura. CERLAC. .<https://cerlac.org>

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS SORDAS DESDE LA SIGNIFICATIVIDAD COMUNICATIVA DEL LENGUAJE DE SEÑAS

Diego Luis Chaverra Mendoza
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
diegochaverra@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 86 - 94

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito generar aportes teóricos acerca de la inclusión de personas sordas desde la visión comunicativa del lenguaje de señas en la Institución Educativa Soledad Román de Núñez. De acuerdo a Heidegger (1927), quien a través de la fenomenología ontológica hace referencia al ser capaz de otorgar significancia a su entorno, y Gadamer (1977), el cual otorga significancia al sentido comunicativo a través del lenguaje. Es un estudio cuyo sentido hermenéutico crítico da cuenta de su naturaleza cualitativa, orientando mi postura epistemológica desde la concepción del conocimiento entendida como una construcción social, desde mis vivencias cotidianas reflexivas en el ámbito estudiado y el aporte de los teóricos referenciales en los cuales me apoyé. Entre los hallazgos más significativos destaco la importancia de visibilizar al estudiante sordo para atender sus necesidades inclusivas y formativas, el sentido de oportunidad que brinda a estos procesos la comunicación mediante un lenguaje identitario de esta comunidad, como lo es el de señas. En el ámbito reflexivo planteo la significatividad de realizar procesos inclusivos en las instituciones educativas desde la capacitación de los docentes en el lenguaje de señas, a fin de generar interacciones comunicativas que permitan al sordo sentirse integrado y participe de su proceso formativo, lo que contribuye a su desarrollo e inserción social.

Palabras clave:

*inclusión educativa,
sordos, lenguaje de
señas*

EDUCATIONAL INCLUSION OF DEAF PEOPLE FROM THE COMMUNICATIVE SIGNIFICANCE OF SIGN LANGUAGE

ABSTRACT

The purpose of this research is to generate theoretical contributions about the inclusion of deaf people from the communicative vision of sign language in the Soledad Román de Núñez Educational Institution. According to Heidegger (1927), who through ontological phenomenology refers to the being capable of giving meaning to its environment, and Gadamer (1977), who gives meaning to the communicative sense through language. It is a study whose critical hermeneutic sense accounts for its qualitative nature, orienting my epistemological position from the conception of knowledge understood as a social construction, from my daily reflective experiences in the studied field and the contribution of the referential theorists on which I relied. Among the most significant findings, I highlight the importance of making deaf students visible in order to meet their inclusive and formative needs, the sense of opportunity that communication through a language that identifies this community, such as sign language, provides to these processes. In the reflective area, I propose the significance of carrying out inclusive processes in educational institutions from the training of teachers in sign language, in order to generate communicative interactions that allow the deaf to feel integrated and participate in their educational process, which contributes to their development and social integration.

Key words:

*educational inclusion,
deaf, sign language.*

INCLUSION SCOLAIRE DES SOURDS DE L'IMPORTANCE COMMUNICATIVE DE LA LANGUE DES SIGNES

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche est de générer des contributions théoriques sur l'inclusion des personnes sourdes à partir de la vision communicative de la langue des signes dans l'institution éducative Soledad Román de Núñez. Selon Heidegger (1927), qui à travers la phénoménologie ontologique désigne l'être capable de donner un sens à son environnement, et Gadamer (1977), qui donne un sens au sens communicatif à travers le langage. Il s'agit d'une étude dont le sens herméneutique critique rend compte de sa nature qualitative, orientant ma position épistémologique à partir de la conception de la connaissance comprise comme une construction sociale, de mes expériences réflexives quotidiennes sur le terrain étudié et de l'apport des théoriciens du référentiel sur lesquels je me suis appuyée. Parmi les résultats les plus significatifs, je souligne l'importance de rendre l'étudiant sourd visible afin de répondre à ses besoins d'inclusion et de formation, le sentiment d'opportunité que la communication à travers une langue qui identifie cette communauté, comme la langue des signes, offre à ces processus. Dans le domaine de la réflexion, je propose l'importance de réaliser des processus inclusifs dans les institutions éducatives à partir de la formation des enseignants en langue des signes, afin de générer des interactions communicatives qui permettent aux sourds de se sentir intégrés et participants de leur processus de formation, ce qui contribue à leur développement et à leur insertion sociale.

Mot clefs:

*inclusion scolaire,
personnes sourdes,
langue des signes*

INTRODUCCIÓN

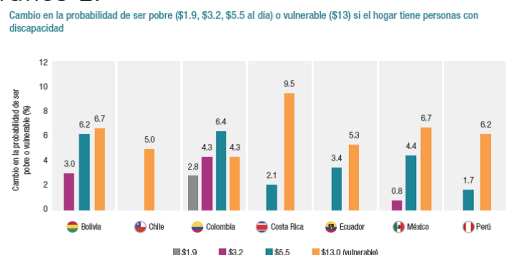
Siempre se ha considerado que la educación es un elemento transformador de vidas y mundos, sobre todo en lo que se refiere a ser un ámbito donde se plantea la inclusión educativa en toda su dimensionalidad. Esta aparece como la opción expedita que tienen las sociedades y los países para corregir una tradición de exclusión discriminatoria de aquellas comunidades que presentan alguna diferencia, ubicadas en el ámbito de la diversidad, así como quienes se encuentran en una condición vulnerable, ya sea física, cognitiva, social o económica. Es un sentido humanitario estimado como la norma y no la excepción, a fin de actuar bajo un patrón de comportamiento social que se considere solidario al considerar las opciones y oportunidades de otorgar una condición de equidad a estas personas.

Según reporte del Banco Mundial (BM), para octubre del año 2021, con base en datos censales de veintiún (21) países de América Latina y el

Caribe, existen en la región ochenta y cinco (85) millones de personas con discapacidad, lo que equivale al 14,7% de su población. Desafortunadamente, los fenómenos pobreza y discapacidad parecen unidos de la mano, el mismo reporte muestra que “la prevalencia de la discapacidad es mayor en los quintiles de ingreso más bajos de todos los países” (p.8).

Si se tienen en cuenta los altos costos de los tratamientos sanitarios para sanar o paliar la discapacidad puede evidenciarse lo difícil que puede ser para una familia asumir estos costos, por lo cual suele ocurrir que ellos terminan siendo una carga en su núcleo familiar, según plantean: García y Vicente (2010) a través de Pérez (2000) “estas familias soportan más tensiones que el resto de las familias, pues, en ocasiones, no cuentan con los suficientes recursos para superar las situaciones de la vida cotidiana que se les plantean” (p.17), lo cual contribuye a que la persona en condición de discapacidad poco pueda acceder a los servicios básicos como salud, educación y tratamiento para mejorar su condición, así como el ac-

ceso al ámbito laboral, tal como se muestra en el gráfico 1.



Note: Regresión de mínimos cuadrados ordinarios (OLS, por sus siglas en inglés) del estatus de pobreza del hogar (bajo las líneas globales de pobreza de \$1.9, \$3.2 y \$5.5 al día) o vulnerable (\$13 al día), controlando por área (urbana/rural), género del jefe de familia, estatus marital, nivel de escolaridad, grupo de edad, número de hijos (el doce o más hijos o no). La gráfica solo incluye efectos significativos a 95 por ciento.

Gráfico 1. Cambio en la probabilidad de ser pobre (\$1.9, \$3.2, \$5.5 al día) o vulnerable (\$13) si el hogar tiene personas con discapacidad. Tomado de Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: un camino hacia el desarrollo sostenible (p.8). Banco Mundial /2022).

Desde una mirada centrada en la diversidad me permito referenciar a las personas sordas, quienes serán el eje central de este artículo al conformar un grupo afecto a mis relaciones cotidianas laborales, razón por lo cual destaco a partir de mi experiencia docente que constituyen una comunidad plena de talentos y capacidades, la cual ha sido injustamente estereotipada por gran parte de la sociedad, dado el desconocimiento de su condición, porque ello no los hace incapaces de desenvolverse a cabalidad en cualquier actividad de la vida, ya que ser sordo no es una enfermedad sino una cultura dueña de su propio lenguaje y cosmovisión, a la cual no se le han brindado, por parte de la sociedad oyente, las oportunidades que se merecen, aunque se hace necesario reconocer que lentamente estos paradigmas están cambiando, pero lamentablemente la brecha por recorrer aun es considerable.

Bajo estas premisas, es oportuno referir el panorama del sordo en Colombia, para ello destaco información recopilada en el documento Caracterización de Ciudadanos, Usuarios y Grupos de Interés INSOR 2020 elaborado por el Instituto Nacional del Sordo (INSOR), organismo del Estado que funge como voz autorizada en el diseño de políticas educativas públicas a favor de esta población. Al respecto, el INSOR utilizó estadísticas oficiales del censo del año 2018 y Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ENCV), realizadas por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) y el reporte del Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) realizado por el Ministerio de Salud y Protección Social del

año 2019.

Según el informe del INSOR, la pregunta para determinar la población con discapacidad auditiva tanto en el Censo 2018, como en la ENCV 2018 fue la siguiente: “dada su condición física y mental, y sin ningún tipo de ayuda, ¿puede oír la voz o los sonidos?: No puede hacerlo; Sí, con mucha dificultad; Sí, con alguna dificultad; Sin dificultad”. Los resultados estadísticos del censo 2018 revelaron que la población con discapacidad auditiva alcanzaba la cantidad de 314.320 personas y la realizada por la ENCV mostró que eran 483.219 habitantes.

El mismo informe señala que la diferencia en los números se debió a las metodologías utilizadas y se decidió decantar a favor del censo 2018, dado que este contiene información de variables como sexo, edad, nivel educativo, así como la localización a nivel departamental y municipal. En general, las personas que reportaron ser sordas o tener una significativa dificultad para oír equivale al 1.0% de la población total del país, según muestra el gráfico 2.

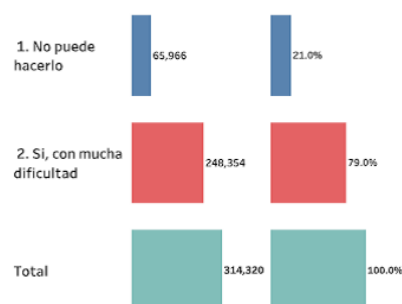


Gráfico 2. Personas con discapacidad auditiva ENCV 2018. Tomado de Caracterización de Ciudadanos; Usuarios y Grupos de Interés (p.8). INSOR 2020.

Al revisar el gráfico 2, relacionado con la pregunta censal enunciada anteriormente es posible identificar en forma somera con base en las respuestas el número de personas asociadas con los distintos grados de sordera. Sobre ello, considero destacar que para: Suarez y col. (2008), la hipoacusia se define como “la pérdida parcial o total de la capacidad de percibir o entender el sonido” (p.315), que según el grado de pérdida auditiva la clasifican (con base en el umbral de audición) en decibeles, siendo discriminada en leve, moderada, moderada-severa y profunda. Por lo tanto, podría pensarse que el 21% de la población cuya respuesta fue no puede hacerlo se puede relacionar con sordera profunda y el 73% restante podrían ser hipoacúsicos en sus diferentes variantes.

Hay un dato relevante en el informe del INSOR que no puede ser obviado, por cuanto revela la necesidad de atención por parte del Estado hacia la población sorda, es el rango etario de los grupos representados en el gráfico 2. El mayor segmento poblacional de quienes respondieron “Sí, con mucha dificultad” corresponden a las de mayor edad, 11%, según indica el gráfico 3. Así mismo, del grupo clasificado en “No puedo hacerlo” el principal porcentaje son los rangos de mayores de 85 años y el segmento de 20-34 años de edad, es decir, la población productiva, como se muestra en el gráfico 4. Estos Indicadores demuestran las grandes condiciones de vulnerabilidad a las que está sometida la comunidad sorda, lo que otorga pertinencia a este trabajo en el sentido de crear un ámbito reflexivo y crítico sobre la necesidad de tomar acciones urgentes para darles mejores opciones y oportunidades en la vida a las personas sordas. A continuación, muestro los gráficos 3 y 4 mencionados.

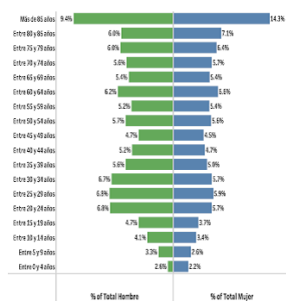


Gráfico 3. Pirámide poblacional para población con discapacidad auditiva 2018 (%) (personas que no pueden oír). Tomado de Caracterización de Ciudadanos; Usuarios y Grupos de Interés. (p.9) INSOR 2020.

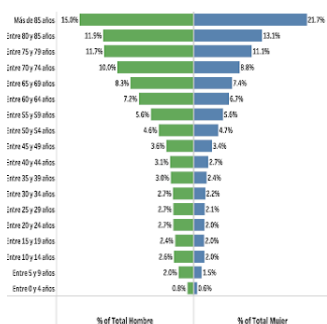


Gráfico 4. Pirámide poblacional para población con discapacidad auditiva 2018 (%) (personas que sí pueden oír, pero con mucha dificultad). Tomado de Caracterización de Ciudadanos; Usuarios y Grupos de Interés. (p.9) INSOR 2020.

Luego, es deber de toda Nación y en este caso Colombia tomar las medidas necesarias

para mejorar las condiciones socioeconómicas de la comunidad sorda, y dado que este país es un Estado social de derecho, en el cual a la luz del derecho todos somos iguales ante la ley como se establece en el artículo 13, de la Constitución Política colombiana, se hace imperativo pasar de la teoría a la práctica y es claro que la mejor manera de cerrar esta brecha es a través de la inclusión educativa. Es así como, me permito citar el referido artículo:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica... El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentran en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. (p.2)

Es así como aparece el concepto de educación inclusiva, la cual en opinión de: Aincow, Booth y Dyson (2006), Echeita y Duk (2008), es definida como el derecho que tienen cualquier niño, niña y joven sin importar condición alguna de recibir educación de calidad en igualdad de oportunidades. Por lo tanto, hablar de una verdadera inclusión refiere romper todo tipo de barreras y murallas que no les permiten a aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad, cognitiva, física, económica o de cualquier otra índole acceder a una educación de calidad, por cuanto en la medida que ello ocurra podrán ser laboralmente insertos, competitivos e integrarse plenamente a la sociedad.

Existe una discusión al interior de la comunidad académica sobre cómo se debe brindar la educación a la población que está en alguna condición de situación vulnerable. Esta discrepancia es conocida como el dilema de la diferencia, en opinión de: Dyson y Milward (2000), Dyson, (2001), Norwich (2008), la discordancia se da en torno a dos situaciones que son las siguientes. La primera, plantea rodear al estudiante inclusivo solo entre sus pares, los cuales tienen características comunes entre sí, por lo tanto, se harían los ajustes académicos especiales para ellos; y la segunda, permitir que el

alumno inclusivo desarrolle su aprendizaje al interior de ambientes educativos en los cuales pueda compartir e integrarse con diversos grupos sociales que no manifiesten su condición, de esta forma se les facilita su proceso de inserción a la sociedad, la cual al conocer su condición se hace más tolerante hacia ellos, y en la medida que esto ocurra se estaría hablando de una verdadera educación inclusiva.

Si bien, la Institución Educativa Soledad Román de Núñez (INEDSOR), donde laboro, es un colegio inclusivo desde hace veinticuatro (24) años, podría pensarse que existe en el cuerpo docente unidad de criterio a favor del concepto de educación inclusiva, pero la realidad termina siendo diferente, por lo cual se puede decir que la institución no es ajena al dilema de la diferencia. Destaco que autores como: Freire (2007), Giorcelli (2004), Marschark (2002), son controversiales al respecto. Por lo tanto, existen dos posturas en este tema, según plantean: Corker (1994) y Stinson y Lang (1994), en clara alusión a quienes se contraponen a la inclusión de estudiantes sordos en colegios convencionales, bajo el pretexto que en estos lugares se hace difícil que el alumnado no oyente desarrolle el lenguaje de señas y su identidad como miembro de la comunidad sorda mientras estudien en escuelas ordinarias.

Sin embargo, académicos como: Antia (2002), Giorcelli (2004) y Powers (2002), piensan lo contrario, para ellos lo significativo no es el espacio físico como tal, sino la disposición y voluntad de la escuela sobre ajustar toda su capacidad y potencial de recursos locativos y humanos al servicio de una inclusión educativa a favor del estudiante sordo; ya que es responsabilidad de todos, más allá del Estado brindarle a la comunidad no oyente la posibilidad de vivir con autoestima y confianza propia, pero si no se desarrolla un sentido pertinente sobre el aprendizaje y uso del lenguaje de señas en el aula difícilmente el proceso comunicativo, así como la inclusión, puedan desplegarse en toda su significatividad.

Se hace menester señalar que en la INEDSOR, significada como mi espacio de trabajo, se promueve todo tipo de inclusión, siendo una escuela piloto al incluir estudiantes sordos en el aula de clases y representativa al respecto en la ciudad de Cartagena (Colombia). Este programa nació en la institución en el año 1998 y se ha mantenido a pesar de las dificultades, siendo una de ellas la del dilema de la diferencia mencionado anteriormente, pues si bien es verdad que la inclusión de personas sordas cumple

veinticuatro (24) años al interior del plantel, lo cual induce a creer desde un imaginario social que existe unidad de criterio en el profesorado a favor de la inclusión hacia la comunidad sorda, pero desafortunadamente no es así.

La inclusión educativa en la institución está mediada por la presencia de un intérprete en el aula de clases para la mayoría de las asignaturas (excepto inglés y lengua castellana), quien interpreta lo enseñado por el docente. Si bien los maestros desarrollan sus clases y los intérpretes cumplen con su labor, estos últimos expresan su inconformismo porque no todos los profesores aplican estrategias pedagógicas en atención al alumnado sordo. Afortunadamente, existen profesores a favor de recrear procesos inclusivos, quienes creemos que como escuela nos corresponde guiar y formar a la sociedad hacia un mejor entendimiento del valor y la importancia de atender eficazmente la diversidad, a fin de reducir los obstáculos que afectan dicho aprendizaje, de esta manera lograr que la comunidad con discapacidad auditiva tenga un buen desempeño en la sociedad y específicamente en su ámbito laboral.

Destaco que al interior de la INEDSOR he podido identificar una problemática que está relacionada con el poco manejo de la lengua de señas por parte del cuerpo docente, más allá del equipo de intérpretes, siendo este el idioma propio de la comunidad sorda, y en el caso que la conociesen escasamente han expresado la capacidad de poder usarla en los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula, ya que la apropiación del lenguaje de signos debe llevar finalmente a su aplicación en el manejo de los saberes de la asignatura cursada por esta comunidad. El hecho de no manejar el lenguaje de señas crea dificultades que han sido expresadas por los estudiantes sordos al relacionarse con los oyentes y sus docentes, por no compartir el mismo código comunicativo; asimismo, los problemas generados al tratar de seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros oyentes.

En general, es oportuno significar que en la INEDSOR hemos recibido regularmente la visita de egresados sordos que han sido capaces de ser exitosos en su formación académica y están insertos laboralmente, superando las adversidades y demostrando así que no existen barreras para ellos. En atención a ello, estimé como un reto de naturaleza indagativa develar e interpretar los desafíos de la educación inclusiva en estudiantes sordos, la oportunidad de comunicarse mediante un lenguaje como el de señas para interactuar e integrarse con sus pares sordos y

la sociedad en general, a fin de generar aportes teóricos sobre este fenómeno que nos afecta a todos por igual, en un sentido nostral.

Inclusión educativa. Su sentido social y humano

Hablar de inclusión educativa o educación inclusiva es soñar con una sociedad justa que ofrece un sentido de igualdad para todos, lo cual configura el ideario del modelo educativo en cualquier país del mundo, especialmente las naciones subdesarrolladas donde las brechas sociales son más amplias. Desde el espacio colombiano, en el Informe INSOR (ob. cit.) se pueden ver indicadores socioeconómicos preocupantes que demandan del Estado acciones más contundentes que permitan a la población sorda recibir formación académica de calidad, para romper esa brecha de exclusión en la que históricamente han vivido. A partir del informe citado, se destaca que el 69% de las personas sordas viven en el régimen subsidiado, solo el 16% de ocupación laboral y un 86% no asiste a ninguna institución educativa, cifras que son poco alentadoras y respaldan fuertemente la necesidad de aplicar políticas eficaces sobre una inclusión educativa sólida y robusta.

El panorama se torna más preocupante al ver el alto grado de personas sordas en edad escolar fuera del sistema escolar, de acuerdo con información suministrada por el SIMAT (Sistema Integrado de Matrículas) del Ministerio de Educación para marzo del año 2019, la cual es cercana al 89%, según se observa en el gráfico 5. Estos resultados demuestran la ineficiencia de las autoridades en vincular a este grupo etario al sistema educativo, y si se sabe que la educación transforma vida, se está condenando a esta comunidad a permanecer dentro de los cinturones de miseria y pobreza al no tener la oportunidad de acceder a oportunidades laborales calificadas. Por lo tanto, es evidente que existe un gran reto en el tema de cobertura educativa inclusiva para la población sorda.

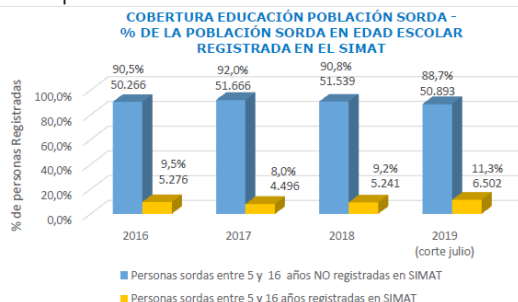


Gráfico 5. Cobertura educación población sorda- % de la población sorda en edad escolar (entre 5 y 16 años) registrada en el SIMAT. Tomado de Caracterización de Ciudadanos; Usuarios y Grupos de Interés. (p.12) INSOR 2020.

Lograr aumentar ese preocupante indicador de cobertura del 11%, mostrado en el gráfico 5, para la población sorda hasta un 100%, es el deber ser de un Estado de derecho para con sus conciudadanos que le otorga sentido a la inclusión educativa. Para: Echeita y Duk (2008), se trata de “garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades” (p.1), por lo tanto, es garantizar el derecho a la educación, hacernos iguales a todos desde la ley ante la sociedad a partir de una edad infantil, como una forma de combatir las desigualdades para construir sociedades solidarias y justas. Si se comparan las palabras de los autores citados con el artículo 13 de la constitución política colombiana mencionado se observa que existen coincidencias.

Al hablar de Inclusión educativa siempre se enfatiza en los beneficios hacia el sordo, pero se olvida que por su condición y gracias a los cambios que su cerebro realiza, la convivencia del estudiante sordo con el oyente en el aula de clases termina bonificando a este último, lo cual puede derivar en una condición de aceptación y empatía, así como un aprendizaje sobre la tolerancia solidaria del otro ante sus diferencias, poner de relieve la diversidad e interactuar sin distinguirlo.

Así mismo, para los sordos lo visual es importante porque generalmente tienen muy desarrollado este sentido. Según; Lomber (2010), la mejora en la visión periférica de las personas con sordera, se debe a que esta se apropia de la zona cerebral responsable del oído periférico, lo cual ocurre porque el cerebro es un órgano muy eficiente y no desperdicia espacio alguno. De esta forma, las estrategias lúdicas y visuales estimulan al sordo y favorecen a la vez el aprendizaje del oyente.

Negar los beneficios de la inclusión educativa sería absurdo y se ha hecho referencia a ellos a lo largo de este artículo, así mismo como la necesidad de su implementación en las diversas sociedades, especialmente en aquellos países subdesarrollados. Entonces, surge la pregunta: ¿Cuáles son las razones que conllevan a que la educación inclusiva tenga tantas dificultades para su puesta en marcha? En el caso colombiano por citarlo como ejemplo, el problema

no radica en la legislación, la cual es incluyente, solo basta con mencionar los artículos 13, 44, 47, 67 y 189 de la Constitución Política Colombiana; el 46 de la Ley General de la Educación; el 8 del Código de Infancia y Adolescencia y el 11 de la Ley Estatutaria 1618 de 2013 que promulga el decreto 1421 del 2017

Pero si la legislación hacia la educación es favorable, ¿Por qué la inclusión educativa no llega a las comunidades menos favorecidas? mis vivencias en la INEDSOR demuestran que esa legislación generalmente queda en el papel, debido a que los recursos necesarios no llegan a las escuelas, el acompañamiento de las secretarías de educación es débil y en muchos colegios no hay servicio de restaurante escolar ni transporte para los grupos poblacionales más vulnerables. ¿Cómo revertir esta situación? con sinergia entre la escuela, gobierno y padres de familia, todos juntos caminando en una sola dirección, como lo afirma: Bunch (2016) “Los educadores, los padres, las personas con discapacidades, los defensores y los gobiernos deben pensar de la misma manera si la educación inclusiva, para quienes experimentan discapacidades quiere enraizarse y desplegarse” (p.80).

Por otro lado, la escuela cumple otro rol más allá del impartir conocimiento, también asume el deber de formar personas ricas en valores, con sentido humanizante del ser. Pero esta tarea no puede realizarla sola, es necesario una simbiosis escuela-familia, siendo esta última un factor clave en la vida de los seres humanos lo cual define las opciones de ellos para enfrentar los obstáculos, Las vicisitudes y los retos que deban afrontar en su existencia, desde su condición ética. Por lo tanto, considero que la educación nace en el hogar y se refuerza en la escuela.

La formación integral de los estudiantes, en opinión de: Monsalve y col. (2013), conlleva “La preparación social e individual de las personas, tanto científica como ideológica y espiritualmente (...), válido para una época histórica” (p. 4). Lo cual significa que es mucho más, por encima de lo aprendido en el aula de clases en las distintas asignaturas impartidas en el colegio se hace necesario formar personas íntegras que permitan construir una sociedad equitativa e igualitaria donde predominen los valores sobre todas las cosas, desde una educación con sentido inclusivo y humanizante.

Significatividad del lenguaje de señas

El lenguaje de señas es el principal elemento comunicativo de la comunidad sorda, responsable de otorgar identidad a sus miembros, posee su propia identidad gramatical como bien lo plantea: Massone (2010), quien referencia los trabajos de Stokoe (1960) “las lenguas de señas tienen partes que se combinan con otras partes, da evidencia pues de la existencia de la propiedad de la doble articulación -fonemas en morfemas” (p.2), siendo esta doble articulación una característica propia de las lenguas naturales, lo cual es un fuerte impulso en esa lucha de esta comunidad por lograr ser aceptados como dueños de su propia lengua y romper el paradigma que ser sordo es estar enfermo o ser incapaz.

La lengua de seña es el lenguaje materno del sordo y primer idioma del infante sordo, pero dado que vivimos en un mundo oralizado se minimiza la importancia de dicha lengua, constituyéndose la tendencia que sea el sordo quien aprenda el lenguaje oral y no al contrario, cuando por obvias razones debería ser la persona oyente quien aprenda la lengua de señas y no viceversa. Esa situación es muy común al interior de los hogares de familia de sordos, en donde los familiares por desconocimiento del lenguaje de señas pretenden la oralización del sordo, lo cual termina generando su aislamiento.

Los sordos conforman una comunidad a partir de su propia cosmovisión, la cual desde su ontología es muy diferente a la forma como los oyentes ven al mundo. Esa construcción se da lógicamente a partir del lenguaje de signos, como sostiene: Massone (ibíd.,) “Los Sordos conforman una Comunidad que ha creado históricamente su propia lengua en interacciones cotidianas cara a cara, que mantiene sus propios patrones de interacción social y cultural” (p.8), en ese sentido la escuela juega un papel importante en la conformación de dicha comunidad al ser el punto de encuentro de los estudiantes sordos y al mismo en donde muchos se apropiaron del lenguaje de señas.

METODOLOGÍA

Es un estudio cuyo sentido hermenéutico crítico da cuenta de su naturaleza, el conocimiento es entendido como una construcción social, que emerge desde mis vivencias cotidianas reflexivas en el ámbito estudiado y el aporte de los teóricos referenciales en quienes me apoyé, entre los cuales puedo señalar a Heidegger (1927), Schütz (1986), Gadamer (1977), Kuhn

(1970), Berger y Luckmann (1966). El diseño investigativo fue fenomenológico, suscrito al paradigma interpretativo, a fin de comprender el fenómeno.

Refiero a: Heidegger (1927), quien a través de la fenomenología ontológica hace referencia al ser capaz de otorgar significancia a su entorno; por su parte: Gadamer (1977), otorga significancia al sentido comunicativo a través del lenguaje. Por su parte: Schütz (1986), con base en el construccionismo social desde una comprensión del conocimiento, al realizar una construcción colectiva de naturaleza contextual y propiamente humana.

y socioeconómicos revelan que en Colombia los sordos se encuentran en estado de vulnerabilidad, con bajos índices de escolaridad y empleos precarios, mal remunerados, lo cual demanda fortalecer la inclusión educativa y a partir de ahí visibilizar al sordo para que realice procesos formativos que lo cualifiquen laboralmente, considerando que es en el hogar donde debe iniciarse el proceso humanizador de la inclusión.

HALLAZGOS

Entre los hallazgos más significativos destaco la importancia de visibilizar al estudiante sordo para atender sus necesidades inclusivas y formativas, el sentido de oportunidad que brinda a estos procesos la comunicación mediante un lenguaje identitario de esta comunidad, como lo es el de señas.

Hablar de inclusión implícitamente conlleva la integración del sordo en la sociedad y al darse esto ocurre no ser ignorados y convertirse en personas totalmente activas y funcionales desde los diferentes ámbitos por lo tanto, se requiere establecer un sentido integrador sin espacio alguno para la discriminación lo que haría una sociedad más humanizante y justa, con sentido integrador.

El lenguaje de señas es un idioma como cualquier otro, como el inglés, el castellano, entre otros, posee una doble articulación, una característica de cualquier lengua natural. Es la lengua materna de la persona con déficit auditivo, por la cual debería hablarse y utilizarse al interior de los hogares donde conviven sordos y así evitar que se sientan excluidos. Así mismo, el lenguaje de signos es un elemento clave en la concepción identitaria de la comunidad sorda.

REFLEXIONES

En el ámbito reflexivo planteo la significatividad de realizar procesos inclusivos en las instituciones educativas desde la capacitación de los docentes en el lenguaje de señas, a fin de generar interacciones comunicativas que permitan al sordo sentirse integrado y partícipe de su proceso formativo, lo que contribuye a su desarrollo e inserción social. Los indicadores demográficos

REFERENCIAS

- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial (2022). Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: un camino hacia el desarrollo sostenible. García Mora, M., Schwartz, S. y Freire, G. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/12/02/la-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad-clave-para-el-desarrollo-sostenible-de-america-latina-y-el-caribe>. [Consulta: 2022, Noviembre 30]
- Bunch, G. (2016). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva, Revista en línea* 1(1). Disponible <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/22/21>. [Consulta: 2022, Diciembre 2]
- Domínguez, A. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 45-61. [Revista en línea], 2. Disponible: [/https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf). [Consulta: 2022, Diciembre 1]
- Echeita, G. y Duk, C (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-8. [Revista en línea], 6 (2). Disponible [/https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se). [Consulta: 2022, Diciembre 2]
- García, E. y Vicente, M. (2010). Necesidades sociales de las personas con discapacidad en edad escolar y sus familias. *Cuadernos de trabajo social*, -9-24. [Revista en línea] 23, Disponible <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS1010110009A>. [Consulta: 2022, Diciembre 1]
- Instituto Nacional Para Sordos (2020). Caracterización de Ciudadanos; Usuarios y Grupos de Interés. Bogotá, Colombia. Niño, L. y Buitrago, Z. [Documento en línea]. Disponible: [/https://www.insor.gov.co/home/descargar/2020-Characterizacion-de-ciudadanos-usuarios-y-grupos-de-interes.pdf](https://www.insor.gov.co/home/descargar/2020-Characterizacion-de-ciudadanos-usuarios-y-grupos-de-interes.pdf). [Consulta: 2022, Noviembre 30]
- Lomber, S., Meredith, M., y Kral, A. (2010). Cross-modal plasticity in specific auditory cortices underlies visual compensations in the deaf. *Nature neuroscience*, 1421-1427. [Revista en línea], 13(11). Disponible https://www.researchgate.net/publication/47384802_Cross-modal_plasticity_in_specific_auditory_cortices_underlies_visual_compensation_in_the_deaf. [Consulta: 2022, Diciembre 1]
- Massone, M. (2010). Las comunidades sordas y sus lenguas: desde los márgenes hacia la visibilización. *Cuadernos del INADI* [Revista en línea] 2(1). Disponible [/https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Massone_Inadi_Comunidades_sordas_sus_lenguas.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Massone_Inadi_Comunidades_sordas_sus_lenguas.pdf). [Consulta: 2022, Diciembre 2]
- Monsalve, A., Posada, R. y Quiroz, R. (2013). La formación integral: una aproximación desde la investigación. *Revista Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 17-29 [Revista en línea], 18(3), Disponible [/https://www.redalyc.org/pdf/2550/255030038002.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/2550/255030038002.pdf) [Consulta: 2022, Diciembre 1]
- Suárez, A., y Rosales, B. (2008). Hipoacusia en niños. *Archivos de pediatría del Uruguay*, 315-319. [Revista en línea], 79(4). Disponible http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-12492008000400008. [Consulta: 2022, Diciembre 1]

EL NUEVO RETO DE LAS TICS: TENDENCIA EDUCATIVA EN LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS EN UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR.

Eberto Rafael Ortega Sinning
Universidad Popular del Cesar (UPC)
ebertoortega@unicesar.edu.co

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 95 - 100

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

Las interacciones de la familia en la escuela tienen un papel de gran relevancia para la sociedad debido a que el proceso formativo de sus hijos también es su responsabilidad. El propósito de este artículo es comprender como se da ese accionar de las familias en el ámbito educativo. Teóricamente se fundamentó en la teoría de la complejidad de Morín (1995), la cual señala que se trata de comprender la interacción de la familia en la escuela desde el pensamiento complejo y la teoría de las interacciones familiares según Lares y Rodríguez (2021), la cual se encarga del estudio de los rasgos detectables del comportamiento del ser humano. La metodología empleada se inscribe en la modalidad de enfoque cualitativo, de tipo documental hermenéutica. Para acopiar la información se empleó la ficha técnica mediante la selección de más de 50 libros, tesis y artículos, con un diseño bibliográfico. Como reflexión final se destaca que la interacción familiar en el contexto educativo es necesaria para el desarrollo de los estudiantes y de la comunidad en general.

Palabras clave:

Tendencias educativas, TIC y programas académicos

THE NEW CHALLENGE OF ICTS: EDUCATIONAL TREND IN ACADEMIC PROGRAMS AT UNIVERSIDAD POPULAR DEL CESAR.

ABSTRACT

The approach to the phenomenon under study clearly represents the importance that the use of ICTs in higher education has gained in recent decades. The Popular University of Cesar has seen the need to incorporate digital reality through its curricular processes that strengthens the constructivist appropriation of each of the subjects that have a defined focus in the Environmental and Sanitary Engineering program specifically. This theoretical article clearly and directly guides a methodological and creative context that tends to create a different pedagogical view that builds the opportunity for holistic approach analysis in relation to the experience of which it is a part and that constitute rigorous processes. and coherent aspects of the ethical dimensions of everyday experience, which with any other research method would be difficult to access. In this contribution, some methodological notions centered on the principles of phenomenology and its phases are presented, where the data collection techniques will be interpreted through categorization and triangulation processes in order to achieve credibility and legitimacy to proceed to return to the actor. and confront the interpretations made. Through the emerging categories constructed, findings will be generated that will configure the theoretical approach as a product resulting from the investigation.

Key words:

Educational trends, ICT and academic programs

O NOVO DESAFIO DAS TIC: TENDÊNCIA EDUCACIONAL NOS PROGRAMAS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE POPULAR DEL CESAR.

RÉSUMÉ

A abordagem do fenômeno em estudo representa claramente a importância que o uso das TICs no ensino superior ganhou nas últimas décadas. A Universidade Popular do Cesar viu a necessidade de incorporar a realidade digital por meio de seus processos curriculares que fortalecem a apropriação construtivista de cada uma das disciplinas que possuem foco definido no curso de Engenharia Ambiental e Sanitária especificamente. Este artigo teórico orienta de forma clara e direta um contexto metodológico e criativo que tende a criar uma visão pedagógica diferenciada que construa a oportunidade de análise de abordagem holística em relação à experiência da qual faz parte e que constituem processos rigorosos e coerentes da dimensões éticas da experiência cotidiana, que com qualquer outro método de pesquisa seria de difícil acesso. Nesta contribuição, são apresentadas algumas noções metodológicas centradas nos princípios da fenomenologia e suas fases, onde as técnicas de coleta de dados serão interpretadas por meio de processos de categorização e triangulação a fim de obter credibilidade e legitimidade para proceder ao retorno ao ator. interpretações feitas. Por meio das categorias emergentes construídas, serão gerados achados que configurarão a abordagem teórica como produto resultante da investigação.

Mot clefes:

ITendances éducatives, TIC et programmes académiques

INTRODUCCIÓN

La educación surge de la necesidad del hombre por explicar y comprender su entorno, dentro de las leyes referentes a los derechos humanos, constitucionales, el cumplimiento de los deberes de estado y la creciente revolución educativa, la necesidad de educarse y ser educado hace parte fundamental de lo que le corresponde a cada individuo en la sociedad, por lo que ha surgido a lo largo del tiempo el desarrollo de competencias que de forma alterna vayan orientadas a las exigencias de la actualidad, en donde el docente como ente transformador está sujeto a las herramientas tecnológicas que se encuentran disponibles en esta realidad dinámica y en constante cambio, que sin pensar premurosamente llegaría atropellando. (Hernández, 2017).

La educación del futuro se basa en aportes sobre la infabilidad de la tecnología y sus efectos positivos en las sociedades humanas. Sin embargo, el impacto de las tecnologías de la información (TIC) pocas veces toman

en cuenta las configuraciones sociales basadas en la exclusión de los beneficios del desarrollo económico y educativo. Independiente de la innovación didáctica con miras a la formación de competencias profesionales, centrada en un instrumentalismo audiovisual, el papel de la educación deberá contemplar varias dimensiones que tomen en cuenta el papel que en ella deben jugar, profesores, alumnos y tecnologías. Y en el último caso en pensar sobre qué queremos hacer con ellas, cómo lo hacemos, para quién y por qué hacerlo.

La articulación de las TICS en las instituciones de Educación Superior, desde una aproximación metodológica a través de estudio de casos, analiza el contenido de las aportaciones de muestras representativas de docentes y estudiantes, a través de entrevista semiestructurada y notas de campo obtenidas durante y posterior a dichas entrevistas.

Al respecto, se consideran importantes las áreas diferenciales en los informes y modelos propuestos por la Comisión Europea, a través del Institute for Prospective Technologi-

cal Studies (IPTS), y que consideran a la Información, Comunicación, Creación de contenido, Seguridad y Resolución de problemas. Todas asociadas a un conjunto de códigos o categorías, están alrededor de la competencia digital de los docentes y las creencias que se puedan derivar de las mismas.

En calidad de docente, en el ejercicio de la formación de pregrado que acompañan el recorrido de la gran profesión en la Ingeniería Ambiental, se hace palpable la gran pasión que trae consigo este tema cuando se trata de articular la docencia a través de la pedagogía para entregar a la población necesitada los conocimientos suficientes para efectuar un buen manejo de la información digital a partir de los contenidos curriculares que conforman cada una de las asignaturas, ya que el escenario académico requiere de manera progresiva un eje informático transversal que permita el suministro de información que fortalezcan y amparen las condiciones dignas para garantizar una agilidad y versatilidad ciudadana a partir de la academia e ingeniería. Dicha situación propicia la oportunidad para engranar la experiencia técnica suministrada por las consultorías aunadas con las horas cátedras impartidas en la Universidad Popular del Cesar (Valledupar, Colombia) a través de la malla curricular ofrecida por el programa de Ingeniería Ambiental y Sanitaria.

REFERENTES TEÓRICOS

Educación y TICS

Pérez (2016), presenta una investigación en la Universidad de Salamanca, España, titulada: "Competencias TIC del profesorado de educación superior y su relación con el uso de los recursos tecnológicos". Este trabajo tuvo que ver con la formación en competencias TIC por parte de los profesores de educación superior, observando también sus actitudes, los cuales llegaron a ser factores claves para una integración adecuada de la práctica misma del docente, estudio que contrasta con la investigación actual que se está desarrollando en la Universidad Popular del Cesar, ya que uno de los objetivos fundamentales es observar que competencias, capacidades o habilidades han surgido con el uso de las herramientas tecnológicas para procesos de enseñanza y aprendizaje.

Competencias Pedagógicas y Tecnológicas

En otro particular, un referente que se ha querido seleccionar como internacional en el presente artículo, es el de Guzmán (2019), titulado: Desarrollo de competencias tecnológicas y pedagógicas en los docentes, incorporando las TIC a los procesos de aprendizaje en el colegio reino de Holanda, Colombia. El estudio constó de un enfoque bajo el paradigma cualitativo, se observaron actitudes y aptitudes de los docentes en el uso de las tecnologías de información y comunicación dentro de sus programas a desarrollar. El trabajo se manifiesta como un estudio de caso, delimitado por una muestra de 18 docentes voluntarios de diferentes áreas del conocimiento, desde el ciclo I al ciclo V de educación.

A todos los sujetos se les aplicó un instrumento de encuesta que permitió analizar la influencia de un ambiente de aprendizaje blended en el desarrollo de las competencias de los docentes del Colegio Reino de Holanda, conformado por 6 sesiones; observándose la participación activa de 8 docentes en el proceso, lo que evidencia interés y progreso en el desarrollo de las competencias; los 10 restantes fueron fluctuantes por diversos factores como traslados de personal, tiempo y los espacios dentro de la institución afectado la ejecución del proyecto. Sin embargo, manifestaron ánimo favorable hacia la formación.

Didáctica y TICS

El trabajo de Adame Rodríguez, García-Berlanga, y Pina Desfilis, (2021), en su investigación titulada Concepciones Didácticas Del Profesorado En Formación Inicial De Ciencias Naturales Y Educación Ambiental En Colombia: Una Aproximación Desde La Interdisciplinariedad De Las Ciencias Experimentales, Esta investigación se enfoca en las concepciones pedagógicas encontradas en la interdisciplinariedad de las ciencias experimentales en estudiantes de Programas de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en Colombia.

La metodología desarrollada fue cualitativa. Se desarrolló un método encaminado a partir del estudio de casos múltiples, esta fue orientada en el territorio nacional, en donde se diseñó y validó un mecanismo orientado desde situaciones en contexto para recabar información a partir de entrevistas a docentes. Por medio del método de contenido y la técnica de triangulación, las conclusiones evidencian que para el alumnado la interdisciplinariedad es un aspecto imprescindible en su formación, pero a

la vez parece ser discrepancia frente a sus concepciones, la cuales se perfilan en el área de formación disciplinar en la que más se identifican.

Todos estos referentes proporcionan información tanto teórica como metodológica que contribuyen al desarrollo efectivo de la tesis.

Le obliga, además a “conocer las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas; es fundamental porque permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla” (Ibidem).

Competencias Pedagógicas

Para comenzar, se requiere ser un buen enseñante, y es preciso definir que en la docencia requiere tanto condiciones personales como competencias profesionales y la experiencia práctica. Es decir, reconocer al docente como facilitador, orientador, asesor del aprendizaje de los estudiantes, (Zabalza, 2011).

Quintero y Castro (2021), citando a Arguín (2012 y Sagi-Vela (2004) describen la competencia como un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognitivas (saber hacer), psicológicas, sensoriales y motoras conocimientos (saber), y actitudes (saber estar y hacer) que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea. Los mismos autores consideran que

implica capacidades que comprenden conocimientos, habilidades, pensamientos, carácter y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida en el ámbito personal, social y laboral, es la forma como una persona utiliza todos sus recursos personales, ya sean habilidades, conocimientos o experiencias, para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido; se manifiesta y se adquiere de forma diferente según el contexto y los aprendizajes (p.205).

Barreras Actitudinales en el uso de las TIC

Las actitudes son las predisposiciones para responder de una determinada manera con reacciones favorables o desfavorables hacia algo; las integran las opiniones o creencias, los sentimientos y las conductas, factores que a su vez se interrelacionan entre sí; por su parte, este concepto ensayado, aunado a la investigación tecnológica, supone la disposición, condiciones y finalmente la capacidad, que se consideran los factores a estudiar en los docentes de la Universidad Popular del Cesar.

Al respecto, Guedez (2017), afirma que el

subsistema actitudinal del docente, comprende básicamente todo lo que concierne a los comportamientos y sentimientos, relaciones y comunicaciones, sentido de trabajo y responsabilidades, inclinación participativa, lealtad e innovación afectiva; además, pauta la disposición y el compromiso de los integrantes de una comunidad así como también desde luego, representan la fuente principal del clima organizacional, es decir, del ambiente y la temperatura psicológica que se irradia en el espacio laboral y humano de una institución.

Por otra parte, Gil y Álvarez (2017), consideran que la actitud del docente está orientada a incrementar la calificación personal de manera integral; abarcando temas claves para el desempeño laboral; el mismo autor agrega que este proceso de la realidad del docente toma en cuenta sus experiencias dentro de sus prácticas pedagógicas con la finalidad de promover el cambio y la innovación de su rol como docente, para que de esta manera tenga una mejor actuación y competencia profesional, en función de las demandas técnico pedagógicas propuestas por el sistema educativo.

De lo antes expuesto, como investigador considero que la actitud del docente debe estar orientada a proyectar una imagen dentro y fuera de la UPC, ésta deberá corresponder con la moral y la ética profesional de quienes trabajamos allí, todo busca derivarse de las experiencias obtenidas en la trayectoria de cada individuo; por esta razón, el docente de ingeniería ambiental y sanitaria de la UPC debe aprender a balancear su forma de ser, aprender a trabajar mancomunadamente en equipo, relacionarse con los demás expresando ideas y discutiendo criterios, lo cual permite la adquisición de hábitos, tolerancia y respeto como forma de enriquecimiento de la cultura dentro de la institución educativa.

Tipos de Competencias Pedagógicas en Tecnología de Información y Comunicación TIC

En este apartado se ha querido resaltar las teorías de uno de los propósitos de la investigación acerca de los tipos de competencias pedagógicas en tic presentes en los docentes, por lo que es importante lo expresado por el autor Cabero (2010) cuando menciona que la competencia en TIC de un docente está compuesta por un conjunto de tecnologías utilizadas por éste de forma eficiente y adecuada pedagógicamente.

El autor citado, considera que existen dimensiones muy relacionadas con la formación de estas competencias en un profesional de

cualquier área y que las mismas deben reconocer incluir las TIC en la planificación de ambientes de aprendizaje incluyendo el uso de estas para mejorar o renovar procesos de gestión curricular o promover el desarrollo de habilidades sociales, conforme a la práctica que favorezcan el entendimiento del área que dicta.

En lo personal como investigador se considera que se puede visualizar de manera general las competencias TIC que se requieren según la práctica a realizar por el docente de ingeniería ambiental y sanitaria de la universidad Popular del Cesar. Por lo que considerar desde lo expresado por el autor Cabero (2010) un escenario pedagógico integrar las TIC en la implementación de sistemas de información, ambientes experimentales de aprendizajes o solo en el proceso de enseñanza es importante.

También considerar desde un escenario instrumental, el uso de espacios virtuales con recursos tecnológicos suficientes para implementar relevantes procesos de innovación en el área de ambiental y sanitaria, lo que apoyaría a renovar la responsabilidad profesional, aplicar estrategias no formales, todo con el fin de mejorar la práctica docente y el propio desarrollo profesional.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El propósito de presentar según Hernández, Fernández y Batista (2018), el enfoque con el cual vemos una realidad, esto va a depender del punto de vista del observador, y este a su vez depende del punto de ubicación de quien observa. De manera que, se debe explicar y justificar la validez del enfoque, así como también, la ubicación de quien observa. En este nivel, se interpreta la realidad del sujeto de estudio desde el proceso de interacción entre los individuos, la experiencia y la vivencia cotidiana de él mismo tomando en cuenta que la misma es diversa, dinámica y cambiante.

De manera que, la modalidad cualitativa de investigación es fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva; trata de captar la riqueza de la realidad privilegiando el papel de la subjetividad y contextualidad. De acuerdo con el planteamiento anterior, los autores Sandín, (2003) y Martínez, (2018), deducen que la investigación cualitativa busca comprender las realidades estudiadas desde su contexto, tal como es vivida y percibida por el sujeto, a través de sus sentimientos, comportamientos, manifesta-

ciones; constituyendo todo esto un conjunto de prácticas interpretativas de investigación.

En tal contexto, resulta provechoso para esta investigación que trata sobre el docente universitario del programa de ingeniería ambiental y sanitaria de la UPC el cual hace frente al uso de las tic en las prácticas diarias y que emerge como una estructura del conocimiento desde la interpretación de la realidad, a través de los significados intersubjetivos de estos docentes universitarios, cuyo fenómeno tiene una connotación social correspondiendo a la interpretación de ellos como sujetos sociales; partiendo no del diseño, ni de una teoría, sino del mundo conocido, este se hará en base a experiencias compartidas e intersubjetivas, para obtener los significados e interpretar la diversidad funcional y magnitud de este problema.

REFLEXIONES FINALES

El análisis crítico del presente artículo permitirá apreciar que los actuales métodos, estrategias didácticas, formas organizativas, situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como los propios medios didácticos que se emplean en los procesos formativos universitarios, no conducen a la valoración crítica del empleo de las TIC; es decir, de las implicaciones que trae consigo el incorrecto uso de estas a nivel social, limitándose fundamentalmente a ponderar las ventajas tecnológicas que ofrecen las mismas.

Finalmente, resulta provechoso para la construcción teórica del artículo que trata sobre el docente universitario del programa de ingeniería ambiental y sanitaria de la UPC el cual hace frente al uso de las tic en las prácticas diarias y que emerge como una estructura del conocimiento desde la interpretación de la realidad, a través de los significados intersubjetivos de estos docentes universitarios, cuyo fenómeno tiene una connotación social correspondiendo a la interpretación de ellos como sujetos sociales; partiendo no del diseño, ni de una teoría, sino del mundo conocido, este se hará en base a experiencias compartidas e intersubjetivas, para obtener los significados e interpretar la diversidad funcional y magnitud de este problema.

REFERENCIAS

- Abascal, M, (2018) La Teoría de la oralidad, volumen 49. Editor Málaga, España.
- Adame Rodríguez, J. D., García-Berlanga, O. M., & Pina Desfilis, T. (2021). Concepciones Didácticas Del Profesorado En Formación Inicial De Ciencias Naturales Y Educación Ambiental En Colombia: Una Aproximación Desde La Interdisciplinariedad De Las Ciencias Experimentales. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Número Extraordinario), 3256-3261. Disponible <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/14987> [Consulta: 2020, abril 1]
- Arancibia, Cosimo, Casanova (2018). Percepción de los profesores sobre integración de Tic en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. Investigación financiada por Conicyt N° 11130316
- Burgos, A.; Vega, D.; Moreno, J. (2017) Instituciones Educativas Vivas. Primera Edición. Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Colombia.
- Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la educación superior*, 34(135), 77-100.
- Coronado, Sainz y Navazo (2017). Nuevas Tecnologías y uso en la educación. Editorial: Unesp, Universidad de Valladolid (España), ETSI.
- Chávez, F., (2018) Tesis Doctoral: "Competencias digitales y tratamiento de información desde la mirada universitaria" Universidad de México
- Davies, H. (2017). Competence-Based Curricula in the Context of Bologna and EU Higher Education Policy. *Pharmacy*, 5(17). Disponible doi: 10.3390/pharmacy5020017 [Consulta: 2020, abril 1]
- Gil, D. y Álvarez H. (2017). ¿Aulas conflictivas?: la opinión del profesorado. Librería Editorial Dykinson, Madrid, España
- González Machín M., (2021) Lineamientos Para La Formación De Los Docentes De Ciencias De La Universidad Pedagógica Experimental Libertador Tesis doctoral no publicada. IPC-UPEL
- Guedez, V. (2017). La ética gerencial, futuro instrumentos estratégicos que facilitan decisiones correctas. Editor: Planeta. México
- Guzmán, C., (2019), Tesis Doctoral: Desarrollo de competencias tecnológicas y pedagógicas en los docentes, incorporando las tic's a los procesos de aprendizaje en el colegio reino de Holanda, Colombia. Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Disponible <https://repositorios.educacionbogota.edu.co> [Consulta: 2021, abril 11]
- Guzmán, B. y Rodríguez, R., (2020). Formación Del Docente De Música Y El Mercado Laboral Revista Sinopsis Educativa Disponible http://revistas.upel.digital/index.php/sinopsis_educativa/article/view/8316 n20. 1 p17-25 [Consulta: 2020, abril 1]
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347.
- Hernández, C., Gamboa, M., y Ayala, A. (2018). Competencias TIC para los docentes de educación superior. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires. Disponible: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/837.pdf> [Consulta: 2021, mayo1]
- Hung, E. (2018) Hacia el fomento de las TIC en el sector educativo en Colombia. Editorial Universidad del Norte. Colombia.
- Luna Álvarez, D., (2021). Formación de competencias pedagógicas en los docentes de la carrera de Administración de Empresa. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 538-543. Epub 02 de abril de 2021. Disponible: de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000200538&lng=es&tlng=pt. [Consulta: 2020, abril 1]
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013) Competencias TIC para el Desarrollo profesional Docente. Documento en línea. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulosarchivo_competencias_tic.pdf [Consulta: 2020, abril 1]
- Mishra y Koehler, (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017- 1054
- Majó, J (2019). La revolución educativa en la era Internet. Barcelona: Ciss Praxis.
- Morales (2016), Políticas autonómicas para la integración de las TIC en centros educativos, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 97-112. Disponible: www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm [Consulta: 2021 mayo11].

CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE LA DIDÁCTICA Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Gerley Aranda Oliveros
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
herleyaranda074@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 101 - 111

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El ideal educativo es hacer de la escuela un lugar con una comunidad de lectores donde los niños y niñas localicen textos que le sirvan de soporte a las respuestas sobre algún problema que necesitan resolver, es decir, que busquen la información para comprender la situación y de forma independiente y crítica se apropien de los argumentos para defender una posición o bien para crear soluciones. La disposición de éstos ante el uso de los recursos tecnológicos favorece su intervención en los entornos virtuales de aprendizaje, por lo cual se requiere de un docente que este en sintonía con nuevos escenarios educativos por medio de las diversas estrategias de aprendizaje. Por ello, la investigación tiene como propósito generar postulados teóricos sobre la práctica pedagógica para el proceso de lectura en los niños y niñas de educación básica primaria desde los entornos virtuales de aprendizaje. Las teorías sustantivas estarán fundamentadas en la Teoría sobre Conectivismo de Siemens (2004) y la teoría Cognitiva de Piaget (1967). Entre los referentes teóricos más relevantes se contemplan la concepción de los entornos virtuales, estrategias de enseñanza-aprendizaje, y la comprensión lectora. Metodológicamente, la investigación se desarrollará en el Paradigma Interpretativo con enfoque cualitativo en la modalidad de campo, y se utilizará el método hermenéutico con base en la metodología de la fenomenología. El escenario de Investigación será la Institución Educativa Luis Giraldo. Se aspira la participación de cinco docentes de la institución mencionada y cuya escogencia fueron por criterios. Como técnica para recabar la información se empleó la entrevista en profundidad y como instrumento las preguntas abiertas. Para el análisis e interpretación de la información se empleó la categorización, estructuración, contrastación y, por último, la teorización. En correspondencia con las abstracciones, esta engalana de manera diligente la penuria de formar lectores motivados hacia la comprensión lectora y así conseguir eficiencia en la didáctica para la enseñanza.

Palabras clave:

Lectura, Entornos
virtuales, Práctica
pedagógica

THEORETICAL CONSTRUCT ON THE DIDACTICS AND LEARNING OF READING.

ABSTRACT

The educational ideal is to make the school a place with a community of readers where the children locate texts that serve as support for the answers to a problem they need to solve, that is, they look for information to understand the situation and independently and critically appropriate the arguments to defend a position or to create solutions. The disposition of these before the use of technological resources favors their intervention in virtual learning environments, for which a teacher is required who is in tune with new educational scenarios through the various learning strategies. For this reason, the purpose of the research is to generate theoretical postulates on pedagogical practice for the reading process in children of basic primary education from virtual learning environments. The substantive theories will be based on Siemens' Theory on Connectivism (2004) and Piaget's Cognitive theory (1967). Among the most relevant theoretical references are the conception of virtual environments,

Key words:

Virtual environments,
Pedagogical practice.

teaching-learning strategies, and reading comprehension. Methodologically, the research will be developed in the Interpretive Paradigm with a qualitative approach in the field modality, and the hermeneutic method will be used based on the methodology of phenomenology. The research setting will be at the Institución Educativa Luis Giraldo. The participation of five teachers from the aforementioned institution is aspired and whose choice was by criteria. The in-depth interview was used as a technique to gather information and open questions were used as an instrument. For the analysis and interpretation of the information, categorization, structuring, contrasting and, finally, theorizing was used. In correspondence with the abstractions, it diligently embellishes the need to train motivated readers towards reading comprehension and thus achieve efficiency in didactics for teaching.

CONSTRUCTION THÉORIQUE SUR LA DIDACTIQUE ET L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

RÉSUMÉ

L'idéal pédagogique est de faire de l'école un lieu avec une communauté de lecteurs où les garçons et les filles repèrent des textes qui servent de support aux réponses à un problème qu'ils doivent résoudre, c'est-à-dire qu'ils recherchent des informations pour comprendre la situation et de manière autonome. et s'approprier de manière critique les arguments pour défendre une position ou pour créer des solutions. La disposition de ceux-ci avant l'utilisation des ressources technologiques favorise leur intervention dans des environnements d'apprentissage virtuels, pour lesquels un enseignant est requis qui est en phase avec de nouveaux scénarios éducatifs à travers les différentes stratégies d'apprentissage. Pour cette raison, l'objectif de la recherche est de générer des postulats théoriques sur la pratique pédagogique du processus de lecture chez les enfants de l'enseignement primaire de base à partir d'environnements d'apprentissage virtuels. Les théories de fond seront basées sur la théorie de Siemens sur le connectivisme (2004) et la théorie cognitive de Piaget (1967). Parmi les références théoriques les plus pertinentes figurent la conception d'environnements virtuels, les stratégies d'enseignement-apprentissage et la compréhension en lecture. Sur le plan méthodologique, la recherche sera développée dans le paradigme interprétatif avec une approche qualitative dans la modalité de terrain, et la méthode herméneutique sera utilisée sur la base de la méthodologie de la phénoménologie. Le cadre de recherche sera l'Institución Educativa Luis Giraldo. La participation de cinq enseignants de l'institution précitée est aspirée et dont le choix a été basé sur des critères. L'entretien approfondi a été utilisé comme technique de collecte d'informations et les questions ouvertes ont été utilisées comme instrument. Pour l'analyse et l'interprétation des informations, la catégorisation, la structuration, la mise en contraste et, enfin, la théorisation ont été utilisées. En correspondance avec les abstractions, il embellit assidûment la nécessité de former des lecteurs motivés à la compréhension en lecture et d'atteindre ainsi l'efficacité de la didactique de l'enseignement.

Mot clefs:

Lecture, Environnements virtuels, Pratique pédagogique.

INTRODUCCIÓN

Como es sabido a nivel mundial, las Tecnologías han revolucionado la vida social y económica de la sociedad de este siglo, lo cual permitió proyectar que en un futuro no muy lejano muchas de las actividades que se practican cotidianamente se realizarían va-

liéndose de medios más tecnificados. De allí que las tecnologías se han hecho presentes en el ámbito educativo, en el que es común ver cómo cada día la incorporación de las herramientas tecnológicas se hacen indispensables en los procesos de enseñanza.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) en la Conferencia Mundial so-

bre la Educación celebrada en París, señaló que las tecnologías brindan las posibilidades para que se lleven a cabo los contenidos de los cursos y los métodos pedagógicos, haciendo énfasis en que éstas amplían el acceso a la educación velando por la calidad con un espíritu de equidad. Sin embargo, según el Banco Mundial, en América Latina, a diferencia de otras regiones, la mayoría de los países carecen de una estrategia comprehensiva para incorporar la tecnología a sus sistemas, aunque varios de ellos están haciendo significativas inversiones tal es el caso de Brasil, Chile y Colombia por nombrar algunos.

Al respecto, Brunner (1986), señala que: “La integración de las tecnologías a los procesos de enseñanza pueden enriquecer la educación haciéndola más dinámica, completa, interactiva y estimulante, tanto para profesores como para estudiantes” (p.20). Visto de esta manera la presencia de las tecnologías en el aula pueden contribuir al acceso universal de la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza, el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo. Esta presencia tecnológica a nivel escolar ha inducido a conformar los denominados espacios virtuales de aprendizaje (EVA), donde por medio de las múltiples herramientas que se pueden utilizar, posibilita la interacción didáctica (Salinas, 2011). Así dentro de estos espacios es posible realizar ejercicios, formular preguntas al docente y trabajar en equipo. Todo ello de forma simulada sin que medie una interacción física entre docentes y alumnos. Otro autor que opina sobre los EVA es Hiraldo Trejo (2013):

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación ha implicado una serie de cambios significativos en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Dentro de estos cambios significativos puede resaltarse la creación de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), los cuales dan la posibilidad de romper las barreras de espacio y tiempo que existen en la educación tradicional y posibilitan la interacción abierta a las dinámicas del mundo educativo. (p.2)

Sin duda, que la interacción docente-alumno en el marco de la virtualidad se aleja de la enseñanza tradicional donde solo se transmite

información, para asumir bajo esta cúpula los aprendizajes contruidos por parte del alumno, los cuales serán significativos. Esta actitud activa del discente le permite no solo la abstracción de los conocimientos sino la transferencia y con ello la generalización porque más que aprender contenidos lo que se quiere es que se apropie de forma independiente buscando y evaluando de forma crítica lo que necesita aprender para la solución de los problemas. Esta disposición reafirma la tesis del Constructivismo enunciada por Díaz-Barriga y Hernández (2002):

[...] según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (p.27)

Visto de esta forma la presencia de los entornos virtuales de aprendizaje en la escuela permiten enfocarse no solo en las problemáticas específicas que pudieran surgir en el aula con respecto al aprendizaje de los contenidos de las asignaturas por parte de los estudiantes, sino que ofrece la oportunidad al docente para estructurar de nuevo la clase e ir mejorando su práctica pedagógica.

De allí que los entornos virtuales de aprendizaje se relacionen directamente no solo con la creación, sino con la puesta en marcha y mejoramiento de los ambientes de aprendizaje efectivos. En ellos se privilegia la interacción comunicativa que se establece entre el docente y los estudiantes originando espacios que faciliten las oportunidades a los alumnos para que construyan conceptos, desarrollen habilidades de pensamiento, valores, actitudes, creatividad, resolución de problemas y en definitiva el aprender a aprender.

En este sentido, los entornos virtuales de aprendizaje se han convertido en una poderosa herramienta didáctica que suscitan la colaboración entre los alumnos, centrándose en sus aprendizajes, y mejorando su motivación e interés. Ante esta realidad contextual en un mundo globalizado que exige un repensar constante de la labor docente y con ello los escenarios educativos cabe preguntarse ¿Quién es el docente que tenemos?, ¿Cómo es su práctica pedagógica?, ¿Cómo son los ambientes de aprendizajes

para desarrollar los diversos conocimientos?, o ¿Cómo aborda la lectura en el aula?, interrogantes que conducen a la actualización y a la contextualización de los procesos pedagógicos para estar más preparados en cuanto al hecho pedagógico y en este caso de la investigación al proceso de lectura.

Por ello la docencia visualizada como un acto didáctico conlleva a pensar en la confluencia entre los elementos socioculturales y epistémicos para la construcción de sociedades, centrada en la formación de ciudadanos críticos y proactivos, con saberes que se proyecten sobre la base de su realidad. Por tal motivo, siempre se hace de una amplia gama de estrategias que amplíen las posibilidades de los estudiantes para la adquisición de aprendizajes que no solo sean valiosos sino correlacionados con su realidad circundante.

En este orden de ideas, estudiosos del tema educativo, como Pérez (2006), explica que en el docente está la clave para la innovación y actualización del hecho pedagógico, pues de esta manera puede propiciar estrategias que ayuden en la evolución del conocimiento de manera progresiva y positiva frente a su quehacer cotidiano. Esta forma de trabajar facilita la práctica pedagógica para desarrollar las habilidades necesarias para leer comprensivamente y por ello se esfuerza en que el estudiante aprenda de forma autónoma para que junto a él pueda reconocer las dificultades que se presentan durante el proceso de lectura.

En atención a este proceso, Parrado (2010), opina que: “El desarrollo formal de la lectura en la educación básica, genera retos y transformaciones que preocupan a los maestros y las instituciones educativas durante el primer ciclo” (p.12). Este contexto le permite asumir el lado humanístico de la educación valorando al ser humano, estableciendo un compromiso consigo mismo y con los demás, con sentido ético destinado a la construcción de conocimientos a partir de los entornos virtuales de aprendizaje que impulsen el proceso de lectura de los niños acordes a su desarrollo cognitivo.

Es importante considerar lo siguiente, puesto que la educación como proceso, en este espacio donde los maestros y estudiantes son agentes activos, le permite leer su propia realidad para poder escribir su historia. Freire (1999), a esto se refiere como suponer comprender críticamente su mundo y lograr trascender con nuevas perspectivas. Al respecto, Ríos (2004) plantea que: “Una de las claves para que los seres humanos tengan acceso a los conocimientos

de su cultura es la capacitación para comprender la información verbal” (p.137), y por otro lado (ob.) afirma:

La lectura es un proceso complejo en el cual concurren, de manera interactiva, cuatro componentes que son: el escritor, quien actúa como emisor, el lector o receptor, el texto que constituye el mensaje y el contexto en el cual ocurre todo el proceso. El lector es quien reconstruye el significado del texto a través de los procesamiento de los signos impresos, el establecimiento de relaciones con su experiencia, sus conocimientos y competencias lingüísticas. (p. 34)

Todo conduce entonces que la práctica pedagógica debe orientarse a un proceso abierto hacia la adquisición de conocimientos que impulsen las habilidades para la lectura en la Educación Básica Primaria, ya que lectura es indispensable para el estudiante, por constituir la base para el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

Tomando en cuenta lo planteado, Gillanders (2001) quien expresa que: “La lectura implica un proceso más complejo que la mera pronunciación” (p.88). Es por ello, que el docente no solo debe conocer o tener una visión clara con respecto al proceso de lectura, sino que comprenda que se requiere para lograr el desarrollo del pensamiento mediante la comprensión y en este caso la comprensión lectora, es decir que sepa que para comprender e interpretar un texto el lector se vale de estrategias cognitivas y metacognitivas, al respecto Dole, Nokes y Drits (2009), afirman:

Las estrategias cognitivas se refieren a procesos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito. Trabajos recientes han clasificado dichas estrategias priorizando las construcciones representacionales a partir de los niveles de procesamiento, estrategias que integraría: 1) procesos de comprensión para reconocer y comprender palabras; 2) procesos de comprensión para interpretar frases y párrafos; 3) procesos de

comprensión para comprender bien el texto; 4) procesos de comprensión para compartir y usar el conocimiento. Los procesos mencionados son considerados estrategias cuando están gestionados y supervisados intencionalmente por el lector bajo el control de la metacognición y con el propósito de alcanzar una meta. (p.349)

De lo expuesto anteriormente, se puede decir que, para construir representaciones mentales en el proceso de comprensión, se debe tener en cuenta que el proceso se da por escalamiento en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas y no de forma aislada. La comprensión comprende de un monitoreo por parte del lector de forma contante por medio de propósitos del mismo, es decir, la comprensión no es funcional, si no parte de un para qué y por qué del proceso lector. Las estrategias en este caso, pueden actuar como mecanismos de apoyo para avanzar en los niveles de desarrollo del mismo proceso.

De allí, lo relevante del planteamiento de Bruner (1986), en relación a la lectura y el docente cuando sostiene “Los docentes deben proporcionar situaciones de aprendizaje que estimulen a descubrir por sí mismo la lectura del material a aprender” (p.29). Para este autor una de las formas para motivar a repensar el ambiente escolar que ayude a descubrir la intención o el para qué necesito como estudiante comprender lo que leo, es la incorporación de los EVA o la tecnología, pues el escenario de aprendizaje estará acorde con sus intereses y su episteme, ya que son nativos digitales.

Pues la lectura de textos con el uso de herramientas que ofrece la web tendría diferentes formatos o nuevas formas de presentarlas donde la imagen y el sonido se conjuguen, así, por ejemplo, se podrá ver un video de una canción al mismo tiempo que se lee la letra, es decir se podrá escuchar la canción, se verán las imágenes relacionadas con la letra pero también se visualizará la letra. En este momento se activa no sólo el sentido de la vista y del oído, sino los procesos cognitivos desarrollados por medio de las experiencias externas las cuales, también influyen en la construcción de conocimientos; puesto que éste, se produce de una indisociable interacción entre la experiencia real y la razón (Piaget, 1993).

De allí que cuando el receptor se dispone a comprender el sentido de la canción, es propi-

cio el espacio para cuestionar y manifestar por ejemplo lo que ve no se relaciona con lo que escucha o lee, ocurriendo un proceso de comprensión cargado de inferencias y predicciones, que le permite relacionarlo con su experiencia cotidiana para construir un nuevo significado. Es decir, el proceso lector en ese espacio traspasa las fronteras de las pantallas, los videos, el sonido, la imagen fija, el hipertexto, las computadoras, el internet, los celulares y la televisión, para la construcción de nuevos conocimientos.

Cabe decir que el proceso de comprensión a partir de la comunicación multidireccional (docente/alumno- alumno/docente y alumnos entre sí), significa trabajo compartido para la construcción del conocimiento en base a la participación activa y la cooperación de todos los miembros del grupo donde se promueve el aprendizaje integrado de las diferentes formas y lenguajes de representación y comunicación de la información (textuales, icónicas, sonoras, hipertextuales, audiovisuales, tridimensionales, etc.), mediante el uso de distintas tecnologías, ya sean impresas, digitales o audiovisuales. Todo el trabajo compartido significa activación de las habilidades cognitivas en el abordaje de los textos, como diría Lázaro, (1990):

El alumno no sólo ha de descifrar los símbolos de la escritura e identificar los elementos del lenguaje como palabras o frases, sino que tiene que relacionar también los conceptos que el texto recoge con sus experiencias personales y su conocimiento particular del tema. (p. 1)

El alumno entonces no sólo disfruta lo que se lee, sino que desarrolla una actitud crítica delante el texto, pues confronta la información que yace en esos entornos virtuales con el conocimiento que ha adquirido de su contexto. Cabe aclarar que para que este proceso sea fluido y sostenido la motivación es relevante. Al respecto, se debe tener en cuenta que este es un eslabón muy notable para acceder al texto (Torrecilla, 2008).

Ahora bien si la lectura es “comprender, y este acto implica el ejercicio de habilidades mentales superiores tales como: predecir, inferir, analizar, sintetizar” y el proceso de leer se define como el proceso de descifrar y significar los códigos o caracteres empleados, significa entonces que el lector participa de su proceso de forma dinámica, identificándose con los textos y sintiendo deseos de leer para trascender y

descubrir los mensajes que están más allá de la inmanencia y esto lo permite la comprensión e interpretación de forma autónoma y crítica independiente de la autoría de otros, lo que resulta muy ventajoso pues el lector podrá internalizar que leer es una práctica social y que es parte de su ser.

En cuanto a ello, en el caso de Colombia los avances del Ministerio de Educación Nacional, en su estrategia denominada plan nacional de lectura y escritura nacional, (2017) propuso:

El diseño y la ejecución de acciones para fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas en la educación inicial, preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela y la familia en la formación de lectores y escritores. (p.6)

El gobierno nacional de Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional concibe la preocupación de adelantar modelos que realcen el papel del docente dentro del aula y su conocimiento sobre la comprensión lectora. En este sentido, leer se consideraría como un acto de pensamiento que implica una intensa movilización cognitiva para interpretar y construir el sentido de la lectura, donde diferentes actores pueden desarrollar habilidades por medio de la permanente interacción con el texto, la afectividad y las relaciones sociales (Goodman, 1982).

Esta movilización cognitiva implica adaptarse a las diferentes etapas del desarrollo del pensamiento del niño y la niña, de modo que se pueda respetar su potencialidad y ritmo de aprendizaje durante todo el proceso educativo, esto como fin importante del alcance en su proceso de lectura.

De allí que comprender, que el acto de leer es sinónimo de operaciones complejas del pensamiento es asumir que los lectores se valen de estrategias cognitivas y metacognitivas para hacerlo delante de un texto ya sea en físico o en digital, es allí donde se hace relevancia en que los alumnos muestran muy poca inclinación por la lectura de textos en físico, sin embargo, caso que el investigador observó que si lo tienen por los textos que yacen en la web, los cuales comprenden pero de forma literal mas no crítica.

Desde esta posición visionaria, es relevante reflexionar desde el acto pedagógico la importancia que tienen los entornos virtuales de aprendizaje como estrategia didáctica que emerja en los estudiantes la motivación por la lectura cognitivamente como proceso innova-

dor que permita desarrollar la destreza, el potencial y habilidad en los estudiantes que pueda mejorar el interés lector, al mismo tiempo de comprender cada texto placenteramente.

SUSTENTOS TEÓRICOS

En este contexto también se hace referencia a las teorías que ayudarán en la construcción de los nuevos postulados teóricos y los referentes como complemento para la nueva producción.

Conectivismo

Hablar de conectivismo en la red es referirse a la cantidad de herramientas que ofrece el internet por medio de los diferentes navegadores y sus páginas para la búsqueda de información. Esta capacidad de conexión no sólo permite comunicarse a nivel universal, sino interactuar con otros en la red por diversas razones, como por ejemplo el intercambio de información o el trabajo colaborativo. De allí que esta teoría de aprendizaje en la Era digital sea idónea tanto para las organizaciones de tipo empresarial como para la del nivel educativo pues, en esta era posmoderna se habla de nativos digitales, es decir los nacidos en la Era de la globalización del conocimiento bajo la cúpula de una orden tecnológica.

Por ello, es bajo este contexto que surge el conectivismo, que según Siemens (2004), es definido como “una teoría de aprendizaje para la Era digital” (p.14), y aclara que:

Los postulados del Conectivismo, la Red es un lugar democrático, en donde la existencia de diversos puntos de vista asegura la diversidad de información en los procesos de aprendizaje. Esta teoría asume la relevancia de las personas en los procesos de aprendizaje, para esto considera sus necesidades y conocimientos previos. Similarmente, en estas experiencias las redes pueden contribuir a proyectos colaborativos entre diferentes tipos de identidades tales como individuos, organizaciones, comunidades, entre otros. (p.25)

Esta visión significa la configuración de nuevos escenarios educativos, tal como lo afirma Floridi (2008):

La configuración de un nuevo escenario, donde la tecnología juega un rol significativo, la antigua estructura de la era industrial se transforma en una sociedad donde la revolución de la tecnología de la información ha transformado los modos de hacer negocios, la naturaleza de los servicios y productos, el significado del tiempo en el trabajo, y los procesos de aprendizaje. (p.100)

Este breve esbozo de la teoría planteados por estos autores fue muy pertinente para la investigación, ya que lo determinante, en este sentido, son los entornos virtuales y su presencia en las aulas para la enseñanza de la lectura.

Asím mismo, estos entornos virtuales de aprendizaje ocurren y son creados por medio de la gran variedad de formas de construcción de conocimientos que se plantean en esta era digital, donde el contexto escolar subyace como parte del entorno formal de iniciación, pues, los entornos informales también son aspectos significativos para la experiencia de los estudiantes (Siemens, 2004).

“Las teorías de aprendizaje existentes son vistas a través de la tecnología” (Siemens, 2004, p.4), por ello, el alcance con el que se analiza cada uno de los elementos que componen el contexto escolar o de aprendizaje es vital para la inclusión de componentes que fortalecen la forma como son construidos los conocimientos. De ahí, la identificación de conexiones (Siemens, 2004, p.5) como parte importante, más no aislada, del mismo entorno de aprendizaje.

El entorno de aprendizaje se dinamiza por las mismas acciones provocadas en él como parte de los mecanismos que permiten cambios cognitivos en los aprendices. Como plantea Siemens (2004, p.6), “el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes”. Por tanto, el *Connectivismo* necesita de esos mecanismos dinámicos para que la construcción de conocimientos se dinamice constantemente y pueda crear redes o más conexiones.

La teoría cognitiva

De acuerdo a estudios realizados por Piaget (1989), la teoría cognitiva tiene como fundamento el estudio del desarrollo de la capacidad intelectual del individuo y su forma de influir en el aprendizaje de éstos donde el aprendizaje en el individuo surge de su interior, por un activo

proceso de construcción, más que por un pasivo proceso de absorción, es decir, no sólo son las experiencias externas las que determinan el conocimiento, ni tampoco la razón, sino que el conocimiento se produce de una indisociable interacción entre la experiencia real y la razón.

Para favorecer la construcción del conocimiento se hace indispensable propiciar una interacción eficaz del niño, la niña, sus experiencias, el ambiente y los materiales que lo constituyen, y un adulto significativo que saque provecho a la todas las estrategias y actividades que surjan de los entornos de aprendizaje desde donde son atendidos y se activa a medida que el niño establece relaciones con sus pares o con los adultos al interactuar con los contenidos que se le presenten para el alcance de un objetivo, su evolución permite el paso de la abstracción simple a la reflexiva, durante el desarrollo de cada una de las experiencias que se le proporcionen y de las mismas actividades y que surjan de su cotidianidad.

En cuanto al desarrollo cognoscitivo de acuerdo a estudios realizados por Piaget (1989), se establece que este tiene como fundamento el estudio del desarrollo de la capacidad intelectual del individuo y la forma cómo influye en el aprendizaje, de manera activa e independiente, en consideración a las actividades que se insertan en su cotidianidad y a las acciones para explorar y vivenciar antes que conceptualizar, que brinden al niño seguridad y confianza y le impulsen a la exploración, al descubrimiento y por ende, al aprendizaje con elementos que propicien su formación.

Entendiéndose por tal el planteamiento de Hohmann (1999), quién señala “el aprendizaje activo es aquél en el cual el niño, actuando sobre los objetos e interactuando con personas, ideas y sucesos, construye un nuevo entendimiento” (p.29); hasta llegar a formar conocimientos propios de mayor complejidad a partir de las experiencias en su entorno. Hay que resaltar, que mientras el niño y la niña realizan diversas acciones que les permiten avanzar en su conocimiento, va construyendo saberes de significado para su vida posterior, hacen uso de su potencial cognitivo y otorgan respuestas a los conflictos cognitivos que en ellos se generan.

Es de esta manera que progresivamente va construyendo un conocimiento a partir de situaciones hipotéticas, sistematizadas y conjugadas con elementos distintos que prioricen su cognición ante su saber actual y uno por llegar, es decir, un conocimiento previo con un nuevo conocimiento, encaminado hacia una verdadera

construcción del saber y hacer, con modificaciones pertinentes en su estructura mental. En consecuencia, para la obtención del conocimiento se hace necesaria la formación de conceptos, tal y como lo plantea Vygotsky (1979), éste no es más que “un acto del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por medio de la instrucción, sino que puede verificarse cuando el mismo desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel requerido” (p.120)

Los procesos psicológicos subyacentes como el análisis discriminativo, la abstracción, la diferenciación, la generación y prueba de hipótesis y la generalización, acciones mentales que se manifiestan con mayor énfasis, de acuerdo con Piaget (1990) en la etapa de las Operaciones Concretas entre los 7 a los 12 años cuando el pensamiento del niño(a) va hacia delante y regresa, es reversible, sus acciones mentales ejercen mayor coordinación y aunque sus operaciones mentales parten aún de la experiencia directa, se logra el alcance de la resolución de operaciones simples que los ayudan en la formación de conceptos proyectivos.

En este sentido, la formación de pseudo conceptos y conceptos son elementales en el proceso de formación del conocimiento en el niño(a), conocimiento que según Labinowicz (1987), “es construido por el niño(a) a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente” (p. 35), hecho que hace más evidente las experiencias como eslabón crucial en su formación, de manera que permitan desarrollar progresivamente su conocimiento. En consecuencia, se hace necesaria la incorporación de estrategias planificadas o sugerentes de la propia actividad del niño y la niña en su constante quehacer educativo de manera que se eleve su potencial cognitivo ante la búsqueda de respuestas y la progresiva construcción de su conocimiento.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Paradigma y Enfoque de la investigación

Para desarrollar este tópico es necesario resaltar algunas consideraciones de fondo que permiten visualizar al sujeto investigador como punto de partida en la investigación. En primer lugar, se toma lo expresado por Padrón (2013), cuando plantea que los seres humanos buscan siempre impregnar su “estilo de pensamiento” en los estudios que realizan, de allí que surjan distintos “enfoques epistemológicos”. Estos constructos son considerados paradigmas de la

investigación. Desde el punto de vista funcional este autor agrupa estos enfoques según el estilo de pensamiento y en cómo los individuos buscan las respuestas; los primeros son los de estilo de pensamiento sensorial, el individuo busca sus respuestas a través de los sentidos, partiendo de las evidencias del mundo observable; los segundos pertenecen a los de estilo de pensamiento intuitivo, los cuales buscan respuestas a partir de la intuición de las soluciones que pueden emerger de la intersubjetividad vivencial del sujeto y un último grupo, definido como de pensamiento racional, que buscan sus respuestas a partir de razonamientos encadenados, lógicos, en comparación constante con la realidad.

Esto indica que el sujeto investigador construye el enfoque paradigmático que más se acerque a su realidad tal y como lo sugiere Martínez (2008), cuando expresa que:

La necesidad de verdad, de ciencia, de conocimientos seguros y confiables incita continuamente al hombre de cada generación a buscar una forma de coherencia y satisfacción intelectuales. Pero toda ciencia, como toda teoría, método o investigación, sólo tienen significado o sentido a la luz de un trasfondo epistemológico, a la luz de una sólida fundamentación epistémica. (p. 3)

En este sentido atendiendo a lo expresado el paradigma de la investigación con el que se identifica el investigador es el Interpretativo. Este paradigma admite por convicción que el conocimiento es consecuencia de la interacción recíproca entre el investigador y el objeto investigado, existiendo una relación intersubjetiva sujeto – objeto, considerando el contexto social como un todo integrado y como tal será estudiado. De allí que sus resultados se dan en un momento y circunstancias determinadas, pues se pretende interpretar la realidad a partir de los significados que da el sujeto estudiado, haciendo uso de múltiples métodos, técnicas y formas de análisis, pues esta multiplicidad es lo que le da rigor, amplitud y profundidad a la investigación.

En cuanto al enfoque de esta investigación es cualitativo. Para Martínez (2006), en este tipo de enfoque la intención es la de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica. Por ello el estudio del fenómeno se considera desde un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace

que algo sea lo que es. Estos dos aspectos filosóficos conllevan directamente a lo que se ha denominado la pentadimensionalidad de la investigación, la cual se explicará a continuación en los aspectos filosóficos.

REFLEXIONES FINALES

En cuanto a la posibilidad de llegar a unas aproximaciones más concretas, en estas reflexiones finales con respecto a la participación abierta de los informantes clave, el investigador se apoyó en los argumentos aportados los cuales permiten presentar unas categorías relevantes para la construcción de la misma aproximación teórica y poder determinar, por otro lado, el bagaje cognoscitivo que poseen los informantes con relación a los temas dialogados en las entrevistas. No obstante, aunque los informantes proveen información valiosa que permite la comprensión e interpretación para la construcción del constructo teórico, se debe ahondar la temática estudiada por otras técnicas cualitativas como son la observación.

Así mismo, la información recolectada nos permite inferir que los aportes de los informantes pueden proveer los relatos necesarios para extraer categorías que permitan sonsacar propiedades y dimensiones por medio de los incidentes dados en la información. De tal manera que la construcción del constructo teórico permita el diseño didáctico de los aprendizajes en el proceso lector como abordaje teórico y metodológico.

En este orden de ideas, la relación existente entre la información obtenida de los informantes y la comprensión e interpretación por otro lado, pueden proveer las herramientas necesarias para comprender el fenómeno estudiado y construir la teoría.

REFERENCIAS

- Brunner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*, London, Cambridge (Mass.).
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edición. México: McGraw Hill.
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Dritis, D. (2009). Estrategia cognitiva instruccional. En G. G. Duffy & S. E. Israel. (Eds.). *Manual de investigación de comprensión lectora*. (pp 347-372). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Floridi, L. (.2008). Glossary of termforthe digital era. University of Hertfordshire & University of Oxford [en línea]. Disponible en <http://www.philosophyofinformation.net/glossary.htm> [consulta 01/03/ 2020]
- Freire, P. (1999). *Enseñar no es transferir conocimiento. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México Siglo XXI Editores
- Gillanders, C. (2001). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños preescolares*. Mexico: Trillas.
- Goodman, K.S. (1967). Reading, a psycholinguistic game, en *Journal of Reading Specialist*, mayo.
- Hirald Trejo, R. (2013). *Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia*.
- Hohmann, M. (1999). *La Educación de los Niños Pequeños en Acción*. México: Trillas.
- Labinowicz, E. (1987). *Introducción a Piaget*. Estados Unidos: Addison – Wesley Iberoamericana.
- Lázaro, L. A. (1990). *La preparacion de la lectura*. Alacalá: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones.
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- MEN. (17 de octubre de 2017). *La Educación es de Todos: Min Educación*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-325387.html>
- Padrón, J. (2013). *Epistemología evolucionista: una visión integral*. Universidad piloto de Colombia. Edición: Entre temas, Papeles JPJ.
- Parrado C. (2010). *Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de Educación Básica Primaria*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia
- Pérez, M. (2007). Hábitos de lectura en Colombia. Resultados relevantes desde la escuela y algunas hipótesis explicativas. En: *Hábitos de lectura y consumo del Libro en Colombia*. Bogotá: Fundalectura.
- Piaget, J. (1967). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J. (1989). *Tratado de Lógica y Conocimiento Científico*.
- Piaget, J. (1990). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. México: Grijalbo.
- Rios, P. (2004). *La aventura de aprender*. Venezuela: Cognitus.
- Salinas, M. I. (2011). *Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del*

docente. Universidad Católica de Argentina, 1-12.

Siemens, George. (2004). A learningtheoryforthe digital age [en línea]. Disponible en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [consulta 29/02/ 2020]

Torrecilla, F. J. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(1), 6-35.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior. Marco de accion prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/10909/DECLARACION-MUNDIAL-SOBRE-LA-EDUCACION-SUPERIOR-1998-Paris.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Barcelona: Grijalbo.

Vygotsky, L. (1998). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pleyade.

MODELO DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Hernán Hernández
hernanhenriquezrojas@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 112 - 128

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito el promover un modelo de pensamiento crítico en estudiantes de educación básica secundaria. Identificando durante su desarrollo la diversidad de concepciones, habilidades, componentes y estrategias que pueden ejecutarse mediante este, argumento con cada uno de la convivencia de aplicar este modelo de pensamiento en las instituciones educativas. Fundamentado con las teorías de Alejo (2016), Ennis (2011), Solano (2014), Villagra (2014), Churches (2009), Piastley (2011), Nájera (2016), Callejas (2012), entre otros. Respecto a la metodología aplicada esta se orientó a través el paradigma cualitativo, contenido además algunos elementos de investigación de campo y de carácter descriptivo. El método de acción a lo largo de la investigación fue la hermenéutica obteniendo algunos hallazgos importantes mediante encuestas e preguntas abiertas e informales además d la observación directa y documental. En cuanto a las conclusiones más importantes a las que se llegó es que el pensamiento crítico corresponde a un proceso sapiente que los docentes deben promover fundamentalmente por el positivismo y las utilidades que este ofrece desde las diversas perspectivas que el mismo plantea para quienes lo desarrollan, proporcionándoles desde una independencia de criterios, argumentaciones y decisiones que promueven una sociedad más productiva.

Palabras clave:
Pensamiento crítico,
habilidades, compo-
nentes

MODEL OF CRITICAL THINKING IN BASIC SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of the research was to promote a model of critical thinking in students of basic secondary education. Identifying during its development the diversity of conceptions, skills, components and strategies that can be executed through this, I argue with each of the coexistence of applying this model of thought in educational institutions. Based on the theories Alejo (2016), Ennis (2011), Solano (2014), Villagra (2014), Churches (2009), Piastley (2011), Nájera (2016), Callejas (2012), among others. Regarding the applied methodology, this was oriented through the qualitative paradigm, also containing some elements of field research and of a descriptive nature. The method of action throughout the investigation was hermeneutics, obtaining some important findings through surveys and open and informal questions, in addition to direct and documentary observation. Regarding the most important conclusions reached is that critical thinking corresponds to a wise process that teachers must promote fundamentally by positivism and the utilities that it offers from the various perspectives that it poses for those who develop it. providing them from an independence of criteria, arguments and decisions that promote a more productive society.

Key words:
Critical thinking,
skills, components

MODÈLE DE PENSÉE CRITIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE BASE

RÉSUMÉ

Le but de la recherche était de promouvoir un modèle de pensée critique chez les élèves de l'enseignement secondaire de base. Identifier au cours de son développement la diversité des conceptions, des compétences, des composants et des stratégies qui peuvent être exécutées à travers cet argument avec chacun de la coexistence de l'application de ce modèle de pensée dans les établissements d'enseignement. Basé sur les théories d'Alejo (2016), Ennis (2011), Solano (2014), Villagra (2014), Churches (2009), Piestley (2011), Nájera (2016), Callejas (2012), entre autres. En ce qui concerne la méthodologie appliquée, elle était orientée à travers le paradigme qualitatif, contenait également certains éléments de recherche sur le terrain et de nature descriptive. La méthode d'action tout au long de l'enquête a été l'herméneutique, obtenant des résultats importants par le biais d'enquêtes et de questions ouvertes et informelles, ainsi que par l'observation directe et documentaire. Quant aux conclusions les plus importantes atteintes, c'est que la pensée critique correspond à une démarche sage que les enseignants devraient favoriser principalement en raison du positivisme et des bénéfices qu'il offre de part les diverses perspectives qu'il pose pour ceux qui le développent en leur assurant d'une indépendance de critères, d'arguments et de décisions qui favorisent une société plus productive.

Mot clefs:

Pensée critique, compétences, composants.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial existe un gran llamado a fortalecer los procesos de calidad y una de las formas en que se realiza seguimiento a la consecución o no de la misma son los procesos de evaluación estandarizada. En la búsqueda de esta educación muchos países realizan estas pruebas convencidos de que a través del incremento en sus resultados estarán cumpliendo con los objetivos educacionales, por lo menos con los de carácter cognoscitivos (UNESCO, 2018). Igualmente, esta organización: plantea que una educación de calidad debe habilitar a las personas para un ejercicio competente de su libertad y condición ciudadana; del mismo modo, la educación sólo puede lograr este propósito si es pertinente a las condiciones concretas en las que las personas actúan. (p, 115).

Este tipo de pruebas se enmarcan en la parte cognitiva, y no focalizan la integralidad del proceso desde el potencializar del pensamiento crítico en los educandos. Al mismo tiempo, el desarrollo del pensamiento crítico simboliza una alternativa viable

para la búsqueda del conocimiento, por ello, las mismas como mecanismo de movilidad social al lado del avance científico, constituye un elemento substancial en la formación de los individuos para la adquisición de un oficio en el cual puedan desempeñarse durante el transcurso de su vida.

En este sentido, se debe asignar en el desarrollo del pensamiento crítico a la educación un papel relevante para el avance de la sociedad, el crecimiento continuo de la familia y la consolidación de los valores morales, basados en normas estatuidas por las instituciones de orden político. La educación en Colombia en su ley general de la educación establece como objetivo principal, enseñar a pensar a los estudiantes en cada uno de sus ciclos, y niveles. Este objetivo ha sido una de las grandes deudas que el sistema educativo que tiene con su sociedad.

Desde este aspecto la problemática se hace evidente en muchas de las instituciones educativas colombianas que viven con una comunidad que ha sido el resultado del olvido, de la pobreza, el desplazamiento, familias disfuncionales, entre otros. Bajo este

panorama y con un modelo educativo enfocado en la consecución de resultados desde lo cognitivo, como base en los estándares de medición de calidad a nivel mundial.

Por otra parte, los esfuerzos de la sociedad contemporáneas deben estar dirigidos a formar seres críticos, ciudadanos capaces de pensar manera propia, que el sujeto sea consciente de su contexto social para que, partiendo de este, puede formular ideas para una solución concreta, cambiar y transformar el escenario actual de barbaridades e inequidades presentes en todos los ámbitos. En este sentido, la educación debe formar seres autónomos, capaces de alcanzar la mayoría de edad en lo que se refiere a su forma de pensar y de actuar, es decir, que las nuevas generaciones son dependa de otro para pensar.

En consecuencia, es importante que los sistemas educativos no atiborren de información innecesaria a nuestros niños y jóvenes y como principal objetivo se funde la enseñanza a pensar y que los ciudadanos del futuro sean capaces de llegar a conclusiones autónomas. De allí que el verdadero reto y desafío educacional sea esencialmente superar las costumbres impuestas en la educación tradicional enfocado en la enseñanza, y no en el aprendizaje.

De acuerdo con, Kant (1974), la ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable e esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. (p.172).

Necesitamos niños y jóvenes capaces de alcanzar la mayoría de edad, en el sentido propiamente Kantiano, esto quiere decir, que se apropien del saber pensar, que abandonen la minoría de edad y conquisten el mundo a través del conocimiento por medio de una herramienta pertinente a saber, el pensamiento crítico. Entonces en la medida en que los menores posean una calidad de pensamiento, su juicio les permitirá, calcular, investigar, y explica, situaciones que requieren un grado más alto de concentración y decisión.

No obstante, el pensamiento crítico se define es de lo práctico, como un proceso en el que se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar de forma efectiva, a la posición más razonable y justificada sobre un tema. Ofrecer a nuestro jóvenes una educación apuntalada en el pensamiento crítico es darle la oportunidad

de que se forme como un ser autónomo, capaz de liderazgo, ecuánime, objetivo, valores que queremos inculcar en nuestros jóvenes de una manera arcaica y tediosa.

Según el informe situacional de educación en América Latina celebrado por la UNESCO (2012), nuestros sistemas educativos invierten cada vez más recursos en una educación que no es pertinente, haciendo, por ejemplo, cada vez más énfasis en las llamadas tecnológicas de la información y la comunicación será oportuno preguntarnos. ¿Qué hacen nuestros estudiantes con las nuevas tecnológicas?, ¿qué tipo de información toman de internet?, para el caso de la educación que se quiere no es dar el pescado, tampoco dar la caña de pescar, se trata de ir más allá, no se trata de satisfacer la necesidad del momento el simple pero importante proceso alimenticio, es mirar y planificar para un futuro.

Refiere Facione (2010), expone que el pensamiento como una de sus diatribas sobre los peligros de confiar nuestra vía y nuestra suerte a la toma de decisiones de una ciudadana crédula, desinformada e irreflexiva. La premisa que la educación, es más un bien público que un bien común si bien se da en ambas modalidades, se empieza a reconocer.

A esta formulación, se concibe como respuesta que es necesario enseñar e instruir a las personas, sin distingo de ningún tipo, a toma decisiones certeras y facilitar con ello su propio futuro y el de la sociedad, tomando en cuenta que en la medida de que estemos informados y preparados podremos contribuir a una sociedad más útil y organizada, en lugar de ser una carga para ella. Si bien ser educado y hacer juicios acertados no garantiza, en absoluto, una vida feliz, virtuosa, o exitosa en términos económicos, pero ciertamente ofrece mayor posibilidad de que esto se logre.

En este sentido, se puede inferir que una de las dificultades que se aqueja a la educación en Colombia, en el desarrollar habilidades de pensamiento crítico, en lo que respecta a la zona bananera según lo publicado por la Secretaría de Educación de Magdalena en el año 2020, en el boletín sectorial y análisis estadístico el Departamento de Magdalena y en especial la Institución la IED José Benito Vives de Andreis, presenta una situación socioeconómica con altos índices de pobreza, trabajo infantil, situación de conflicto armado, desplazamiento y violencia intrafamiliar entre otros, lo que repercute en los altos índices de deserción y bajo desempeño de los estudiantes, así como la gran cantidad de estudiantes por fuera del Sistema Educativo,

principalmente en las zonas rurales y urbanas marginales.

Se observa la ruta esta desenfocada, pues la educación debe tener fundamento en la formación para la vida y en competencias, como saber ser, y hacer en contexto. Es así como el desarrollo o la potencialización del pensamiento crítico, ayuda a dar pautas y orientaciones para formar para la vida y en la solución de problemas. De ahí, la necesidad de valorar y fomentar habilidades de pensamiento crítico como una herramienta que permite proponer posibles soluciones o razones explicativas de un hecho, situación o problema de la vida cotidiana. Ante estos preámbulos nos surge la siguiente pregunta ¿se puede formar para la vida desde la potencialización del pensamiento crítico en la educación colombiana?

En la actualidad el desarrollo del pensamiento es un tema preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los niveles educativos. Colombia no es la excepción a ello, ya que, en los lineamientos de la Reforma Educacional, iniciada en 1994 se estableció como objetivo de la Educación colombiana el enseñar a pensar a los estudiantes y la formación integral de los mismos por medio de la implementación de competencias. “Debemos saber pensar, manejar conocimiento, producir conocimiento propio” (Demo, 2002), citado por Pérez (2015), para poder procesar de manera crítica y consciente la enorme cantidad de información disponible.

En este orden de ideas, los proyectos de educación para el pensamiento crítico son estrategias de autogestión educativa que ponen a prueba la capacidad del colectivo institucional comunitario para sentir pensar y actuar desde el horizonte social. Son el resultado de la revisión documental y bibliográfica sobre los proyectos de integración escuela comunidad de la normativa jurídica colombiana y de la experiencia de los miembros que asesoran a las comunidades educativas en la construcción de sus proyectos.

En este marco encontramos una puesta en marcha muy atractiva en el plan decenal de educación de Colombia año 2016-2026, este busca asegurar que las instituciones educativas apropien un paradigma educativo participativo e incluyente, que desarrolle e implemente distintas metodologías y estrategias educativas, coherentes con los contextos y con la diversidad cultural y social, pertinentes y orientadas al desarrollo humano integral y a la formación del ciudadano planetario. Este plan decenal genera una nueva dinámica Promover el desarrollo de compe-

tencias del siglo XXI (convivencia, creatividad e innovación, pensamiento crítico, solución de problemas, comunicación y manejo de información, colaboración, competencias ciudadanas y profesionales, capacidades de liderazgo y, entre otras).

La estrategia de construcción emana unas nuevas pautas que direccionan el futuro educativo colombiano, desde este aspecto implementar una formación integral permanente para la ciudadanía a través del desarrollo de competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socio emocionales y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica y cultura de paz en la comunidad educativa y todos los niveles del sistema educativo de manera transversal en todo el currículo.

Esta penetración directa en el currículo debe ser vivencial para lograr el objetivo del desarrollo del pensamiento crítico, ‘propuesto en el mismo plan decenal. Estas estrategias y propuestas establecidas en los planes decenales de educación deben pasar de lo escrito a la práctica. Bajo los criterios y pautas anteriores, esta temática se abordará en un artículo científico. Al final de este breve texto surgen preguntas que hechos concretos y definitivos, salvo que es preciso replantear la estructura misma de la educación y que es necesario para tal fin la inclusión del pensamiento crítico dentro de la misma. Es por ello que surge la siguiente interrogante: ¿Qué modelo permite describir el desarrollo del pensamiento crítico implementadas por los docentes de educación básica secundaria en las instituciones rurales de Colombia?

Objetivo general

Promover un modelo de pensamiento crítico en estudiantes de educación básica secundaria en la Institución la IED José Benito Vives de Andreis

Objetivos específicos

- Identificar las habilidades del pensamiento en estudiantes de educación básica secundaria en la Institución la IED José Benito Vives de Andreis.
- Mencionar las competencias el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica secundaria en la Institución la IED José Benito Vives de Andreis
- Elaborar modelos teóricos que fomente el pensamiento crítico presente en los estudiantes de educación básica secundaria

en la Institución la IED José Benito Vives de Andreis

Síntesis del marco teórico

Pensamiento crítico

La educación para el siglo XXI debe estar basada en el aprendizaje del pensamiento crítico, es decir el pensar de forma autónoma, gran parte de la enseñanza actual se haya en las instituciones educativas de manera fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada, que o permite la integración conceptual, lo cual desmotiva la curiosidad de los estudiantes y desarrolla estructuras comitivas y de comportamiento inadecuadas, tal como se expresa en el informe Colombia al filo de la oportunidad (1994). En este sentido, fomentar el pensamiento crítico en las instituciones se ha convertido en una tarea ardua para los docentes, debido a que se ven enfrentados a un sin número de situaciones y factores que influyen de manera determinante en los proceso de desarrollo de este pensamiento.

De acuerdo con, Alejo (2016), en oposición con el aprendizaje pasivo, donde los estudiante son meros objetos recibidores de la educación pedagógica durante el proceso de enseñanza aprendizaje, donde no se observa una inquietud por desplegar en los estudiantes competencias esenciales que les auxilien a afrontar con éxito problemas o dificultades con independencia y disposición, nace el pensamiento crítico, como un pensamiento estratégico de calidad, que auxilia a desarrollar en los estudiantes habilidades para afrontar con éxito distancia circunstancias que se les pueda presentar en el contexto educativo, íntimo y que sean edificadores de su propio aprendizaje.

Por otro lado, indica Ennis (2011) que el pensamiento crítico es esa forma de pensar (sobre cualquier, texto, tema o dificultad en el cual se perfeccionamiento la claridad del pensamiento originario. La resuelta es un pensador examinador y experimentado que formula dificultades e inquietudes importantes con luminaria y exactitud, almacena y valora información, importante y utiliza ideas abstractas, saca conclusiones y da soluciones probándolas con juicios y patrones relevantes piensa con una mente abierta y se expresa efectivamente.

En este sentido, el pensamiento crítico es auto guiado, autorregulado y autocorregido. Presume someterse a fuerte estándares de perfección y control consiente de su utilización.

Involucra comunicación positiva y destreza de solución de conflicto y un adecuado por supera el egoísmo e individualismo natural de todo ser humano. Es por ello, que una de las características más resaltantes del pensamiento crítico, es su tilde cuestionador de lo determinado. En este sentido, se instituye como el instrumento imprescindible del perfeccionamiento del pensamiento humano, del progreso tecnológico y del avance en lo social.

Modelo de pensamiento critico

Hasta este aquí, se ha indagad sobre las diferentes concepciones del pensamiento crítico, teniendo en común que se conforma por análisis, creatividad, debate, compromiso, reflexión, adquisición de información y la estructuración de argumentos conllevado todos estos factores a plantearnos el porqué de la cosas, y por tanto pone en evidencia las condiciones que han hecho posible cada una de las distintas formas de la realidad en busca de razones, contenidos y criterios que arrojen causas consecuencias, motivos, y porque ente otras cosas.

Para Vélez (2014) el crecimiento eficacia y creatividad del pensamiento está en su capacidad para el continuo autoexamen, autocritica, autocontrol, que proporciona su capacidad crítica a partir de la metacognición. Si se califica el pensamiento crítico como la capacidad del pensamiento para analizarse y estimarse a sí mismo. La capacidad para el pensamiento crítico surge de la metacognición y esta se lleva a cabo desde cinco perspectivas críticas, que han sido creadas por las personas para examinar y evaluar el pensamiento, esto cinco perspectivas o dimensiones.

La primera de ellas la lógica, conocida como la capacidad para examinar la percepción, congruencia y el valor del razonamiento lógico. Otra es la acción sustantiva, esta permite a las personas a inspeccionar en términos de información las nociones, técnicas o modos de conocer la realidad que posean y de allí derivan diversas disciplinas.

Por otro lado, está el contexto que se intenta estudiar ya sea un mero tema biográfico o social en relación exposición cual se lleva a cabo en actividad del pensamiento y del cual se depende una expresión. Seguidamente se considera la dialógica, esta capacidad profundiza acerca del pensamiento propio con relación al pensamiento de otros, para admitir o diferir e otro punto de vista ente diferentes pensamientos.

Por último, se hace referencia a la dimen-

sión pragmática como la posibilidad para analizar las polémicas, poder o emociones a las que se dirige el pensamiento. Las dimensiones contextual, dialógica y pragmática del pensamiento crítico nos advierten de que no podemos entender el pensamiento en términos de un proceso puramente racional dirigido por un yo o ego. Al contrario va más allá de ventajas particulares y contenidos por factores emocionales, sociales, políticos culturales, entre otros. En tanto el aprender a pensar requiere no solo el desarrollo de actitudes, conceptos y bloqueos sino de ciertos valores que ratifiquen el compromiso con un pensamiento autónomo y solidario

Habilidades del pensamiento crítico

Hoy en día se requiere tanto para el aprendizaje como la enseñanza. Lo que hace necesario el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, eso es, habilidad de razonamiento y saber-hacer involucradas en la búsqueda de respuesta acerca del mundo natural, basadas en evidencia. Lo que puede ser beneficioso, si se considera que estas habilidades fomentan en los estudiantes una orientación hacia la reflexión científica y hacia la metacognición, es decir, que son capaces de conocer sus propios procesos de aprendizajes y tener el control sobre los mismos.

Al respecto, Solano (2014, p.1), “las reformas educativas del Ministerio de Educación Pública promueven en los estudiantes la adquisición de habilidades para la vida que fomentan su desarrollo personal y social de manera que pueden desenvolverse en diversas situaciones que se manifiestan en su cotidianidad”. En este sentido, especificando que estas reformas educativas, abordan el pensamiento crítico de manera que se promueva en la persona habilidad para desenvolverse en un mundo impregnado por los avances tecnológicos, para que sea capaz de adoptar actitudes responsables, tomar decisiones fundamentales y resolver los problemas cotidianos, desde una postura de respeto por los demás, por el entorno y por las futuras generaciones que compartirán dicho entorno.

De acuerdo con Villagra (2014), “las habilidades de pensamiento son fundamentales ya que, a medida que se vayan desarrollando, posibilitan a los estudiantes la construcción de aprendizajes más profundos”. Es importante destacar que la enseñanza, entre otras cosas, propone el desarrollo de actitudes y de un determinado actuar, que se fortalecería a través de las diferentes oportunidades de aprendizaje que

debe brindar la experiencia escolar. Del mismo modo, cuando se desarrolla la habilidad de ser conscientes de los problemas reales del entorno.

Por otra parte, Córdoba (2012, p. 14-17) “el aporte de la filosofía de la ciencias es imprescindible para el fundamento teórico de las habilidades científicas, entendiendo estas, como un saber que se adquiere con la práctica de esta. Asimismo, el autor añade que “en Colombia se ha desarrollado eventos para promover la investigación y por consiguiente estimular la adquisición de habilidades en niños, niñas, jóvenes y docentes, algo así, como la formación del espíritu científico en todos los niveles del sistema educativo colombiano.

Además de dejar una idea clara respecto al pensamiento crítico, explica la situación que se presenta en Colombia en relación con la problemática de estas capacidades cognitivas, lo que indica que el sistema educativo de este país reconoce la importancia que tienen las habilidades del pensamiento crítico, no tan solo para el aprendizaje en los estudiantes, sino también para que puedan lograr desarrollar una manera de pensar que los lleve a comprender los problemas sociales y personales.

Habilidad de percibir

En referencia, Piastley (2011), percibir es ser consciente de algo a través de los sentidos, de lo que se escucha, ve, toca, huele y degusta, es tener conciencia de la estimulación sensorial. La percepción es el primer paso en el camino que conduce al pensamiento crítico, primero debemos percibir la información antes de poder hacer con ella. La capacidad de percibir algo nos permite iniciar el procesamiento de la información. La percepción es el punto de partida del camino que conduce al pensamiento crítico, en él se considera toda la información que registramos y muy especialmente la que se refiere al oír, ver y tocar.

Por otra parte, Churches (2009) el cual plantea que percibir es la capacidad de estar conscientes de algo que se evidencia a través de los sentidos, como lo que escuchamos, vemos, tocamos, olemos y degustamos. Es tener conciencia de la estimulación sensorial. Capacidades que se pueden alcanzar.

Habilidad de Discriminar

De acuerdo con, Piastley (2011), expone que discriminar es ser capaz de reconocer una

diferencia o de separar las partes o los aspectos de un todo. La capacidad de discriminar requiere de la habilidad de observar y de reconocer las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos para discriminar es necesario procesar la información, y por ello, es el primer paso que se da en la dirección de conferirle un sentido a la enorme cantidad de estímulos que nos rodean.

Igualmente, Real Academia Española define la habilidad de discriminar como la capacidad de seleccionar excluyendo. En la enseñanza es mostrar a los estudiantes un grupo de objetos diferentes y esenciales cuales son las diferencias lo que se trata es demostrar como las cosas, a pesar de ser similares, pueden tener una o varias características que las diferencian de las demás.

Habilidad de Nombrar-identificar

Según, Piestley (2011), nombrar algo consiste en utilizar una palabra para identificar a una persona, un lugar una cosa o un concepto, es saber designar un fenómeno. Es nombre las cosas, ayuda a organizar y codificar la información para que esta pueda ser utilizada en el futuro. La habilidad de nombrar o identificar es prerrequisito para todas las habilidades del pensamiento que le siguen. La habilidad para identificar y nombrar objetos, personas y lugares mejorar la capacidad para organizar información y para recuperar está en un momento posterior.

Por otro lado, Churches (2009) afirma que nombrar identificar es la capacidad de utilizar una palabra para identificar a una persona, un lugar, una cosa o un concepto, es saber designar un hecho o fenómeno. Esto permite organizar y codificar la información para que esta pueda ser utilizada en el futuro. Esta habilidad es un prerrequisito para todas las habilidades del pensamiento que le siguen.

Habilidad de Comparar-contrastar

En relación con la habilidad de comparar-contrastar de acuerdo con, Piestley (2011), comparar y contrastar consiste en examinar los objetivos con la finalidad de reconocer los atributos que lo hacen tanto semejantes como diferentes. Contrastar es oponer entre si los objetos o compararlos haciendo hincapié o diferencias. La habilidad para comparar y contrastar información con exactitud permite al estudiante procesar datos, lo cual constituye el antecedente de su capacidad para disponer la información de acuerdo con grupo o categorías.

Asimismo, Churches (2009) quien afirma

que comparar-contrastar es la capacidad que consiste en examinar los objetivos con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes con diferentes. Contrastar es oponer entre si los objetos o compararlos haciendo hincapié en sus diferencias.

Habilidad de Secuenciar-ordenar

De acuerdo, Piestley (2011), secuenciar la información consiste en disponer las cosas o las ideas de acuerdo con un orden cronológico, alfabético o según su importancia. Ordenar la información y establecer prioridades es muy útil en la organización del pensamiento. Nos ayuda a reconocer la disposición de los objetivos en serie por medio de un criterio determinado, lo cual a su vez facilita el acceso a la información a nuestro banco de memoria, y sirve también para poner expeditamente a nuestro alcance la información que necesitamos en un momento dado.

Por su parte, la Real Academia Española secuencia ordenar la define como establecer algo en forma de serie o sucesión ordenada, colocándolo de acuerdo con un plan o de modo conveniente, también encaminar o dirigir algo a un fin, haciendo referencia al correcto posicionamiento de determinados objetos que pueden ser clasificados según categorías realizar orden en una cosa puede ayudar encontrar el correcto funcionamiento y espacio de todo lo que en ella se encuentra.

Componentes del pensamiento crítico

De acuerdo Nájera (2016, p. 14), el pensamiento crítico es un proceso personal que requiere de autodirección, automotivación, autodisciplina, auto control, pensamiento auto correctivo, de aquí que eso implica que debe de existir altos estándares rigurosos de excelencia para superar el problema de socio centrismo.

Igualmente, el panel de experto del Proyecto Delphi (1990) identificó dos dimensiones básicas para la configuración del pensamiento crítico, por un lado, se requieren habilidades cognitivas, y por el otro, disposiciones o actitudes personales. En lo que se refiere a las habilidades cognitivas, identifican como fundamentales las siguientes, interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, por su parte, cuando se refieren a las disposiciones, caracterizan a la persona que piensa críticamente como: inquisitiva, sistemática, juiciosa, buscadora de la verdad analítica de mente abierta y confiada en el razonamiento.

Análisis

De acuerdo con, Callejas (2012), el análisis implica identificar las relaciones inferenciales propuestas y las actuales en los enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representaciones dirigidas a expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información un opinión. Está constituida por sub-habilidades como examen de ideas, detectar argumentos y analizar argumentos. (p.39)

Por otra parte, Proyecto Delhi (1990), expone que esta habilidad permite descomponer en todas sus partes esenciales, tratar de descubrir nuevas relaciones y conexiones. Implica a su vez comparar información, contrastarla, clarificarla, cuestionar creencias, formular hipótesis, conclusiones. Lo que infiere que son procesos mentales que sirven para el estudio de problemas o realidades complejas. Es así como todo proceso de pensamiento implica un análisis exhaustivo de cada uno de los elementos que forman parte de un problema, ya que después de observarlo y clasificarlo, es necesario analizar causas de su origen como formas de solución.

Razonamiento

Es el proceso de solución de problemas se pone el manifiesto, en primer lugar, el accionar el pensamiento como proceso cognoscitivo indispensable para adquirir nuevos conocimientos que permitan modificar determinadas condiciones con el objetivo de satisfacer las condiciones dadas. En la solución de problemas intervienen el pensamiento como procesos cognoscitivo en relación con otros procesos como las percepciones, la memoria y la imaginación.

Además, es necesario señalar que el pensar es una actividad cognoscitiva de la personalidad, piensa el hombre son todos sus motivos, sentimientos y necesidad. No basta que ante el hombre surja un problema para que el aplique su actividad del pensamiento, resulta imprescindible que el surja la necesidad, el interés y la posibilidad de resolverlo.

Argumentos

Según, Callejas (2012, p.39) se refiere a la identificación por parte del estudiante de conclusiones, razones enunciadas, razones explícitas, la estructura del argumento, identificación y manejo de lo no relevante, y la habilidad de realizar un resumen. En tal sentido, es una forma de justificar que la argumentación es una

competencia que debe ser reconocido por los demás y por uno mismo, para que esta tenga efecto en las ideas que se expresan. La idea de que esta concepción radica en que la argumentación apunta a explicar que los resultados de una teoría.

Del mismo modo, Proyecto Delhi (1990), manifiesta que es una actividad social, intelectual y verbal que sirve para justificar o refutar una opinión y que consiste en una constelación de enunciados dirigidos a obtener la aprobación de la audiencia. Utilizada para comunicar la información detectando las razones que la fundamentan obteniendo conclusiones.

Es así que la argumentación es un modo de organizar el discurso y se utiliza normalmente para desarrollar temas que se prestan a cierta controversia. Esta definición representa la recopilación de un proceso, donde conocidos todos los pormenores deben ser expresados y explicados los resultados del mismo, lo que permiten demostrar punto de vista o criterio de una persona, apoyándose para ello en el razonamiento y razones lógicas.

Empatía intelectual

Proyecto Delhi (1990), Los estudiantes que piensan críticamente desarrollan la capacidad para dar entrada empáticamente a puntos de vista que difieren de los propios y expresan aquellos puntos de vista de una manera inteligente e introspectiva. En referencia, Goleman (2014) "ha dicho con toda razón que la falta de sintonización en la infancia puede tener elevado coste emocional, perceptible incluso en la adultez". A lo que cabe agregar que también puede ser muy negativa la insuficiencia empática en entornos educativos en los que se trabaja con adolescentes, jóvenes, incluso con personas mayores. (p. 171)

En este sentido, la única manera genuina y fecunda de promover el desarrollo personal desde las instituciones educativas pasa por crear un ambiente de cordialidad y confianza que permita al educando sentirse aceptado, valorado y seguro. En toda relación magisterial la empatía asume un papel relevante, por ser dimensión facilitadora de la mejora de la personalidad. Sin sintonización, aceptación, respeto, consideración y cuidado de las personas, la formación queda interrumpida. Así pues, la demanda de empatía en la educación no responde al capricho o a la frivolidad, sino al hecho incontestable de que el educando necesita comprensión.

Interpretación

La habilidad para la interpretación, es decir, la capacidad de comprender el significado o la importancia de datos, juicios de valor, opiniones, afirmaciones, vivencias y sucesos. Pero también de convenciones (sociales o académicas), creencias, normas o procedimientos. Asegura Guardiola (2015), que si se es capaz de extraer la idea principal de un texto, dejando de lado las ideas derivadas, entender las intenciones de una persona según la expresión de su cara, esta habilidad del pasamiento crítico añade contexto a la formación que se ha recibido. El autor añade que cuando se habla de interpretar en general se está englobando también la capacidad de categorizar o etiquetar el contenido, entender el significado y despejar las posibles dudas o ambigüedades del discurso.

Según, Callejas (2012, p.39) la interpretación implica comprender y expresar el significado de una variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios. Dentro de ella se encuentran procesos o habilidades como la decodificación, categorización de significados y clarificación de significados. Proyecto Delphi (1990), considera que es lograr una comprensión profunda de los conocimientos que se adquiridos y los cuales se implementan como usarse como argumento válidos y consistentes. Categorizar, decodificar y clarificar de significados.

Inferencia

La habilidad para la inferencia es el proceso por el cual somos capaces de identificar aquellos elementos esenciales (como datos, afirmaciones, evidencias, juicios), es decir, consiste en establecer una conexión entre dos o más unidades de conocimientos o hechos no relacionados aparentemente, lo cual ayuda a comprender una situación de manera más profunda y significativa. De acuerdo con, Callejas (2012, p.39) la inferencia implica identificar y asegurar elementos necesarios para derivar razonable conclusiones, para considerar información relevante y deducir las consecuencias que fluyen de los datos, enunciados, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación. Las sub-habilidades que influyen son poner en duda la evidencia, elaborar juicios probables sobre alternativas y derivar conclusiones.

De mismo modo, Proyecto Delphi (1990), identificar y asegurar los elementos necesarios

para sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y saca las consecuencias que se desprendan de los datos anunciados, principios, evidencia, juicio, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

En este sentido, la inferencia puede ser deductiva (proceso por el que se llega a conclusiones específicas a partir de la información dada, o inductiva (proceso por el que se llega a conclusiones generales a partir de una información dada o tal vez inferida). En este aspecto vale la pena anotar la importancia de desarrollar procesos de inferencia en las prácticas de aula de manera que los estudiantes tengan la posibilidad de comprender situaciones del contexto de manera profunda.

Explicación

En relación con la habilidad para la explicación asegura Guardiola (2015, p. 67) una vez hecho el proceso de interpretar e inferir, el siguiente paso es “expresar de manera clara y coherente los resultados de nuestro razonamiento. Para ello es necesario acostumbrarse a justificar los razonamientos y conclusiones reflejando siempre las evidencias en las que se apoya, y todos los aspectos metodológicos, normas, criterios establecidos y demás en los que se sustenta.

Callejas (2012, p.39) la explicación implica anunciar los resultados como consecuencias del razonamiento personal, justificarlo en términos de consideraciones conceptuales, metodológicas, contextuales, de criterio y de evidencias. Asimismo, presentar el propio razonamiento en forma de argumentos convincentes. Como sus habilidades se consideran presenta resultados justificar procedimientos y presentar argumentos. Igualmente, Proyecto Delphi (1990), esta habilidad se refiere a saber argumenta una idea, plantear su acuerdo o desacuerdo, manejar la lógica de la razón y utilizar evidencia y razonamiento al demostrar procedimientos o instrumentos que corroboren lo expuesto.

Autorregulación

En este sentido, Callejas (2012, p.39) la autorregulación es considerada como metacognición, e implica el monitoreo consciente de las propias actividades cognitivas, los elementos usados en dichas actividades y los resultados derivados como consecuencia de la aplicación

de habilidades en el análisis y evaluación de los juicios inferenciales en vista de cuestionar, confirmar, validar o corregir tanto el razonamiento como sus resultados. Como sus habilidades se consideran la autoevaluación y la autocorrección.

Por otra parte, Proyecto Delphi (1990), monitorear en forma consciente nuestra actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando, principalmente, las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar validar o corregir bien sea nuestros razonamientos o nuestros resultados. Autoexaminarse o autocorregirse.

Para Acosta (2015), la argumentación es modo de organizar el discurso y se utiliza normalmente para desarrollar temas que se prestan a cierta controversia. Esta definición representan la recopilación de un proceso donde conocidos todos los pormenores deben ser expresados y explicados los resultados de este, lo que permite demostrar punto de vista o criterio de una persona, apoyándose para ello en el razonamiento y razones lógicas. Es por ello que la mayoría de los textos y en particular los de química contienen dilucidaciones, conceptos, principios y métodos, para que el lector pueda asirse de las ideas del autor.

La síntesis de la metodología

La epistemología corresponde a la disciplina cuyo objetivo de estudio es la naturaleza, el origen y la validez del contenido. Esta investigación tiene como fundamento epistemológico la hermenéutica. Heidegger (1927) propuso que la fenomenología hermenéutica es el método de investigación más apropiado para el estudio de la acción humana. La hermenéutica es un desarrollo innovador de la fenomenología de Edmund quien consideraba que debía hacerse una teoría del conocimiento puramente conceptual, por lo tanto, no puede utilizarse un solo concepto constituido.

Atendiendo la concepción antes descrita, la metodología hermenéutica comprende un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como lo permitan los posibles supuestos teóricos en estudios, basada en cambio en la comprensión práctica. Esta metodología fue originalmente una serie de técnica utilizada para interpretar los textos escritos. Inicialmente se desarrolló para examinar textos

bíblicos, con la intención de descubrir y reconstruir el mensaje de Dios que se creía que contenían los textos pero que se había escondido.

Partiendo de lo antes expuesto, el propósito de esta investigación es promover un modelo de pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria, conllevando este a la promoción y dinamización de conceptos principios determinados mediante la participación en un contexto que le permite ir más allá de una caracterización generalista que podría no responder a interpretaciones particulares.

El diseño o creación de cualquier proyecto dirigido al desarrollo de habilidades de pensamiento y de aprendizaje tienen una dinámica cambiante. En todo momento, cualquier modelo que se adopte, como proyecto debe ajustarse a la realidad del entorno externo en el cual se realiza la intervención y a las particularidades de sujetos, los cuales están experimentando cambios a medida que se someten a los efectos, los cuales están experimentando cambios a medida que se someten a los efectos de la metodología. Estos cambios precisan un proceso de evaluación continuo además del seguimiento y ajuste permanente del proyecto, así como de todas las actividades que lo acompañan.

La investigación cualitativa es definida como el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas planteados a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos, según Guba (2010), describe que la investigación cualitativa parte es una serie de supuestos, que hacen necesario un cambio en las estrategias de resolución de problemas. Además, asegura que este tipo de estudios analiza la realidad desde los supuestos naturalistas describiendo las múltiples realidades y que el estudio de una de ellas influirá necesariamente en todas las demás.

Otro aspecto importante en una investigación cualitativa consiste en la relación entre el investigador y las personas, aunque el investigador mantenga una distancia entre él y el fenómeno estudiado podemos decir que como investigador el participa en esa realidad fenomenica pues al investigar ya que hace parte de ella. Partiendo del supuesto de múltiples realidades y de la interacción entre investigador-investigado que influyen y se modifican mutuamente, en esta metodología persiste el diseño abierto, no estructurado, que se va desarrollando a medida que evoluciona la investigación.

En este sentido, Weiss (2015), consideran que la hermenéutica guarda algunas semejanzas con la etnografía, pues ambas realizan acti-

vidades comunes como, por ejemplo, las observaciones que se registran en el diario de campo, para su análisis posterior. Lo mismo puede decidir del producto final, pues en ambos casos se busca la comprensión de significado apoyándose en el relato. Seguramente unas de las aportaciones más discutidas de la hermenéutica fue su abierto rechazo a considerar a la historia únicamente como una sucesión de hechos, positivismo histórico.

En cuanto una investigación cualitativa el momento que atañe a la selección y la elaboración de los instrumentos, para obtener información, resulta ser de suprema importancia, debido a que de este se origina la indagación que nos permitirá posteriormente atender una situación, corroborar una teoría utilizada dentro del proyecto investigativo.

En referencia, Cerda (2008) asegura que el instrumento representa el espíritu de la investigación, considerando que una vez aplicado el investigador se acerca a la realidad que pretende estudiar. Es decir, representa la manera en la que la realidad y el investigador establecen un diálogo que sirve de precursor al proceso de investigación el éxito del proceso investigativo depende de los criterios de selección del instrumento, que reflejan a su vez las directrices del trabajo de investigación.

En la mayoría de los casos el paradigma de la investigación y el método de la investigación indican el camino que se debe seguir, en nuestro caso tenemos la pretensión de realizar una investigación cualitativa inscrita en el paradigma interpretativo utilizado el diseño hermenéutico Hurtado y Toro (2011). Por esta razón los instrumentos que utilizare son la observación y la entrevista, pues resultan vitales para establecer esa conversación entre la realidad y el autor.

La observación, de acuerdo con Cerda (2008), no sería una exageración afirmar que todo proceso de conocimiento inicia desde la observación. Partiendo de que ella mima se constituye en un método práctico e inmediato, por medio del cual se reconocen los elementos y factores que ocurren en la realidad dentro de la práctica investigativa se considera la observación como uno de los instrumentos más utilizados y mayor predilección para los investigadores sociales.

El proceso investigativo la observación tienen una intención pues quien observa y fija su atención en la consecución de un fin, del cual el observador tiene conciencia, tiene una finalidad específica y que de ninguna manera se presenta como ejercicio mecánico y descontextualizado.

En consecuencia, estamos hablando de observar mas no de mirar, porque, el proceso de observación precisa de un plan donde se establezcan unas directrices relacionadas con lo que se espera observar.

En la investigación cualitativa existen diferentes de colecta de datos, cuyo propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes por lo que la entrevista es una valiosa técnica que se estudiará en este análisis. Según, Fontona y Frey (2010) la entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida.

De acuerdo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) es un modelo que propicia la interacción dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y lo investigado. Esta técnica busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el estudio en cuestión dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados.

El tipo de entrevista puede variar de acuerdo con las tácticas que se utilicen para el acercamiento y la situación en la que se desarrolle. La entrevista no estructurada puede proveer una mayor amplitud de recursos con respecto a los otros tipos de entrevista de naturaleza cualitativa. Estas entrevista son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos, sin embargo, requiere de más preparación por parte de la persona entrevistadora, la información es mas difícil de analizar y requiere de más tiempo. En la investigación etnográfica, por ejemplo, la entrevista no estructura suele llamarse informal.

Para la ejecución de esta técnica, es necesario comenzar con la preparación de guion de preguntas y seleccionar el lugar donde se aplicará la entrevista y concreta la cita. Una vez cumplió los pasos anteriores se procura a la realización de la entrevista y se colectaran los datos ya sea mediante una grabación u otro tipo de dispositivo que procure dicha acción. Una vez concluido se procederá a transcribir la información recabada, se analizará y se presentará un informe con la misma. Otra particularidad que deberá considerarse al aplicar este tipo de técnica es que, al momento de abordar cada tema como su extensión y profundidad se comprometerá a respetar la persona que se entrevista.

Resultados y Análisis

El propósito de formular preguntas que permiten recoger toda la información necesaria y suficiente para alcanzar los propósitos y que generen la disposición en los informante claves de mostrar la naturaleza profunda de su realidad, permitiendo en sus respuestas lograr percibir aquellas cualidades esenciales el pensamiento crítico calidad del proceso desde ellos mismo, tal como e, contribuirá en esta investigación a comprender la significación propia del pensamiento crítico para docentes y estudiante.

El diseño o formulación de preguntas de la entrevista no estructurada propone una manera no estandarizada, flexible, dinámica y principalmente no directiva, con el fin de hacer hablar libremente al entrevistado facilitando que se exprese en torno a sus experiencias vivenciales para poder descubrir sus tendencias y no canalizarlas. Una vez realizadas las entrevistas se procedió a transcribir cada una de ellas, iniciando con el exhaustivo análisis de cada una de las respuestas, para la búsqueda de significados y posteriormente se extrajeron las características relevantes del mensaje para posteriormente exponer una interpretación general del hecho y presentar el siguiente análisis siguiendo el orden categórico usado en el diseño de la entrevista abierta y los criterios utilizados.

Docentes.

Acciones directivas de la institución que persiguen el desarrollo del pensamiento crítico: Las exigencias de la parte administrativa de la Institución se circunscriben al cumplimiento de las normas establecidas en el manual de convivencia, de manera unánime los docentes se mostraron de acuerdo en afirmar que el interés de la directiva radica, en que el estudiante en primer momento conozca, atienda y se acoja a los valores Institucionales. “Por parte de la rectora y la coordinadora siempre se nos hace hincapié en tratar de cultivar los valores institucionales (reconocimiento de la autoridad legítima, responsabilidad, resolución pacífica del conflicto y prevalencia del interés general sobre el bien particular) en los estudiantes, ya de ahí en adelante las cosas se nos hacen más fácil” puntualizó un docente.

Fueron enfáticas las docentes en insistir que en cada reunión de concejo académico presidido por las directivas de la institución, se analiza antes de lo académico lo comportamental, en la medida en que las preguntas dirigidas a

los docentes se remiten a este aspecto “¿Cómo se están portando los estuantes”? pocas veces pregunta la rectora por los logros o las dificultades de los estudiantes en materia académica, queda claro que la parte académica como tal esta delegada de manera puntual al docente y que por parte de la directiva de la institución no se hace mayor empeño en lo académico.

Innovación y flexibilidad como cualidades de la planificación académica propuesta por el docente: Fue necesario tomar por separado cada uno de los conceptos es decir primero se abordó el tema de la innovación, posteriormente lo concerniente a la flexibilidad. Analizando la innovación dentro de la planificación académica puede decirse que de manera unánime los docentes no innovan y no están dispuestos a realizar algún tipo de innovación, pues para ello se requiere de tiempo y recursos que no tienen a su disposición, así mismo se manifestaron escépticos con las TICS y los recursos tecnológicos que encontramos hoy en día, se puede intuir en la mayoría de los docentes un estancamiento en la enseñanza tradicional.

Explorando el tema de la flexibilidad a través del dialogo con los docentes, pudo notarse que en ellos existe la tendencia de adaptar la temática trabajada en clase a las características del estudiante, quiere decir que la complejidad del tema se desarrolla teniendo en cuenta si un estudiante puede o no hacerlo en la medida en que él este presto a realizarlo.

Desarrollo de aspectos mentales y físicos a través de las herramientas del aprendizaje: De manera unánime coincidieron en que si, las actividades propuestas para el desarrollo de las clase están dirigidas a ese fin, desarrollar las capacidades de los estudiantes, para ello se planifica y para ello se trabaja si no se desarrollan estas habilidades en los estudiantes es porque se presenta alguna situación que generalmente se encuentra por fuera de sus límites y de sus responsabilidades.

Pareciese que la responsabilidad de los docentes se limita al desarrollo de la clase y del tema, es decir, el desarrollo de una habilidad por parte del estudiante depende solo de él y no se tiene en cuenta la posibilidad de construir de manera dialógica un conocimiento, ni desarrollar una capacidad si él cuenta con las capacidades lo logra de lo contrario no, quiere decir que él mismo pone sus límites y el mismo los supera.

Estrategias de aprendizaje dirigidas a desarrollar capacidad reflexiva en los estudiantes: Toda actividad que se desarrolla dentro de las clase busca, teniendo en cuenta el dialogo con

los docentes, el desarrollo integral de los estudiantes, siendo una de las características de la integralidad la reflexión, todos los docentes se mostraron de acuerdo en manifestar que dentro del espacio de las clases y durante la puesta en prácticas de las estrategias el estudiante logra reflexionar, especialmente en la asignatura de español cuando el estudiante requiere hacer análisis literarios.

Adecuaciones curriculares para promover el pensamiento crítico en la institución: La implementación de cualquier propuesta pedagógica requiere, una adaptación de los planes de estudio, lo que indica adecuaciones curriculares, para los maestros es necesario que cualquier propuesta que se pretenda implementar, que este por fuera de lo establecido en los planes de estudios, debe de ser revisado y adaptado a las exigencias de la institución y de los estudiantes. Por tanto, implementar el pensamiento crítico dentro de la Institución, específicamente dentro del aula de clase, rompería con el enfoque pedagógico de la institución el cual es la educación tradicional.

Planificación académica, estrategias educativas y didáctica como requerimientos necesarios para desarrollar el pensamiento crítico: De manera generalizada los docentes expresaron en este espacio su descontento con las directivas, de manera puntual, con la coordinación académica de la Institución, en la medida en que han sido pocas las actualizaciones y capacitaciones que en materia de planificación académica han recibido; “para poder enseñar algo yo debo de saber lo que estoy enseñando de lo contrario no lo puedo enseñar” esto lo anoto una docente quien expreso desde el inicio de la entrevista que poco sabia del tema, que podía intuir algo pero que en realidad no se había documentado al respecto. Una actualización permanente gestionada desde la coordinación académica se solicita, por parte de los docentes, para poder imprimir el pensamiento crítico ya si poder desarrollarlo en los estudiantes de la institución, queda claro en este momento o que se precisa de una capacitación por parte de una persona competente en este tema que arroje luz sobre este respecto.

Estudiantes.

Propuesta de soluciones: Puede decirse que durante el desarrollo de las clases los estudiantes siempre cumplen con lo que les exige el docente, son pocos las situaciones en las que ellos no pueden responder a lo que se les

pregunta y eso sucede cuando no entienden la pregunta, en esta medida podemos considerar que el estudiante muestra disposición para responder y proponer solución a situaciones problemáticas que se le presenten y que la única razón para no hacerlo es cuando no entiende lo que se le pregunta por qué el docente plantea mal la situación.

Toma de Decisiones: Logramos intuir en este espacio que el estudiante generalmente se arriesga y toma decisiones, todos coinciden en afirmar que nunca entregan una hoja de respuestas vacía, ellos siempre tratan de tomar las mejores decisiones, pero los docentes posteriormente le reclaman y les hacen énfasis en que se equivocaron, por ejemplo, en la solución de un examen. Esto refleja que el estudiante responde cuando se le cuestiona pero que al cometer cualquier tipo de error, situación normal en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se le reprime al punto de generar desanimo que en este momento se hace evidente.

Autonomía Intelectual. Resulta llamativa la manera tan clara en que los estudiantes expresan la diferencia de lo que para ellos significa estar dentro del salón de clases y fuera de él, se nota de manera patente en sus expresiones y en la forma en que se expresan cuando se refieren al estar dentro de clase y fuera de clase, por ejemplo, cuando se les plantea una situación que ocurre fuera de la clase ellos se expresan con mayor soltura expresándose con propiedad y de manera muy clara, dejando claro que justamente cuando están fuera de las clases, en el momento del descanso o cuando juegan en el barrio es necesario aprender y además de eso poner en práctica lo que se aprende, puntualmente las reglas de los juegos que practican.

Persistencia Exploratoria: Para los estudiantes los temas de clase terminan con la clase, quiere decir que para ellos son muy pocos los temas de la clase que permitan seguir indagando debido a su importancia e interés, les es muy difícil a los estudiantes tratar de concretar lo que se aprende en la clase y su importancia en otros contextos, no tienen la capacidad para poder conectar el aprendizaje del aula y la aplicación de estos a temas que les llaman la atención.

Cuando se les habla de temas de interés propios se les habla de temas reales, temas verdaderos y cuestiones que son importantes, todo el tiempo viven investigando, todo el tiempo viven revisando las ultimas noticias, resulta interesante ver el nivel de actualidad que tienen en temas que les son de interés para ellos no existe límite de tiempo espacio y recurso, cuando se

trata de investigar o de aprenderse lo que les interesa.

Construcción de Argumentos: Queda claro que los estudiantes todo el tiempo viven elucubrando explicación, esgrimiendo argumentos, en ellos dan explicación aun sin número de ideas y de cuestiones que para ellos tienen una gran importancia y un real interés, en este espacio pudimos analizar una cantidad de competencias y de habilidades en el estudiante que sin lugar a dudas fueron afinadas dentro de un proceso formativo pero que en el caso de ellos no pueden entender y en el caso de los docentes no pueden extrapolarse y llevarlos a un plano más real.

Capacidad Reflexiva: Para los estudiantes las clases se desarrollan siempre bajo las mismas directrices, el docente plantea la temática y la desarrolla en el tablero cuando no la dicta, ellos toman nota en su libreta, ocasionalmente el docente pide o exige la participación de los estudiantes, la solución de las preguntas o de los ejercicios se realiza de manera individual en cada una de las libretas, las cuales son revisadas por el docente, no hay espacio para entrar en un debate o para expresar una opinión menos, si se trata de la clase o el tema que en ella se trabaja sino quieres estar en clase o no te gusta el docente te saca.

La observación es el método más utilizado dentro de los procesos de investigación cualitativos, para ello es necesario que quien precise aplicar la observación conviva con quien debe de aplicar el método, por esta razón la observación es no solo es importante dentro del proceso investigativo sino que es necesaria en la medida en que los docentes vivimos y convivimos totalmente en función de nuestra labor, el trabajo como docentes hace parte de nuestra vida por que quien educa lo hace fuera y dentro de la escuela. Las notas tomadas a diario durante el proceso de observación para el presente trabajo investigativo son revisadas a diario, en la medida en que volvemos a ellas y periódicamente las complementamos lo que permite reorientar nuestra labor y en nuestro caso nuestra investigación.

En nuestro caso la observación que se realiza se enfoca todo el tiempo en lo que se investiga, todos los momentos de la observación hacen parte de momentos esenciales donde no hay diferencia de los contextos dentro pues dentro o fuera del aula lo que se pretende es formar al estudiante con una actitud crítica, las notas de campo que se desprenden del proceso de observación se realizan día a día de manera abreviada y pormenorizada realizándolas el

mismo día para no perder detalles de la información esto con el fin de garantizar la honestidad y objetividad de la investigación; durante el desarrollo del presente trabajo investigativo se observaron los siguientes aspectos:

Dentro de la Institución la IED José Benito Vives de Andreis y las acciones directivas que realiza podemos notar que desde la integración son nulas las acciones que se realizan, es decir, cada integrante de la comunidad educativa, a saber: directivas; docentes y estudiantes son elementos aislados donde cada uno de los anteriores actúa en cierta medida de manera independiente sin la menor intención de integrarse con el todo, desde la parte directiva no se aplica estrategias que conduzcan a la integración.

En cuanto a la participación que debe darse para la construcción de estrategias ya sean pedagógicas, comportamentales o de otra índole, pudimos observar que la participación es muy precaria, aunque se exige desde la dirección son muy pocos los miembros que se involucran en dicho proceso. Teniendo en cuenta los procesos de comunicación es de destacar que existen muy buenas vías de comunicación y que generalmente fluyen de muy buena manera desde la parte directiva pasando por los docentes hasta llegar a los estudiantes.

El proceso de liderazgo solo se enfoca para realizar algún tipo de actividad diferente a los procesos pedagógicos, pues la dirección generalmente se enfoca en la consecución de otros logros menos los académicos. En lo que se refiere a los sistemas de valores podemos decir que se orientan a otro tipos de valores, valores que se relacionan más con lo comportamental que con el desarrollo del pensamiento crítico, desde la dirección se propende por la formación de un individuo más de fe y amor que por un individuo crítico.

Teniendo en cuenta el desarrollo de proyectos institucionales, podemos decir que desde la dirección solo se impulsan los proyectos que exige el Ministerio de Educación Nacional, a saber, los proyectos de educación sexual y los proyectos de medio ambiente, en ninguna ocasión se han exigido o al menos propuesto otro tipos de proyectos.

En cuanto a nuestra observación referida a los docentes podemos decir que la planificación, aunque se realiza de manera oportuna, poco tiene que ver con el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, más que diseñadas en competencias, la planificación se desarrolla y ejecuta desde temas específicos, esto quiere decir que lo que se busca es desarrollar unos

contenidos mas no unas habilidades. Como referimos anteriormente los proyectos que se ejecutan dentro del aula son aquellos de carácter obligatorios y casi siempre remiten a los mismos temas.

Teniendo en cuenta la práctica docente podemos decir que en cuanto a la flexibilidad no observamos ningún indicio que diera muestra de esta, las clases se desarrollan de la misma manera donde hay uno que habla (docente) y otros que escuchan (estudiantes) donde las clases se desarrollan en el mismo espacio y durante la misma hora de clase. En lo que se refiere a la innovación dentro de nuestras observaciones podemos decir que el docente y el desarrollo de sus clases se centraron en la metodología tradicional. En cuanto a la creatividad podemos decir que existe dentro de la clase y que en el momento de desarrollar la misma se presenta de maneras muy particulares, es decir el docente es creativo al momento de imponer los temas que al estudiante le resultan incómodas y aburridas.

En síntesis podemos decir que los docentes no centran sus actividades en el desarrollo de actividades críticas del estudiante, es decir, son pocas las actividades dentro y fuera del aula que estimulan el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, pues el docente se remite única y exclusivamente a llenar de contenidos y saturar de información al estudiante; actividades como: dictados; planas; transcripciones y lecturas memorísticas no desarrollan habilidades de pensamiento crítico y anulan toda posibilidad de pensamiento crítico.

Cuando el estudiante le pregunta al docente el porqué de una actividad, o expresa su inconformismo al realizar una actividad nunca se le pregunta por qué esa actitud y siempre se le ordena limitarse a realizar lo que le corresponde, eliminando de esta manera cualquier intención por parte del estudiante de asumir una posición crítica.

Se observó que en el momento en que el docente propone una actividad monótona e improductiva, el estudiante no solo se desmotiva, sino que además entiende que dicha actividad tiene como única intención retenerlo en un tiempo y en un lugar determinado, busca tan solo entretenerlo, cada vez que el docente aplica una actividad con las anteriores características el estudiante queda relegado para la consecución de una actitud crítica, acomodándose a la realización de actividades monótonas.

En lo que se refiere a los estudiantes, cabe aclarar que nuestra observación se extendió a

todos los espacios en los que ellos desarrollan sus actividades. Podemos decir, teniendo en cuenta lo observado, que en ellos existe una disposición para el desarrollo de las actividades del pensamiento crítico, pero que estas habilidades pueden observarse o al menos se reflejan de manera categórica en espacios diferentes al aula de clase.

Como anotamos anteriormente el espacio de la clase es manejado de principio a fin por el docente, él maneja todos los tiempos de la clase y desarrolla los temas teniendo en cuenta la planeación, esto tiene como consecuencia que el estudiante asuma una posición pasiva dentro de la clase y que sus opiniones o aportes dentro de la misma sean muy escasos por no decir nulos, la clase es desarrollada por el docente y para el docente.

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos de la entrevista y su hallazgo se finaliza con la consecuencia anotaciones:

Los docentes enfatizaron que el concejo académico de la institución educativa, en sus reuniones pocas veces los logros estudiantiles, y se limita a la revisión académica, siendo esta delegada al docente. Respecto a la innovación dentro de la planificación académica es rezagada por parte docentes alegando insuficiencia de tiempo y recurso a una disposición, además de manifestarse escépticos a la utilización de las herramientas tecnológicas. Sin embargo, de manera positiva aceptan la tendencia a adaptar la temática en clase hacia las características solicitadas por los estudiantes.

Por otra parte, la responsabilidad del docente, según apreciaciones de los estudiantes se limita al desarrollo de la clase y el tema, delegando en gran parte al estudiante el desarrollo e sus habilidades sin construir categóricamente la posibilidad de construir de manera dialógica un conocimiento. Se evidenció el descontento de los docentes por la falta de actualización y capacitación en materia de planificación académica arguyendo estos que no pueden enseñar algo que no conocen.

En referencia a las adecuaciones para promover el pensamiento crítico en la institución educativa, su implementación en las aulas de clases rompería automáticamente con el enfoque pedagógico de la institución enfocado hacia educación meramente tradicional. En referencia a los estudiantes, estos asumieron según las interpretaciones que cumplen con lo que les exi-

ge el docente, y están dispuestos a responder y proponer solución a situaciones problemas a menos que no entiendan lo propuesto en clase.

En atención a la toma de decisiones los estudiante manifiestan estar dispuestos a tomarlas y se hace evidente cuando los exámenes son casi siempre entregados sin dejar preguntas en blanco, sin embargo, estos mencionan que cualquier tipo de error es cuestionado durante por el docente, y en algunos casos es reprimido al punto de generar desamino. También se concluye de acuerdo con una de las subcategorías estudiadas la autonomía intelectual que los estudiantes expresan la diferencia de lo que para ellos significa estar dentro y fuera del salón de clases.

Por otra parte, en cuanto a la capacidad reflexiva de los estudiante, de acuerdo con sus apreciaciones, son restringidos por cuanto el docente plantea la temática solo ocasionalmente pide o exige su participación cerrando el espacio para el debate o expresar opinión, y un hallazgo significativo e importante de revisar es que en ocasiones el estudiante se muestra el docente lo despide de la clase.

Sin embargo, llama la atención que los estudiantes asumen revisar las noticias actuales y otros en temas de su interés. Por último, la construcción de argumento competencias y habilidades en los estudiantes han sido afinadas dentro de un proceso formativo pero que en el caso de ellos no pueden entender y en el caso de los docentes no pueden extrapolar.

REFERENCIAS

- Acosta, C (2015), Desarrollo del pensamiento en el aula: necesidad para la calidad de la educación. Documento preparado por la mesa de trabajo de la organización para el fomento del desarrollo del pensamiento (ofdp) Sede de Colombia Barranquilla Congreso por la calidad de la educación.
- Alejo, E (2016) Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el alumnado de la universidad de sonora. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. México.
- Callejas, R (2012), Magnitud y medida: propuesta didáctica desde el desarrollo de habilidades de pensamiento científico. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de ciencias. Bogotá. Colombia.
- Cordoba, E (2015) Representaciones mentales de habilidades científicas en el aula en profesores universitarios de ciencias naturales. Universidad autónoma de Manizales.
- Ennis, R (2011) A taxonomy of critical thinking disposition and abilities. In Baron J.B Stenberg . Teaching Thinking
- Facione, A (2010) Pensamiento crítico ¿Qué es y porque es importante?
- Guardiola (2015) El desarrollo del pensamiento crítico a través de diversas metodologías docente. Coll Le educateur
- Heideger M (1927) *Se y tiempo* Barcelona. Editorial plantea de Agostini
- Hernández, R Fernández, C y Baptista, P (2014) Metodología de la Investigación México Mc Graw Hill
- Informe Delphi (1998-1989) Pensamiento Crítico: Una declaración de Consenso de experto con fines de evaluación e institución educativa.
- Kant, I (1974) *Crítica de la razón práctica*. Manifiesta de las costumbres México Editorial nacional
- Nájera (2016) Pensamiento crítico Técnicas para su desarrollo Bogotá. Cooperativa Editorial magistrado
- Pérez, T (2015), Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.
- Plan decenal de educación de Colombia año 2016-2026,
- Solano, C (2014), Foro internacional ATC21S abril 2014 y programa de estudios de ciencias I y II ciclos Reimpresión 2012. Documento en línea. Consultado el 23 de marzo de 2022 en <http://www.mep.gocr/sites/default/files/page/adjuntos/pensamiento-cientifico-habilidad-para-vida.pdf>
- UNESCO (2012), Compendio Mundial Educación. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vélez, C (2014), Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico revista latinoamericana de estudios educativos. N2, vol. Pp. 11-39 Manizales. Universidad de Caldas.
- Villagra, C (2014) Las habilidades de pensamiento científico que promueven los textos de estudios de ciencias naturales de quinto año básico, un estudio de caso en Chile. Revista en línea. REXE. Revista de estudio y experiencias en educación. UCSC vol. 1 N26 agotado-diciembre, 24 pp. 51-65 Consultada el 23 de marzo de 2022, <http://www.rexe.cl/26/pdf/303.pdf>

LA PANDILLA Y SU INCIDENCIA EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE LA ESCUELA PÚBLICA

Isabel María Arrieta Rodelo
isabelarrietarodelo@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 129 - 136

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El entorno escolar de las instituciones públicas está siendo influenciado por las problemáticas sociales que aquejan a las comunidades, una de ellas es la violencia juvenil, ligada al fenómeno del pandillismo. La escuela es el escenario que reproduce en su interior las dinámicas de interrelación resultado de las familias y del barrio. Es necesario rediseñar las relaciones con el otro, abandonar la concepción del otro como el enemigo, a fin de contribuir al desarrollo de la paz en y desde la escuela, como lo menciona el plan decenal de educación 2016-2026 (MEN). Esta investigación de tipo documental tiene como propósito proporcionar aportes teóricos referenciales del fenómeno de las pandillas, con el fin de analizar su incidencia en la escuela pública colombiana. Este abordaje referencial forma parte la investigación denominada, "Aproximación teórica emergente del pandillismo en la educación pública colombiana". Es así como, desde el ejercicio reflexivo, emergen consideraciones importantes sobre las pandillas; guardan relación con vulneración de derechos; juventud marginal en riesgo; con dinámicas juveniles cuyos lazos socio-emocionales rempazan las carencias afectivas de la familia, la escuela y la comunidad; con ambientes escolares mediados por el autoritarismo, la imposición del adulto sobre el niño y el joven, con la obediencia ciega, el carácter punitivo de la norma resultado del consenso entre adultos, con el rezago escolar. Se pretende redimensionar el concepto de pandilla, de juventud, reflexionar sobre los escenarios de participación de los jóvenes y sobre el papel de la escuela en la construcción de la ciudadanía, en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y en la escala de valores ético-morales; en el respeto y valoración del otro, en la construcción de escenarios donde se evidencie la mediación y resolución de conflictos, de la paz, del fortalecimiento de la convivencia escolar. Los autores más relevantes son Bosch, Vanegas, González y López (2017); Galtung (2004) Rogers (2001)), Cortina (2013), Kohlberg (1982).

Palabras clave:

Convivencia escolar, escuela pública, pandilla, juventud, barrio popular, humanismo.

THE GANG AND ITS IMPACT ON SCHOOL COEXISTENCE IN PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT

The school environment of public institutions is being influenced by the social problems that afflict communities, one of them is youth violence, linked to the gangs phenomenon. The school is the setting that reproduces inside the dynamics of interrelation resulting from families and the neighborhood. It is necessary to redesign relationships with the other, to abandon the conception of the other as the enemy, to contribute to the development of peace in and from school, as mentioned in the ten-year plan for education 2016-2026. This documentary-type research aims to provide referential theoretical contributions related to the gang phenomenon, address the conception, characterization in the international and national context, to analyze its incidence in the Colombian public school. This referential approach is part of the research called Emerging Theoretical Approach to Gangs in Colombian Public Education. This is how, from the reflective exercise, some important considerations emerge about the phenomenon associated with gangs, understanding that they have to do with the violation of fundamental

Key words:

School coexistence, public school, gang, youth, popular neighborhood, humanism.

rights in children and young people; with marginal youth at risk; with youth structures and dynamics whose socio-emotional ties replace the affective deficiencies that bodies such as the family, the school and the community must promote; with school environments mediated by authoritarianism, the imposition of the adult on the child and the youth, with the demand for blind obedience and with the conception or social imaginary of the other as the enemy, the imposition of the norm with exclusively punitive purposes emanating from coexistence manuals, the result of consensus among adults. It is intended to resize the concept of gang, of youth, to reflect on the scenarios of youth participation and on the role of the school in the construction of citizenship, in the strengthening of socio-emotional competencies and in the scale of ethical-moral values; in the respect and appreciation of the other, in the construction of scenarios where mediation and conflict resolution, of peace, of the strengthening of school coexistence are evidenced. The most relevant authors are Bosch, Vanegas, González and López (2017); Galtung (2004) Rogers (2001)), Cortina (2013), Kohlberg (1982)

LE GANG ET SON INCIDENCE DANS LA COEXISTENCE SCOLAIRE DE L'ÉCOLE PUBLIQUE

RÉSUMÉ

Mot clefs:

Coexistence scolaire, école publique, gang, jeunesse, quartier populaire, humanisme.

L'environnement scolaire des institutions publiques est influencé par les problèmes sociaux qui affligent les communautés, dont la violence juvénile, liée au phénomène des gangs. L'école est le scénario qui reproduit en son intérieur la dynamique d'interrelation issue des familles et du quartier. Il est nécessaire de repenser les relations à l'autre, d'abandonner la conception de l'autre comme ennemi, afin de contribuer au développement de la paix dans et depuis l'école, comme mentionné dans le plan décennal de l'éducation 2016-2026 (MEN). Cette recherche de type documentaire a pour objectif de fournir des apports théoriques de référence sur le phénomène des gangs, afin d'analyser son incidence dans l'école publique colombienne. Cette approche référentielle fait partie de la recherche intitulée "Approche théorique émergente des gangs dans l'éducation publique colombienne". C'est ainsi que de l'exercice de réflexion émergent des considérations importantes sur les gangs ; sont liés à la violation des droits ; jeunes marginaux à risque; avec des dynamiques juvéniles dont les liens socio-émotionnels remplacent les carences affectives de la famille, de l'école et de la communauté ; avec les milieux scolaires médiatisés par l'autoritarisme, l'imposition de l'adulte à l'enfant et au jeune, avec l'obéissance aveugle, le caractère punitif de la règle issue du consensus entre adultes, avec le décalage scolaire. Il s'agit de redimensionner le concept de gang, de jeunesse, de réfléchir sur les scénarios de participation des jeunes et sur le rôle de l'école dans la construction de la citoyenneté, dans le renforcement des compétences socio-émotionnelles et dans l'échelle de l'éthique- valeurs morales. ; dans le respect et l'appréciation de l'autre, dans la construction de scénarios où la médiation et la résolution des conflits, la paix et le renforcement de la coexistence scolaire sont mis en évidence. Les auteurs les plus pertinents sont Bosch, Vanegas, González et López (2017) ; Galtung (2004) Rogers (2001)), Rideau (2013), Kohlberg (1982).

INTRODUCCIÓN

Las pandillas y su influencia en el ámbito escolar constituyen un vacío epistémico, abordar este tipo de investigaciones podría aportar a resig-

ficar las relaciones con el otro, a construir escenarios más tolerantes como lo señala el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 (MEN,2017) , "El camino hacia la consolidación de la paz también exige una educación que contribuya a formar buenos ciudadanos, resolver los conflictos pací-

ficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia”. (p.10). La escuela debe ser el escenario que impulse el desarrollo económico y la transformación social; este plan compromete a la comunidad educativa a generar reflexión sobre su entorno social, con el fin de incidir significativamente en la población, siendo un motor que impulsa la movilidad social.

Por otra parte, en el marco de los grandes fines de la educación tales como la socialización, culturización, formación para la ciudadanía, la convivencia, el desarrollo integral del individuo, sus capacidades cognitivas y socioemocionales, la escuela pública está llamada a jalonar y a hacerle frente a problemáticas del entorno, asumiendo un papel activo en la transformación del ser humano.

Esta investigación de tipo documental tiene como propósito proporcionar aportes teóricos referenciales del fenómeno de las pandillas, con el fin de analizar su incidencia en la escuela pública colombiana. Este abordaje referencial forma parte la investigación denominada, Aproximación teórica emergente del pandillismo en la educación pública colombiana.

Del ejercicio reflexivo surgen consideraciones importantes, estas sitúan a las pandillas a dinámicas generadas en su gran mayoría por jóvenes; es claro que su historia está ligada a la delincuencia juvenil, sin embargo, desde una concepción compleja obedece a la vulneración de derechos, a la inconformidad de los jóvenes frente a las decisiones de los adultos quienes subestiman su capacidad de decisión, liderazgo y participación en los asuntos de la vida misma que los involucran. Es concluyente que existen factores comunes en los autores que analizan e investigan a las pandillas, mencionan por ejemplo la incidencia de la vulnerabilidad sociofamiliar, la relevancia de los derechos, la situación escolar, jóvenes en riesgo que se encuentran por fuera del sistema educativo, a la violencia urbana ligada a las sociedades contemporáneas, a las dinámicas del sistema económico neoliberal. Este artículo contempla una breve reseña de la historia y conceptualización de las pandillas, su influencia en el ámbito educativo público y algunas consideraciones finales basadas en la revisión documental.

CONTEXTO TEMÁTICO Y ABORDAJE TEÓRICO REFERENCIAL

1. Historia de las pandillas

La revisión teórica sobre las pandillas permite identificar que este fenómeno social es propio del siglo XX, autores como Bosch, Vanegas, González y López (2017) así lo argumentan; de igual forma identifican en la sociología estadounidense sus inicios, en relación con la delincuencia juvenil, con la perspectiva desde lo criminológico, denominándolas Gangs, tal concepción influyó a las ciencias sociales del resto del mundo.

Así las cosas, la Escuela De Chicago analiza el fenómeno de las gangs de los barrios obreros, resultado de las migraciones al país, ubicadas en sectores marginales, a la exclusión y discriminación social. Las pandillas aparecen como un síntoma en la sociedad que margina a los jóvenes, en la medida en que sus necesidades no son cubiertas en lo educativo, en las oportunidades laborales, en lo recreativo, entre otras, en un país que rechaza y discrimina al migrante de raza negra, al latino.

Desde la escuela de Chicago se estudia a las gangs haciendo referencia a la teoría de la desorganización social, es decir el entorno incide en su conformación, al mismo tiempo que consideran lazos emocionales entre los miembros de las pandillas. Lo importante de este enfoque sociológico es que determina la influencia del barrio y sus condiciones de marginalidad en la conformación de la pandilla. “Los lugares marcados por la migración poblacional, la pobreza, baja cohesión social y debilidad de sus instituciones convencionales (ej. Estado, trabajo, escuela y familia), generan mayores índices de criminalidad” (Bosch, Vanegas, González y López. 2017. p.25). También señalan la teoría del comportamiento desviado, que especifica la relación entre la delincuencia juvenil y los procesos de adaptación al entorno social, haciendo referencia a las subculturas. Es claro para estos autores que la delincuencia juvenil se asocia a una escala diferencial de oportunidades.

2. Las pandillas definiciones y características

Existen múltiples concepciones sobre el término pandilla, a nivel internacional y nacional tiene que ver con asociaciones ligadas a las dinámicas juveniles, que no solo hacen referencia a la delincuencia que generan sino también a dinámicas donde se pone de manifiesto la asociatividad, los intereses comunes, los elementos de cohesión como la amistad, la tolerancia, el desafío a la autoridad, la inconformidad frente a políticas sociales que no los tienen en cuenta

o los excluyen. El joven encuentra en la calle, en la organización pandilleril, aceptación, amistad, respeto, libertad, solidaridad, comunicación. La pandilla aparece entonces como el escenario donde se socializa, se establecen vínculos afectivos que realzan la autoestima y la dignidad del joven. En esta dirección Rodger (2006) menciona que los grupos de pandillas surgen motivados por la necesidad antropológica de socializar y crear espacios de interacción, los denomina escenarios de sentido.

Autores como Bosch, Vanegas, González y López (2017), Cerbino (2004), Perea (2017), Bourgois (1990), Caldeira (2000), hacen referencia al fenómeno de las pandillas relacionándolas con los siguientes ítems:

Guardan relación con estructuras juveniles, que encuentran en la violencia una manera de manifestar su inconformidad, cuyas carencias y dificultades inherentes a la marginalidad de la ciudad contemporánea hacen que se conviertan en blancos de la delincuencia. Es claro que constituyen una población en riesgo, cuyos derechos son vulnerados incluso por la misma familia, por la escuela y el Estado. Pandilla según los mencionados autores, guarda relación con la territorialidad, con el poder, con las emociones y competencias grupales; se denota en su conformación la presencia de líderes cuyos intereses grupales buscan satisfacer las necesidades de sus miembros, dar sentido a la vida de los jóvenes.

Cerbino (2004), en esa misma línea considera a las pandillas como un fenómeno social, donde los jóvenes son víctimas, que sucede por acción de otros, y por decisión de esa violencia que sucede en contra de ellos. Lo explica haciendo alusión a la frase de Bertolt Brecht “Llaman violento al río impetuoso, pero a las orillas que lo comprimen nadie las llama violentas” (p. 11).

El pandillismo también está asociado a la sociedad contemporánea, como resultado de los cambios introducidos por la posmodernidad. Autores como Bourgois (1990), analizan en este sentido como la ciudad periférica da cabida a la delincuencia juvenil, a la inseguridad y con ella a la vulneración de la vida. Las dinámicas de las ciudades han incidido significativamente en la conformación de las pandillas, es claro que al nombrar este apelativo se le atribuyen rasgos de inseguridad en calles y barrios provocada por jóvenes que habitan los sectores populares, quienes utilizan el miedo el temor como una forma de representar su poder. En este horizonte aparece la territorialidad como inherente al pandillismo, como la supremacía o poder que

ejerce un determinado grupo en un sector, a las líneas imaginarias que afectan la movilización de los moradores del barrio.

Es así como la territorialidad ligada a la marginalización, al marco situacional de lo popular, y de lo urbano, al determinismo cultural, actúa condicionando a los jóvenes generando estereotipos sociales que en muchas oportunidades influyen la conducta de estos. Desde el punto de vista de la cultura aparece entonces la hegemonía patriarcal como imaginario social que explica como el poder puede incidir en la violencia y esta a su vez promover exclusión social, desde esta perspectiva las pandillas también tienen que ver con el ejercicio del poder, con la tensión social producto de los modelos de desarrollo, que generan dinámicas de marginalización como germen de su existencia.

Por otra parte, la territorialidad, como categoría de análisis en los estudios sobre pandillas es un aspecto que permitirá analizar cómo es que supera el espacio o entorno físico para convertirse en un ejercicio de poder regulado por el miedo, como lo conceptualiza Perea (2017), identificando restricciones, atropellos, normas impuestas con respecto a la circulación de los habitantes de un sector, la ilustra de la siguiente forma:

La pandilla es local, es una estructura afectiva construida en el intercambio diario. Asumiendo el poder como el dominio ejercido por un actor sobre la circulación de bienes estratégicos para la vida de un colectivo —sean bienes materiales o simbólicos—, el mando pandillero arranca de su condición territorial. Su identidad se afirma desde un espacio geográficamente circunscrito. (Perea, 2017.p.19).

Autores como Bourgois (1990) y Caldeira (2000) consideran que la ciudad reconfigura las relaciones con el otro, que sus dinámicas ligadas al aspecto económico forman los sectores marginales, además la falta de opciones laborales, de un proyecto de vida en condiciones dignas, y el vivir en la periferias son características que constituyen la modernidad. Las pandillas surgen en este contexto como resultado de condiciones estructurales, donde la inseguridad y la violencia se manifiestan en lo que denominan “el habla del crimen”; la ciudad se ha convertido en un espacio que ha legitimado la violencia en sus relaciones a través de la propagación de discursos que generan prácticas de una vida regulada por el miedo.

El habla del crimen construye su ordenación simbólica del mundo elaborando prejuicios y naturalizando la percepción de ciertos gru-

pos como peligrosos, de modo simplista divide el mundo entre el bien y el mal que criminaliza ciertas categorías sociales. Esta criminalización simbólica es un proceso social dominante y tan difundido que hasta las propias víctimas de los estereotipos (los pobres, por ejemplo) acaban por reproducirlo, aunque ambigualmente (Caldeira, 2020. P. 13).

La escuela en el contexto de la ciudad contemporánea no es ajena a las dinámicas anteriormente mencionadas, ya que debe responder a las exigencias de niños y jóvenes que naturalizan la violencia como forma de interrelación, que hacen parte de pandillas y deciden replicar al interior de las instituciones educativas comportamientos ligados al vandalismo, y a la delincuencia juvenil. Es claro que educar en este ámbito obliga a maestros a conocer e interpretar las dinámicas de este sector poblacional, replantear aquellos elementos que los configuran como grupo, como organización, con liderazgo dentro y fuera de las aulas de clase.

Así las cosas, es importante tener en cuenta, el conjunto de elementos de la cotidianidad de los jóvenes, inmersos en la ciudad contemporánea factores que inciden en sus actitudes y comportamientos. Por otro lado, identificar en las estructuras de las pandillas los elementos de cohesión con el fin de resaltar lo positivo en términos de interrelación, para teorizar al respecto y contribuir a comprender y transformar los entornos inmediatos de la escuela en sectores populares.

3. Las pandillas y la escuela pública

La escuela está influenciada por las dinámicas sociales y vive en pequeña escala los fenómenos inherentes a estas dinámicas; el barrio modela de alguna manera los comportamientos en los escolares, y ejerce una marcada influencia en la convivencia; adentrarse a la cultura del barrio significa poder conocer, caracterizar e identificar elementos de las interacciones sociales presentes en los colegios. Argumentando la perspectiva anterior Furlan, y cols. (2014) argumentan que las escuelas no son instituciones aisladas, debido a que hacen parte de contextos como el barrio, ya sea este favorable o no es susceptible de influencias externas. La violencia en la escuela es un fenómeno que ha venido ocurriendo hace muchos años, sin embargo, es en la actualidad donde cobra importancia ya que se ha incrementado y la comunidad educativa lo ha hecho relevante, la existencia de conductas agresivas, comportamientos que ocasiona da-

ños físicos, psicológicos y socioculturales entre los estudiantes o los maestros, es un hecho que vale la pena investigar para resignificar la convivencia escolar y aportar a construir escenarios no violentos.

Las escuelas públicas ubicadas en los barrios populares, vulnerados socialmente, se ven afectadas por fenómenos como las pandillas, Viotti (2016), argumenta en este sentido anotando como las condiciones socioeconómicas propician su conformación; y evidencian el distanciamiento del Estado con las comunidades, las necesidades básicas están a la deriva, reflejan como el gobierno distorsiona sus responsabilidades frente a las denominadas juventudes, la desprotección que los deja vulnerables incita comportamientos violentos que afectan la convivencia escolar.

Por otra parte, el pandillismo y su influencia en la educación pública aparece ligado a la manera como se está formando a las personas en las instituciones educativas; según Contreras (2017), la educación es un proceso permanente personal, cultural y social, es el resultado de formar en el hombre su espíritu, sentimientos, convicciones y valores está unida a la enseñanza y al aprendizaje, a la formación en ciudadanía.

En este mismo sentido, la escuela no puede estar a espaldas del contexto social debe ser una alternativa para sacar a los jóvenes de la calle, el currículo debe integrar lo académico, el desarrollo de competencias socioemocionales, evitar centrarse únicamente en las actividades netamente académicas, propiciar el deporte, las artes, el teatro, las danzas a fin de evitar la frustración y la desmotivación.

Desde el humanismo la educación es el instrumento que puede permitir la transformación social. En cualquier sociedad el hombre es la prioridad, debe gozar de plena libertad, gozar de bienestar, de justicia social, desde esa perspectiva la escuela debe propiciar escenarios participativos, de buen trato, donde se dignifique la vida de los niños y jóvenes y se garanticen sus derechos humanos.

El humanismo centra su atención en el hombre, en sus capacidades individuales, considera importante transformar con la educación ese estado intuitivo, natural, con el fin de convertirlo en un ser más social. En cualquier sociedad el hombre es la prioridad, debe gozar de plena libertad, gozar de bienestar, de justicia social sin ningún tipo de sometimiento que atente contra su dignidad, como el caso del sistema económico cuya prioridad es el capital.

Autores como Maslow, Fromm, Rogers y

Allport, lo explican como una perspectiva centrada en la persona, en el perfeccionamiento de su potencial, con capacidades de toma de decisiones, asumir valores, responsabilidades frente a la interacción con el otro.

Por otro lado, desde el desarrollo de la moralidad la escuela y la sociedad en general cumplen un papel importante en la estructuración del razonamiento moral lo que puede permitir la aceptación por los otros, la realización personal, la competencia, el amor propio.

La escuela genera oportunidades de interacción significativas, toda vez que estos escenarios estén mediados por una escala de valores centrados en el humanismo, en la prioridad de construir marcos interpretativos resultado de la conciencia colectiva, que orienten la conducta humana, lo que se debe o no hacer. Fomentar el diálogo, la mediación y construcción de patrones de conducta por consenso facilita al niño el desarrollo de su moralidad, a través de su interacción en grupo, mediante la oportunidad de adopción de roles.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Desde la óptica de la investigación educativa, los educadores asumen el reto de develar los entornos escolares a fin de poder contribuir a su interpretación y a realizar aportes tanto en lo metodológico como en lo teórico. Es claro que escudriñar en ese mundo de los agentes educativos representa flexibilidad, reflexión, análisis, subjetividad e involucramiento; así las cosas, esta realidad referida y explicada en esta investigación es asumida desde lo investigativo partiendo de un enfoque cualitativo, un paradigma Pospositivista mediante la revisión documental.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde lo metodológico esta investigación es cualitativa, toma como paradigma el Pospositivismo mediante la revisión documental.

Es claro que el fenómeno del pandillismo tiene unas características particulares por lo que vale la pena develar a la luz de los constructos teóricos. Desde el humanismo, por ejemplo, se centra la atención en que la escuela a través de sus miembros o de la denominada comunidad educativa debe matizar la violencia, entrar a deconstruir los escenarios violentos y convertirlos en escenarios de sana convivencia. La formación de la ciudadanía y de la ética del estudiante, te-

niendo en cuenta la escala de valores, hace el llamado a las instituciones públicas a propiciar cambios estructurales a la hora de relacionarse, a participar y a tomar decisiones teniendo como referencia las voces de los jóvenes. Lo anterior podría denotar elementos importantes para atenuar la violencia juvenil y contribuir a redimensionar el fenómeno del pandillismo.

Aunque las pandillas estén asociadas a la delincuencia juvenil vale la pena continuar explorando su estructura y hacer énfasis en esos elementos de cohesión, ligados a las emociones que valoran y hacen sentir importantes a sus miembros. La escuela basada en esos elementos podría no solo canalizar esas energías juveniles sino también transformar las relaciones interpersonales, basadas en el humanismo, en el buen trato, construir una cultura institucional donde las pandillas estén relacionadas con metas y objetivos comunes, con el liderazgo juvenil, con decisiones acertadas y en beneficio de la comunidad educativa. Las instituciones educativas deben generar una cultura institucional que garantice los derechos fundamentales, propicie canales de comunicación y mecanismos reales de participación para los jóvenes, tomar en cuenta sus necesidades, intereses a fin de fortalecer la ciudadanía y mejores relaciones consigo mismo, con el otro y con el medio ambiente.

Otra consideración importante de esta investigación tiene que ver con la convivencia escolar, siendo el resultado de diferentes factores, los ligados al comportamiento y actitudes de los miembros de la comunidad educativa, a los inherentes a la estructura física y a los condicionamientos del contexto o realidad social donde se ubica la institución. Poner la mirada en la convivencia, la vida cotidiana y las prácticas sociales de la escuela permitió a la investigadora identificar un fenómeno que de acuerdo con las percepciones y prácticas de los estudiantes es relevante e incide significativamente en la cultura escolar, la pandilla. Si bien es cierto que la escuela reproduce la violencia también puede resignificar las relaciones entre los escolares. Intentar descubrir cómo, desde la concepción de la pandilla, vista como grupo significativo inherente a los jóvenes, se puede deconstruir este concepto ligado al vandalismo, a las agresiones, delincuencia en las calles y transformarlo como unidad de sentido emocional, ligada a una tarea cultural, al servicio o trabajo social, al arte, las danzas la música.

Las escuelas públicas colombianas deben orientar su quehacer en formar primero a la persona, tomar en consideración la vulnerabilidad

de su población escolar, tratando de resarcir los daños causados con la restitución de derechos fundamentales; la escuela a través de su planta física debe constituirse en un proyecto socio-educativo, encaminado a generar tejido social, la inversión presupuestal debe ir encaminada a dotar a estas de escenarios deportivos, dotación de instrumentos musicales acompañados de salas de música y danza, salas de cine, teatro como opciones para transformar a las comunidades y brindar opciones de sano esparcimiento y adecuada utilización del tiempo libre.

Las instituciones educativas deben ser de puertas abiertas a la comunidad, realizar convenios interinstitucionales para educar a las familias, generar opciones laborales y emprendimientos, cada vez que un padre o madre de familia tenga la oportunidad de educarse, formarse para mejorar la crianza de los hijos es posible que los jóvenes decidan estar más tiempo en casa, en las escuelas y alejarse de situaciones que ponen en riesgo su vida misma.

Lo que realmente genera cambios a parte del discurso instaurado en las escuelas alrededor de la convivencia y el buen trato son las acciones inherentes al ejemplo, a la restitución de los derechos, es fundamental entender que las acciones conjuntas y la prevalencia de los escolares ante los adultos influye significativamente a favor de un mejor ambiente escolar.

Los esfuerzos en esta línea de investigación pueden aportar a transformar los escenarios educativos, su interacción social, mejorar la calidad educativa, y por ende transformar el entorno social. El centrarse primero en la persona en su formación como ser humano constituye una necesidad vista desde el trabajo investigativo; el rezago escolar, la baja calidad en los niveles educativos centran su atención en los problemas de origen convivencial, siendo un reto que se asume desde la investigación y desde lo laboral.

REFERENCIAS

- Ayos, N. (2020) Subjetividades y resiliencia: construcción de cultura de paz en jóvenes en riesgo que se encuentran por fuera del sistema educativo
- Álvarez, W. (2016). Jóvenes, violencia y pandillas en las periferias de Cartagena-Colombia. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*, Año XIV, No. 25, 2016.
- Avalos, M. (Coord.). (2012). Historias y relato de vida de pandilleros y expandilleros de
- Bosch, A; Vanegas, G; González, J; López, N (2017). Pandillas juveniles en Colombia: aproximaciones conceptuales, expresiones urbanas y posibilidades de intervención. Ministerio de Justicia y del Derecho Dirección de Política Criminal y Penitenciaria Bogotá, D.C.
- Bourgois, P. (2010). En busca de respeto: La venta de crack en Harlem. Trad. Fernando Montero Castriello. San Juan, Puerto Rico: Huracán.
- Caldeira, T. (2000) Ciudad de Muros. Barcelona: Editorial Gedeisa.
- Cárdenas, M. (2016). El sistema de justicia para adolescentes en el estado de Baja California, México y la protección de sus derechos fundamentales. Universidad Nacional autónoma de México. [Fecha de consulta 14 de febrero de 2021.] disponible en [https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4232-](https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4232-científica) científica. Segunda edición. Editorial Trillas. México.
- Guatemala, El Salvador y Honduras: Inicio de diálogos desde su realidad y percepciones. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales de Guatemala (ICCPG), Fundación de Estudios para la Aplicación del Derecho (FESPAD), Instituto para el Desarrollo Social y la Participación Ciudadana (INDESPA). Recuperado de <https://idl-bnc-idrc.dspace.direct.org/bitstream/handle/10625/50609/IDL50609.pdf?sequence=1>
- Lederach, J. (2003). El pequeño libro de transformación de conflictos. Philadelphia, Estados Unidos: Good Books.
- Liebel, M. (2004). Pandillas juveniles en Centroamérica o la difícil búsqueda de justicia en una sociedad violenta. *Desacatos*, 14, 85-104.
- Perea, C. (2007a). Con el diablo adentro: Pandillas, tiempo paralelo y poder. México D.F., México: Siglo XXI.
- Perea, C. (2007b). Definición y categorización de Pandillas: Los casos de Colombia y México. (Anexo II Informe Colombia). Secretaría General de la Organización de los Estados
- Recuperado de file:///C:/Users/-Documents/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-
- Rodgers, D. y Baird, A. (2016). Entender a las pandillas en América Latina: Una revisión de la literatura. *Estudios Socio-Jurídicos*, 18(1), 13-53.
- Rodríguez, O. y Solano A. (2011). Pandillas, violencia y dinámicas socioculturales en la Costa Rica urbana. *Intersticios Sociales*, (1), 1-42. [Fecha de Consulta 9 de agosto de 2020]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4217/421739489005>
- Viotti, M. (2018) El sendero punitivo de las denominadas pandillas en el Perú. Universidad Complutense de Madrid España. Repositorio de la producción en abierto de la UCM. [fecha de consulta 11 de febrero 2021]. Disponible <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49623/>

ESTRATEGIAS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ÁREA RURAL COLOMBIANA.

Javier A. Vargas Brigante
jotantoni@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 137 - 153

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito el proponer lineamientos estratégicos de la comprensión lectora en estudiantes de instituciones educativas de área rural. Sus fundamentos teóricos se sustentaron en autores tales como Vargas (2011), Sánchez (2013), Estévez (2012), Hernández (2102), Fraca (2014), Díaz y Hernández (2013), López (2014), entre otros. El paradigma de investigación es positivista, enfoque cuantitativo. Tipo proyectiva, nivel descriptivo con un diseño no experimental, transaccional de campo. La población conformada de ochenta y cinco (85). Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario con treinta (30) ítems con cinco alternativas de respuestas, cerrado y con dirección positiva. Su validez de contenido fue verificada por expertos en el área, su confiabilidad fue calculada por medio del coeficiente Alfa de Cronach, con un valor de 0.87. Los resultados se aplicaron el análisis de la varianza Anova. Se concluyó destacando lineamientos sobre la base de promoción de aprendizaje diálogo y activación de un proyecto de lectura. Se recomienda fomentar, entre el personal docente, el establecimiento de proyectos de aprendizaje basados en la lectura como eje central que involucre acciones en el aula de clases a nivel institucional y con transcendencia comunitaria.

Palabras clave:
comprensión lectora,
estrategias.

STRATEGIES OF READING COMPREHENSION IN STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF COLOMBIAN RURAL AREA.

ABSTRACT

The purpose of the research was to propose strategic guidelines for reading comprehension in students from educational institutions in rural areas. Its theoretical foundations were based on authors such as Vargas (2011), Sánchez (2013), Estévez (2012), Hernández (2102), Fraca (2014), Díaz and Hernández (2013), López (2014), among others. The research paradigm is positivist, quantitative approach. Projective type, descriptive level with a non-experimental, transactional field design. The population made up of eighty-five (85). The data was collected through a questionnaire with thirty (30) items with five response alternatives, closed and with a positive direction. Its content validity was verified by experts in the area, its reliability was calculated using Cronach's Alpha coefficient, with a value of 0.87. The results were applied the analysis of variance Anova. It was concluded by highlighting guidelines based on promoting learning, dialogue and activation of a reading project. It is recommended to promote among the teaching staff the establishment of learning projects based on reading as the central axis, which involves actions in the classroom at an institutional level and with community transcendence.

Key words:
reading comprehension,
strategies.

STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION EN LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN ZONE RURALE COLOMBIENNE.

RÉSUMÉ

Mot clefs:

compréhension en lecture, stratégies.

Le but de la recherche était de proposer des orientations stratégiques pour la compréhension en lecture chez les élèves des établissements d'enseignement en milieu rural. Ses fondements théoriques ont été soutenus par des auteurs tels que Vargas (2011), Sánchez (2013), Estévez (2012), Hernández (2012), Fraca (2014), Díaz et Hernández (2013), López (2014), entre autres. Le paradigme de la recherche est une approche positiviste et quantitative. Type projectif, niveau descriptif avec une conception de terrain transactionnelle non expérimentale. La population composée de quatre vingt cinq (85). Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire de trente (30) items avec cinq alternatives de réponse, fermé et avec un sens positif. Sa validité de contenu a été vérifiée par des experts du domaine, sa fiabilité a été calculée grâce au coefficient Alpha de Cronach, avec une valeur de 0,87. Les résultats ont été appliqués à l'analyse de la variance Anova. Il a été conclu en mettant en évidence des lignes directrices basées sur la promotion de l'apprentissage du dialogue et l'activation d'un projet de lecture. Il est recommandé de favoriser, parmi le personnel enseignant, la mise en place de projets d'apprentissage basés sur la lecture comme axe central impliquant des actions en classe au niveau institutionnel et à portée communautaire.

INTRODUCCIÓN

La sociedad se enfrenta a retos en la actualidad, derivados como consecuencias del impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ante la necesidad de acceder al conocimiento en todas sus esferas y dimensiones, por el cual se exige la interacción intelectual con la sociedad del conocimiento, correspondiéndole a las instituciones educativas el garantizar el acceso a esta relación intelectual que implica mantener comunicación efectiva con otras culturas. Resulta de gran importancia la lectura en este proceso de interacción social pues, mediante esta, los seres humanos entran en contacto con el cúmulo de conocimientos y pueden asumirlo con visión propia, privilegiando las capacidades cognitivas que se poseen y que benefician el desarrollo potencial de los sujetos interlocutores.

Es importante entender el acto lector como un proceso que transcende la visión tradicionalista de la com-

prensión lectora centrada en la decodificación y reproducción literal de un mensaje, para considerarla como una actividad intelectual que facilita integrar información nueva con la que ya se tiene, estableciendo un diálogo con el escrito, valorando los contenidos textuales como un insumo para la resolución de problemas de carácter académico o cotidiano y razonar por sí mismo al monitorear los procesos cognitivos que intervienen en la realización de sus áreas como lector activo.

Desde una línea de pensamiento similar, Callacondo (2009), asevera a manera de sentencia lo siguiente: “La comprensión lectora debe centrarse en los procesos más que en el producto”, y cuando se enfatiza el proceso se alude a las estrategias o ayudas que proporciona el docente para que los estudiantes logren comprender los textos que leen, destacando estrategias cognitivas de activación y puenteo, como lluvia de ideas, predicciones, metáfora y analogías; asimismo, estrategias cognitivas espaciales ubicando organizadores gráficos, mapas

conceptuales y cuadros sinópticos; además de estrategias para la metacognición entre éstas parafraseo, recapitulación y autovaloración reflexiva.

Sin embargo, son muchas las dificultades presentadas en instituciones educativas respecto a la comprensión lectora, según lo refiere la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2012 p, 183), constituye una problemática mundial, “los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo se convierten en agentes activos del progreso”; de allí que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales.

Al contrastar estos planteamientos teóricos con la realidad latente en las instituciones educativas Latinoamericanas, destacados estudiosos del tema refieren síntomas reveladores de una problemática preocupante en torno a la comprensión lectora, que se detalla a continuación. De acuerdo con Díaz y Hernández (2010), señalan que los docentes desconocen estrategias cognitivas, por lo que su accionar mantiene procedimientos tradicionales, apegados a rutinas esquematizadas desde las cuales las actividades de aprendizaje son rechazadas por los estudiantes, limitando su participación protagónica.

Por su parte, Vivas (2015), refiere la existencia de estudiantes con necesidad de desarrollar competencias lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas, pues obtienen un desempeño deficiente en cuanto a las actuaciones en los procesos de comunicación donde la comprensión lectora ocupa un puesto fundamental; también, refiere esta autora, que la comprensión lectora es abordada como una actividad momentánea, que se forja con el ejercicio repetitivo; de lo cual deviene, apatía y rechazo en los estudiantes.

Este horizonte genera una profunda preocupación en la comunidad académica que observa la deficiencia en la comprensión de lectura de los estudiantes, su desinterés por la lectura y la ausencia de criticidad en todos los niveles educativos, situación que también es apreciada en Colombia, donde los resultados de las Pruebas Saber, que miden la calidad de la educación, muestran grandes dificultades en los procesos de interpretación textual, comprensión lectura y producción textual, derivados de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva

que deben alcanzar los estudiantes en los diferentes momentos de su formación académica.

Es apreciable que existe preocupación en las instituciones educativas de Colombia por desarrollar el hábito lector en los niños y adolescentes, apegados a lo planteado en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008, p. 13): “la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura”.

Una de las propuestas, concretadas por el MEN (2013), está contenida en el Plan Nacional de Lectura y Escritura como una alternativa ante la necesidad de hacer que la lectura y la escritura se conviertan en prácticas sociales y culturales permanente; esta situación, deja al descubierto la problemática en la comprensión lectora por cuanto se observa un débil desarrollo de competencias comunicativas, así como baja comprensión lectora en estudiantes y la promoción de un pensamiento repetitivo- reproductivo.

En este sentido, se ubica síntomas relacionados con la problemática antes referidas en otros contextos. La experiencia adquirida a través de los años en el quehacer pedagógico permite ubicar como un grave problema el hecho que en muchas instituciones educativas no se está llevando a cabo de manera adecuada el fortalecimiento de los hábitos lectura para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Esta aseveración tiene como actos reveladores que docentes de otras áreas del saber solo promueven en ellos la lectura mecánica muy a pesar de la concepción educativa, según la cual el estudiante es el centro del proceso educativo y quien debe recibir una educación que responda a los principios de la calidad integral.

Otro aspecto, implicado en esta problemática se relaciona con la saturación de los medios audiovisuales asumidos, muchas veces, como instrumentos de recreación e información y no como recursos didácticos que puedan generar múltiples actividades pedagógicas, la falta de implementación de metodologías apoyadas en actividades lúdicas para la lectura ya que son impuestas la mayoría de las veces por los docentes, quienes la seleccionan sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes.

Se aprecian debilidades en los estudiantes entre éstas: apatía por la lectura, poca asimilación de los contenidos de los textos, dificultad para identificar las ideas principales, falta de sentido de la lectura, vocabulario pobre y am-

biguo en sus composiciones, siendo una problemática que inicia en los primeros niveles educativos y adquiere mayores proporciones cuando el estudiante llega a la educación.

Es así observable una promoción de la comprensión lectora mediante actividades mecánicas, lo cual pudiera deberse a la falta de aplicación del enfoque estratégico, los métodos para enseñar a leer hacen énfasis en la decodificación, la lectura fonética, la silábica y la global, pero no tienen en cuenta el contenido del material de lectura. De igual modo, bajo nivel de comprensión por parte de los estudiantes, lo que probablemente se deba a la promoción de aprendizajes fragmentados y descontextualizados debido, probablemente, al uso de métodos para enseñar a leer, en la básica y media, centrado en la decodificación y no en el significado e interpretación.

También, se destaca la falta de un proyecto institucional sobre la alfabetización lectora, dejando ver la poca integración del trabajo pedagógico desarrollado por los docentes, por lo que los estudiantes cosechan frustraciones en diferentes asignaturas no siempre por dificultades propias de los contenidos de éstas, sino por la manera de interpretar y producir discursos en forma clara y coherente. Sobre la base de esta problemática se advierte como pronóstico que la poca aplicación de estrategias de comprensión lectora en estudiantes, lo cual dificultaría la adquisición de habilidades cognitivas necesarias para comprender.

Objetivo general

Proponer lineamientos estratégicos sobre la comprensión lectora en estudiantes de instituciones educativas de área rural.

Objetivos específicos.

- Identificar las estrategias cognitivas espaciales en estudiantes de instituciones educativas de área rural.
- Describir las estrategias cognitivas de activación y punteo en estudiantes de instituciones educativas de área rural.
- Identificar las estrategias para la metacognición en estudiantes de instituciones educativas de área rural.
- Formular lineamientos estratégicos sobre la comprensión lectora en estudiantes de instituciones educativas de área rural.

SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO

Comprensión lectora

Haciendo referencia a la lectura, es un proceso interactivo en donde el que lee moldea de una forma activa su interpretación, esta puede ser según su experiencia y conocimientos previos y de su capacidad de determinados significados, en ocasiones trasladándose y siguiendo lo que está leyendo, sin embargo, la lectura de cualquier material ayuda a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, tomando un mayor vocabulario, fluidez al hablar, ordenando las palabras y con ello las ideas, hasta el nivel en que estos sean capaces de seguir aprendiendo paulatinamente, de tal forma que puedan desenvolverse constructivamente dentro de la sociedad o en su entorno alcanzando mayor habilidad comunicacional.

Sin embargo, a través de la lectura los conocimientos adquiridos por los estudiantes, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde sus inicios hasta la educación, también implica la formación permanente, por tal motivo el lector requiere tener a mano para una gran diversidad de libros para obtener una variedad de conocimientos epistémicos, razones, importancia del hecho, por lo tanto, las lecturas realizadas no van en razón de cantidad ni de contenidos, sino en la calidad de interpretar, estilo y propósito de la que puede dar, entender, comprender la lectura para poder razonarla.

Al respecto, Vargas (2011), expone sobre;

El proceso de comprensión de cada lector es en un algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes, además, la manera en que dos personas hacen uso de habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora, también difiere, también difiere. (p.26)

En este orden de ideas, la comprensión lectora implica la habilidad de comprender e interpretar una extensa variedad de lecturas tomadas, así mismo como dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen, por tal motivo es importante educar al estudiante a que identifique la información relevante dentro de la lectura y la relacione con la información que dispone o tiene.

Por lo consiguiente, las estrategias de comprensión lectora, teniéndolas como las estrategias dispuestas por el docente, sería una herramienta ideal y apoyo a la labor docente. Es decir, es llevar en las distintas actividades la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de los extraídos de los libros y su análisis o reflexión por medio de la lectura, con esto, es ayudar a los estudiantes mediante un aprendizaje cooperativo a desarrollar sus habilidades para formar un pensamiento crítico.

Según Castelló (2017, p. 22), manifiesta que “las estrategias de comprensión lectora se refiere al proceso de toma de decisiones respecto a los procedimientos necesarios para resolver la tarea que se plantea a partir de una o varias lecturas”, a este respecto, el docente estimula para la comprensión, utilizando diversas estrategias comprensibles como respuestas a la necesidad de implementar una propuesta formativa que promueva la lectura crítica en los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico, de esa forma un desarrollo del pensamiento crítico en lecturas comprensivas y crítica.

Estrategias cognitivas espaciales

En el momento que el docente debe desarrollar un modelo de enseñanza para poder hacer que llegue la información, valerse de herramientas, técnicas y estrategias que sirvan para que los estudiantes sean capaces de conocer y usar apropiadamente estrategias cognitivas; usar las estrategias como medios de enseñanza, que sirvan de puente y emplear las formas de motivación y de estímulo para que los estudiantes utilicen estrategias cognitivas durante el aprendizaje y las actitudes hacia las estrategias cognitivas.

En este sentido, el docente en su práctica, como expositor y utilizador de recursos didácticos, ofrece información sobre los temas, a este respecto, los estudiantes reciben esa información espacial que obtienen por medio de los sentidos; de la vista o auditivo o se puede presentar de forma codificada. Es decir, “crear e interpretar representaciones visuales de conceptos cuyo origen no es visual”, De Agüero (2010, p. 69), es decir, es imaginar y anticipar transformaciones espaciales.

En este sentido, Estévez (2012, p. 104) concuerda cuando señala que “se emplea cuando el material es fundamentalmente conceptual y los objetivos son el aprendizaje de conceptos”, esto es, implicar el razonamiento visual y espa-

cial en los contextos, asimismo, llevar a cabo los procesos secuenciales y aplicar habilidades desarrolladas de visualización espacial e interpretación, en donde se convierten en herramientas dinámicas y constructivas del conocimiento en apoyo al estudiante.

Citando nuevamente a Estévez (2012) cuando señala sobre las estrategias cognitivas espaciales, por el cual;

Este tipo de estrategias cognitivas consisten en patrones por medio de los cuales puede desplegarse y organizarse visualmente una gran cantidad de información, y tener así una visión panorámica. Estas estrategias se subdividen en tres variantes: las gráficas de recuperación de tipo 1, las gráficas de recuperación de tipo 2 y los mapas conceptuales (p. 99).

Con lo expuesto, las gráficas bajo este contexto de estrategia cognitiva espacial son útiles cuando los contenidos y los objetivos son diferentes al aprendizaje de conceptos, ya que permiten tener información sobre las relaciones entre las principales ideas. En cuanto a los mapas conceptuales, es una forma de gráfica en donde se representa el conocimiento, también considerados como herramientas visuales que al utilizarlas los estudiantes se convierten en herramientas dinámicas y constructivas del conocimiento.

Organizadores gráficos

El propósito de potenciar el aprendizaje en los estudiantes, con esto, se ha planteado la utilización de mapas conceptuales, mentales, significado, el sentido o interpretación de signos entre otros. En referencia, el docente en su práctica utiliza estrategias para el aprendizaje significativo; en su repertorio dispone de diagramas gráficos, que son figuras que se muestran en formas relacionadas o entrelazada para tales efectos, el docente utiliza las estrategias de puente que sirven de apoyo en manera ordenada a los estudiantes para que empleen sus conocimientos previos en la nueva información.

De acuerdo con Hernández (2102), expresa que “es una estrategia que permite hábitos mentales en los estudiantes, tales como: habilidad para comunicar con claridad y en modo sintético, interpretar instrucciones de aparatos y tareas cotidiana”. Es por ello por lo que los grá-

ficos encaminados en el proceso de enseñanza-aprendizaje sirven de apoyo, ya que se enfoca en lo más pertinente de la información, resaltando conceptos que le son claves.

Dentro de ese análisis, se proporcionan herramientas que le son útiles para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, relacionando el conocimiento previo con el que está adquiriendo, de la misma forma se motiva el desarrollo conceptual, enriquecimiento la lectura, la escritura y hasta una forma de pensar o de razonar, “es el estudiante quien obtiene la información ya sea a través de materiales gráficos o textuales, ya a través la colaboración de los compañeros”.

Al respecto, Fraca (2014, p. 81), manifiesta que la función de los organizadores previos es servir de puente entre lo que el sujeto se conoce y lo que necesita conocer para asimilar cognoscitivamente los nuevos conocimientos previos o incluso en los que van a integrar significativamente los conceptos a aprender”. Por lo tanto, promueven la activación del conocimiento previo y pueden servir al docente de gran apoyo, debido que puede indagar o explotar los conocimientos de los estudiantes, además de usar el conocimiento por el cual se pueden originar o suscitar nuevos aprendizajes.

Mapas conceptuales

En referencia a los mapas conceptuales, durante su formación permanente para el desarrollo, adquiere competencias y se apoya en ellas, sobre la comprensión de sus estudiantes y el dominio de los contenidos que ofrece o enseñan, además, diseña, selecciona y organiza las estrategias, herramientas de enseñanza más adecuadas al momento, técnicas que son las que otorgan sentido a los contenidos presentados y por ende potencia el aprendizaje, volviéndose el estudiante más dinámico y activo.

Los mapas metales se pueden presentar al estudiante ya sea individual o grupal, para que traten de generar los conceptos, activando sus pensamientos e ideas, de esta manera lo destaca Biggs (2013, p. 111), manifiesta que “crear mapas conceptuales es una experiencia de aprendizaje para los estudiantes, que les ayuda a estructurar explícitamente su pensamiento, al mismo tiempo, los mapas resultantes indican cómo ve el estudiante la forma en que se relacionan los conceptos entres “si”, ya que , los mapas conceptuales son propuestos como una estrategia potencialmente facilitadora de un

aprendizaje significativo, permitiendo valorar el logro de los aprendizajes.

Asimismo, Arellano y Santoyo (2014) señalan sobre el aprendizaje representacional a través de los mapas conceptuales, “se representa el conocimiento y se relaciona, creando uniones o liga a fin de entender cómo se forma mediante su análisis. Igualmente, en el proceso del conocimiento se puede modificar para ajustarse al nuevo conocimiento”. Aunado a ello, suelen ser utilizados en diversas etapas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo un medio para la representación de propuestas a través de conceptos formados mediante palabras vinculadas o enlazadas.

Cuadros sinópticos

En referencia a los cuadros sinópticos es conocido de representaciones gráficas donde se encuentra la información, así como las relaciones que establecen una analogía entre las reseñas, con ello se puede realizar la clasificación síntesis, al igual que con otros procedimientos como los glosarios, los esquemas y resumen. Por lo tanto “es un diagrama de ideas que tiene una estructura especial y se elabora de izquierda a derecha de acuerdo con la jerarquización de las ideas, es el grafico que mejor representa al pensamiento analítico.

Según, Woolfolk (2014, p. 36), indica que “en estos tipos de texto o cuadros sinópticos se utilizan llaves para organizar la información y los diferentes niveles de conocimiento ya que contienen los subtemas y de esta forma se va jerarquizando la información, es decir de lo general a lo particular. En este orden de ideas, se manifiesta que es un tipo de texto funcional que tiene “como objetivo condensar la información, es muy útil para quienes tienen capacidad comprensiva visual, es decir, para quienes aprenden fácilmente observando, pues el cuadro sinóptico representa una organización lógica en su estructura, facilitando la percepción de la información” según lo expuesto, es la síntesis de un tema en cuestión que va desde lo general hasta lo particular, proporcionando una estructura relacionada de la información.

En este sentido, la elaboración de un cuadro sinóptico nos permite identificar la información que se requiere utilizar, esencial o básica, además de identificar las relaciones entre los elementos de contenido en estudios, así como también representar esos elementos de contenido en estudio y, además, representar esos

elementos y sus relaciones de manera esquemática mediante llaves, columnas o diagramas la información resumida, no tomando en cuenta el número de llaves ya que son utilizadas según se requiera.

Por otra parte, Arellano y Santoyo (2014, p. 7), cuando señala que “la propuesta permite que el docente puede guiar a los estudiantes en la consecución de sus propias técnicas para adquirir una metodología acorde con sus necesidades y características de discente”. Es decir, estas estrategias pueden ser para el docente o elaboradas por el estudiantes que proporcionan una significación lógica y hacen más probable el aprendizaje significativo, proporcionando un panorama esquemático de lo que trata la información y la manera en que se relacionan sus elementos.

Estrategia cognitiva de activación y puenteo

En relación de las estrategias en el aprendizaje, es un recurso del docente que es utilizado para poder llegar o hacer que el estudiante digiera o reciba la información, sobre todo al usar las estrategias cognitivas, debido a que constituye un factor fundamental para expresar lo académico. En este sentido, una estrategia de esta índole tiene como propósito intervenir, como los estudios seleccionan, adquieren, organizan retienen e integran nuevos conocimientos, involucrando habilidades de representación tal como es la escritura, la lectura, entre otros.

En referencia, las estrategias serían actos intencionales contextualizados y coordinados con la intención de tender un puente un tránsito hacia otras realidades y conocimientos. De acuerdo con Rodríguez y Fernández (2013), hacen referencia sobre las estrategias de aprendizaje y lo primordial de la activación para alcanzar una participación más comprometida con el logro del aprendizaje:

Los procesos cognitivos encuadrados de un plan de acción, se denominan estrategias de aprendizaje, la activación de estos procesos supone la adquisición de las estrategias correspondientes, por tanto, la activación y uso adecuado de estos procesos, hace posible el desarrollo de capacidades o competencias cognitivas para el acceso a los saberes y a la construcción de conocimientos. (p. 94).

En este sentido, las estrategias cognitivas facilitan un puente o una propuesta de transición de un conocimiento a otro, es por ello por lo que el aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar y con materiales de aprendizajes potencialmente significativos.

Por otra parte, Díaz y Hernández (2013, p. 36) manifiesta que el aprendizaje se facilita gracias a la medición o interacción con los otros, implica un proceso constructivo, es un proceso de construcción de saberes, como estrategias cognitivas de activación y puenteo. No obstante, las estrategias cognitivas estarían en función del método predispuesto por el docente, basándose en la activación del proceso o en aquellos centrados en el mismo docente, en un mismo proceso del acto educativo. Por esta razón, la activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el estudiante en su estructura cognitiva facilitará los procesos de aprendizajes significativos sobre clases magistrales, técnicas, entre otros.

En este orden de ideas, las estrategias cognitivas de activación y puenteo son llevadas por el docente como “el establecimiento de puentes cognitivos (concepto e ideas), generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender, pueden orientar el estudio a detectar las ideas fundamentales a interpretarlas y organizarlas. Se puede decir, las estrategias permiten dar forma a la actividad educativa dentro del aula por lo cual el docente y el estudiante integrados pueden ir descubriendo y creando sus propias estrategias de acuerdo con las circunstancias que se presenten o del momento, por lo tanto, se hace recurrente la utilización de los recursos o el material a utilizar o al alcance para procesar activamente su contenido.

Predicciones

Consumando en los tiempos actuales se imponen retos a la educación, así como también sus metodologías, pues el aprendizaje se realiza en diferentes espacios y de maneras diversas, es decir, aunque las épocas pasen los tiempos para la enseñanza – aprendizaje no se limitan a las clases en el aula sino también incluyen otros espacios: aprendizajes como fuera el salón de clases, además el autoaprendizaje.

En referencia, se renuevan los procesos cognitivos que se enriquece en el aprendizaje

y lo sobresaliente en las sociedades del conocimiento. Sin embargo, la enseñanza – aprendizaje es la capacidad relativa de aplicar los conocimientos adquiridos, conceptos, competencias adquiridas, habilidades, para enfrentar los problemas, temas o investigaciones no previstos, que suelen aparecer dentro de las disciplinas. En este orden de ideas, el buen entendimiento y el análisis, que permiten establecer vínculos entre los acontecimientos, y con esto, poder explicar estas predicciones sobre los horizontes futuros.

Camargo, Montenegro y Maldonado (2013, p. 94), expresan que “ las predicciones son hipótesis que el estudiantes se plantea sobre lo que ocurrirá a continuación con la investigación y se pueden confiar o rechazar, conforme avanzan con la lectura”, a este respecto, estas se deben basar en los elementos que confiere la investigación, además de ir verificando o rechazando lo que se vaya encontrando, de la misma manera ir fomentando que los estudiantes hagan nuevas predicciones conforme avanzan en la investigación o en las interacciones dentro del aula una vez concluida y llegar a deducciones, se deben verificar y al mismo tiempo discutir si las predicciones resultan efectivas o lo contrario.

De tal forma que las estrategias empleadas por el docente vienen acompañadas, estableciendo una interacción permanente en cuanto a la predicción utilizada como estrategia facilita si la investigación o lo estudiado en clase son predecibles, de esta forma opinan Barboza y Pena (2014, p 137 cita a Goodman 1996,p. 56), manifiesta que las estrategias cognitivas interactúan en la lectura, los lectores hacen un muestro con base en sus predicciones e inferencias a la vez que predicen e infieren en base al muestreo que está efectuando”. Lo dicho anteriormente, se involucra la relación entre el conocimiento y su comprensión.

Metáforas

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, que la lectura es un proceso interactivo en donde el lector moldea de una manera activa su interpretación, internándose y paseándose en la misma lectura siguiendo sus hechos y relacionándose con sus acciones, es la capacidad de la mente en dibujar los racionamientos y darles sentido a esas expresiones que luego son expresadas en comparaciones con el mismo significado, sin embargo, la metáfora como estrategia tiene importantes funciones dentro del desa-

rollo del aprendizaje, Bou (2013, p 137) hace comentarios señalando que “las metáforas las utilizan los docentes en el aula como recursos didácticos, cada uno de los estudiantes expresan su propia cultura y forma de comunicarse, por tanto, el uso de las metáforas incrementa el interés del estudiante por la asignatura”.

Al respecto, un docente reflexivo estimula la participación y la motivación por aprender, pues, dentro de la perspectiva reflexiva y la constructivista se establecen algunas coincidencias, por lo tanto, gran parte del razonamiento es metafórico, es el que hace viable reflexionar sobre hechos científicos abstractos. En referencia, Martínez, Aguirre y Herrera (2016), señalan que la forma del pensamiento es el que produce un efecto, que hace algo, el efecto que se busca que tiene el potencial de inspirar una gran diversidad de soluciones para un mismo problema alentando el desarrollo de la creatividad en los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, el uso de la metáfora como estrategia cognitivas de activación y puenteo en el aula, facilita una enseñanza que orienta en los procesos de explotar y comprender modelos y principios generales que otorguen un significado a hechos específicos, por lo tanto, el docente debe tener en cuenta hasta dónde puede llegar con su apoyo en función de los diversos contextos educativos donde se realiza su práctica educativa por lo que el acogimiento de la metáfora implica una ruptura con la enseñanza tradicional.

Lluvia de ideas

En la práctica educativa de los docentes, resaltan el aula hacia una sociedad una convivencia del conocimiento, cada uno los integrantes han de asimilar una base de conocimientos rigurosos y con estrategias eficaces, ser sensibles a las exigencias cambiantes de los contextos, desarrollar el pensamiento reflexivo, creativo y crítico, es decir, la enseñanza – aprendizaje para el entendimiento ha de ser un reto característicos para nuestro tiempo.

El docente en su formación permanente adquiere conocimiento, destrezas, habilidades o competencias, aunado a la experiencia, pues, promueve el dinamismo con técnicas y estrategias para activar conocimientos previos, tales como la lluvia de ideas y las preguntas dirigidas, las cuales sirven de apoyo y le son útiles al docente, ya que permiten indagar, conocer lo que saben los estudiante, para utilizar tales co-

nocimientos como fase para promover nuevos aprendizajes.

Para Hernández (2012, p. 110) manifiesta que la lluvia de ideas “es una técnica empleada para recoger pareceres, ideas, palabras claves”. Por lo tanto, es una estrategia de activación de grupos para generar ideas originales, dirigidas a activar los conceptos ordinarios que los estudiantes poseen e incluso a renovarlos, crearlos y organizarlos cuando no existan, resultando primordialmente para el aprendizaje, pues, esta se basa en desarrollar la imaginación de los estudiantes.

En consideración, resulta una estrategia adecuada para la resolución de algún problema de forma conjunta, es dilucidar las ideas y que estas fluyan para el análisis y la convergencia de conocimientos, por lo tanto, es “la transición de la esfera interior a la cognoscitiva, se hace explicando con claridad el tema, concatenando con ejercicios, continuando con la lluvia de ideas y terminando, haciendo una conclusión de todas las ideas dadas por el grupo.

Analogías

En el desarrollo profesional de los docentes es importante que va más allá del dominio de su área de conocimiento, debido a que su práctica educativa implica el manejo de herramienta didácticas que permitan viabilizar la construcción de estrategias y la consolidación de metodologías que lleven al estudiante a la apropiación consciente de un determinado concepto. Es decir, las analogías constituyen una excelente herramienta como apoyo en el proceso de construcción de conocimientos, debido que facilitan el esclarecimiento de conceptos e introducir nuevas ideas haciéndolas accesibles a la comprensión de los estudiantes.

Según Laboret (2014, p. 105), manifiesta en su artículo que las analogías también las utiliza “el profesorado como recurso didáctico en sus clases dado que constituyen una ayuda para el desarrollo de destrezas de razonamiento científico, para la asimilación de conceptos teóricos abstractos, e incluso para la comprensión de la naturaleza de ciencia”: Aunado esto sirve de gran ayuda como puentes cognitivos necesarios, para que los estudiantes puedan establecer relaciones de significado entre las nociones a ser aprendidas y sus esquemas cognitivos.

Por otra parte, Fisher (2013, p. 114), expresan que el razonamiento analógico es un tipo especial de razonamiento inductivo por inferencia.

Una analogía infiere que, si dos o más cosas son similares en algunos aspectos, probablemente sean también similares en algún otro. En referencia a lo mencionado las analogías son comparaciones entre conocimientos, fenómenos, conceptos, entre otros, que conservan unas semejanzas entre sí. Es por ello por lo que forma un recurso habitual en el contexto educativo, es decir cuando el docente utiliza esta estrategia para hacer más evidente una idea compleja y con ello utiliza otra que resulta más conocida y familiar al estudiante.

Estrategias para la metacognición

El docente como formador a lo largo de su trayectoria o trajinar docente ha tenido preocupación por abordar todo lo concerniente al aprendizaje y del conocimiento desde la perspectiva de una participación del estudiante, cuyo eje básico lo constituyen: la reflexividad, la autoconciencia y el autocontrol. Seguidamente, las nuevas concepciones del aprendizaje, como las estrategias metacognitivas, se van aplicando a los pensamientos constructivistas del aprendizaje, se ha ido levantando un papel creciente al conocimiento que tiene el estudiante y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

En referencia, Quesada (2017, p. 193) define las estrategias metacognitivas de aprendizaje como “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas”, a este respecto, son las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje.

Por lo que se refiere a estos aspectos, la metacognición es importante para el aprendizaje, por consiguiente está estrechamente relacionada entre sí, de modo que el estudiante competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje, de la misma forma, ejerce sobre el propio aprendizaje que puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la actividad presentada, con las estrategias didácticas para afrontarla, asimismo, con sus propios recursos adquiridos en su trayectoria como estudiante.

Por otra parte, Quesada (2017, p. 66) añade que “la competencia metacognitiva se refleja en las estrategias diseñadas como componentes de la unidad de aprendizaje y las actividades reflexivas que propone como elementos de

estudios". Por lo tanto, utilizar estas herramientas que ayudan a los estudiantes a percibir de una manera diferente sus actividades en clase, lo que les permite usar estas estrategias por el cual mejora el aprendizaje, de la misma forma, mejorar los niveles de académicos.

Parafraseo

Dentro de las estrategias de aprendizajes, una de las que resalta, son las de elaboración, por lo cual permite hacer comentarios de un párrafo o texto, son la explicación o interpretación ampliada realizada por el estudiante o lector, las cuales son expresadas con sus propias palabras. Sin embargo, tiene que estar acompañada de referencias bibliográficas, es la mejor manera de utilizar las ideas de otro autor.

Por otra parte, Laboret (2014, p. 45) considera que "el parafraseo es una herramienta para compensar las dificultades de esta simultaneidad, por lo tanto, incrementa tanto el vocabulario activo como el pasivo". Es por ello por lo que tanto el lenguaje oral y la comprensión lectora guardan relación conjunta, ya que es viable alcanzar a comprender la lectura en la disposición que tenga el estudiante en ordenar y enunciar sus ideas. Con esto, debe manejar sus propias palabras para reconstruir la información leída utilizando sinónimos o investigando para componer frases u oraciones distintas a las lecturas concebidas, pero parecidas en significado.

En este orden de ideas, le permite al estudiante adentrarse a los contenidos, explorarlos para luego utilizar palabras, frases, sinónimos, y oraciones similares en significado a la información que se ha manifestado o considerada como relevante, así como también reorganizar o reestructurar, de forma general, los contenidos o la información recabada o leída. Es decir, integra los de la comunicación: lectura, escritura y auditiva a este propósito, los estudiantes tienden a aprehender más del contenido, enriquecen su vocabulario, ordenan las ideas, además, de entenderlo mejor y, con esto, recordarlo por mucho más tiempo.

Recapitulación

El docente involucra diversas estrategias para activar la dinámica en clase, estas estrategias intentan proporcionar un proceso más extenso de información nueva con respecto a los conocimientos previos, que las mismas son

planeadas por el docente, en este sentido, las enseñanzas se desarrollan mediante el aprendizaje cooperativo con una estructura flexible y dinámica que facilita cumplir con las funciones didácticas que apoyan y para organizar la dupla del aprendizaje y la enseñanza dentro del aula. Con esto, es crear un ambiente propicio para aprender y la activación para el esfuerzo intelectual que exige la enseñanza.

En este sentido, Castelló (2017, p. 135), señala que recapitular "radica en el hecho de que en este caso todas las actuaciones y mecanismos semióticos que aparecen están presididos por la idea básica de recapitular aspectos sucedidos en diferentes momentos de la secuencia de enseñanza", pues, recapitular consiste en hacer una breve exposición de lo que se está aprendiendo, estimulando la parte cognitiva haciendo que recuerde y analice la información, al mismo tiempo se vincule lo que se está tratando con los elementos que ya se poseen.

A este respecto, se suman los comentarios de Solé (2013, p. 154) cuando señala que, al recapitular, centra la atención en los elementos de narración "dado que, dirige su proceso de lectura, puede volver hacia atrás, recapitular, avanzar nuevamente, y decidir lo que es importante en función de sus propios objetivos". Pues, el estudiante aprende mejor cuando está en constante interacción con lo que hace, le permite procesar la información, la cual puede hacer derivaciones sobre las mismas, es recuperar lo tocado, ya que expone de forma sintética, abreviada y ordenada lo que se ha expresado con anterioridad.

Autovaloración reflexiva

En referencia a la autoevaluación reflexiva, la autoestima forme parte de su ser, así mismo, del quehacer profesional, programando en su práctica educativa y desde su naturaleza, como aspectos esenciales de una educación de calidad. Es como, reconocer la importancia del mirarse a sí mismo, el cual servirá de soporte a acompañar las enseñanzas y el aprendizaje o el construir los conocimientos de sus estudiantes como personas de bien, como producto para la sociedad, con valores, conductas que reflejan la autovaloración reflexiva y crítica del estudiante o el docente.

Por su parte Tobón (2014) hace mención sobre la autovaloración:

Es el proceso por medio del cual la propia persona valora su formación

de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas. De esta manera, la persona construye su autonomía asumiéndose como gestora de su propia educación (p. 237)

Según lo expuesto, la autovaloración reflexiva que se hace el docente deriva de la evaluación que se hace a sí mismo en diferentes aspectos, los valores como integrado que responden a diferentes motivaciones, sin embargo, las evaluaciones internas, las experiencias, constituyen un sentimiento positivo de nuestro propio concepto o, por el contrario, un perturbador sentimiento de no ser lo que esperábamos ser o lo incómodo de las actuaciones, ya que las conductas que garantizan un funcionamiento adaptativo y una autovaloración positiva.

En este sentido, Castillo y Cabrerizo (2016, p. 207) señalan que “la autovaloración como práctica reflexiva, obtenida de la autoevaluación de las estrategias de aprendizaje debería ser complementada y contrastada con la valoración que aporten otros instrumentos y técnicas de evaluación”, es por ello que la tarea del docente consiste en la especificación de las razones de la evaluación, por otra parte, en las observaciones de las actividades realizadas por los estudiantes que corresponden las estrategias de aprendizaje, que son objeto de autoevaluación, por lo tanto, una autovaloración reflexiva de tiempo, esfuerzo, fortalezas, debilidades, estrategias de mejoras de resultados, entre otras, deberá ser integrada y comprobada como una autovaloración reflexiva y crítica y sustentable, en busca de la mejora individual.

LA SÍNTESIS DE LA METODOLOGÍA

En el presente apartado se describe el abordaje metodológico de la indagación. El paradigma transitado en la indagatoria es el interpretativo, que busca entender el pensamiento y acción del hombre acerca de un hecho específico. En este sentido, se aborda la investigación cuantitativa que, de acuerdo con Ríos (2010), expresa que desde una posición epistemológica cuantitativa sólo se reconoce el conocimiento “cuando es lógicamente necesario y universalmente válido” (p.116), por lo tanto, adopta la generalización de los procesos, rechazando aspectos situacionales concretos.

Es así como la aplicación de la metodología cuantitativa dentro del enfoque epistemológico positivista condujo al investigador a realizar observación sobre las estrategias de comprensión lectora en estudiantes en el contexto donde se manifiesta y sobre esa base se describió y analizó el comportamiento de los componentes de esta variable, hasta derivar conclusiones sobre la temática investigada.

El tipo de investigación se ubica un nivel descriptivo como lo define Fontaines (2012, p. 128) “se fundamenta en la necesidad de establecer registros de hechos y procesos a que suceden en determinados contextos o realidades” en este sentido, el investigador focaliza su accionar en observar la comprensión lectora en el contexto de instituciones educativas puntualizando sus características y componentes principales, considerando las precisiones expresadas en el conjunto de objetivos específicos establecidos en el estudio.

Igualmente, Fontaines (2012) considera que otro criterio implicado en la determinación del diseño está relacionado con el tratamiento que el investigador hace de la información recolectada, lo cual se efectuó sin ejercer ningún tipo de alteraciones en la variable estudiada ni en sus dimensiones e indicadores, por ello, se trata de un diseño no experimental, pues solo se realizaron observaciones sin manipular la variable.

Para este estudio, la población estuvo conformada por ochenta y cinco docentes pertenecientes a dos instituciones educativas, pues están incluidos en el abordaje de estrategias de la comprensión lectora en estudiantes en el área rural. Tomando en cuenta los aportes de Hurtado (2015, p. 148) el desarrollo de la investigación requiere precisar en quien se va a observar el fenómeno, lo cual implica reconocer los seres en quienes se manifiesta la situación a estudiar.

De acuerdo con Hurtado (2015, p. 161), para quienes las técnicas tienen que ver con los procedimientos utilizados para la recolección de datos, es decir, el cómo los instrumentos representan las herramientas con la cual se va a recoger, filtrar y codificar la información. La técnica utilizada es un cuestionario realizado por el investigador, quedo estructurada por treinta (30) ítems.

En cuanto la técnica de análisis estadísticos se asumió la estadística descriptiva adoptando como técnica la media aritmética de indicadores, dimensiones. Los cálculos fueron realizados utilizados por el software estadístico SPSS, descrito por Landeau (2012, p. 112), como un

programa estadístico informático que “facilita el manejo de datos de un poderoso sistema empleado en el análisis estadístico, crea tablas y gráficas de alta resolución que pueden ser reservadas e impresas.

REFLEXIONES FINALES

En esta sección los cálculos en la medición realizada fueron aplicados atendiendo al alcance de la investigación, por lo que tomó la técnica de estadística inferencial Análisis de varianza (ANOVA) y la prueba post hoc de Tukey, con la finalidad de comparar las medias aritméticas alcanzadas por dimensiones e indicadores estudiadas, focalizando la tendencia de los docentes, mientras que la discusión incluye la confrontación de los resultados con la teoría.

Tabla 1. Nivel de significancia
Dimensión: Estrategia cognitivas de especiales
ANOVA

Puntaje

	<i>Suma de cuadros</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrática</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Inter-grupos</i>	94,694	2	47	,731	,000
<i>Intra-grupos</i>	103,995	252	347	114	
<i>Total</i>	198,688	254	413		

Fuente: Elaboración propia (2022)

En referencia a los resultados alcanzados para la dimensión estrategias cognitivas espaciales, al aplicar la prueba ANOVA de un factor, se ubicó un nivel de significancia de 0,000 que revela diferencias altamente significativas entre los comparados, considerando que este valor se ubica por debajo del nivel referencial de 0,005; es decir, la opinión de los docentes derivó preferencias demarcadas en los puntajes de los indicadores.

Tabla 2. Estrategias cognitivas espaciales
ANOVA de un Factor subconjuntos homogéneos

HSD de Tukey

<i>Factor</i>	<i>N</i>	<i>Subconjunto para alfa=0.05</i>		
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>

<i>Organizadores Gráficos</i>	85	2,4588		
<i>Mapas Conceptuales</i>	85		3,4157	
<i>Cuadros sinópticos</i>	85			3,9294
<i>Sig.</i>		1,000	1,000	1,000

Fuente: Elaboración propia (2022)

Prosiguiendo con la descripción de los resultados de la tabla 2, se aborda el comportamiento de la dimensión estrategias cognitivas espaciales, donde se evidencia que la prueba de múltiples rangos de Tukey ubicando tres subconjuntos. En el primero, están posesionando el indicador, “Organizadores gráficos”, con el puntaje más bajo de $x=2,45$ pto, alcanzando la categoría Medianamente suficiente, el segundo subconjunto se ubica al indicador mapas conceptuales, con un $x=3,41$ correspondiente a la categoría suficiente. El tercer subconjunto la conforma el indicador cuadro sinóptico, que alcanzó una $x=3,92$ pto. Representando el puntaje más alto y resuelto suficiente.

Se resalta que el comportamiento alcanzado por el indicador cuadro sinóptico, lo ubica como la estrategia cognitiva espacial que los docentes otorgan mayor importancia en la promoción de la comprensión lectora, lo cual se corresponde con lo expuesto por Vidal (2010) cuando destaca que esta estrategia tiene como objetivo condenser la información, es muy útil para quienes tienen capacidad comprensiva visual, es decir, para quienes aprenden fácilmente observando, pues el cuadro sinóptico representa una organización lógica en su estructura, facilitando la precisión de la información.

De igual manera se destaca que el comportamiento del indicador organizadores gráficos, fue catalogada como la estrategia menos importante para la comprensión lectora de acuerdo con la preferencia de los docentes investigados, lo cual se distancia de lo planteado por Toro y colaboradores (2012), para quienes esta estrategia desarrolla y fortalece las habilidades cognitivas a cualquier esfuerzo de construcción de aprendizaje que requiera establecer causa-efecto, identificar similitudes y diferencias, establecer secuencias, presentar un argumento estructurado.

En este sentido, en relación con los resultados antes descritos se obtuvo el comportamiento de la dimensión estrategias cognitivas espaciales, precisando una media aritmética de $x=3,26$ pto. Correspondiéndole la categoría medianamente suficiente del baremo establecido, estos hallazgos revelan debilidades en los docentes para apoyar el desarrollo de habilida-

des cognitivas en los estudiantes relacionadas con la representación espacial de las ideas organizadas en sentido lógico y coherente.

Es por ello por lo que los resultados alcanzados por la dimensión estrategias cognitivas espaciales, no confirma lo expuesto por Estevez (2012) al señalar que este tipo de estrategia cognitiva consiste en patrones por medio de los cuales puede desplegarse y organizarse visualmente una gran cantidad de información, y tener así una visión panorámica.

Tabla 3. Nivel de significancia
Dimensión: Estrategia cognitivas de activación y punteo ANOVA

Puntaje

	Suma de cuadras	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	27,7776	3	9,259	19,637	,000
Intra-grupos	158,426	336	,472		
Total	186,23	339			

Fuente: Elaboración propia (2022)

Se debe resaltar, que los resultados se presentaron en tablas que integran el comportamiento de los indicadores por puntajes, las cuales se presentan siguiendo el orden establecido la operacionalización de la variable. En este sentido, en la tabla 3, se muestran los resultados para la dimensión Estrategias cognitivas de activación y punteo", donde la prueba ANOVA de un factor indica un nivel de significancia de 0,000, siendo este valor menor que 0,05 (0,000 0,05, nivel de significancia referencial), por tanto, revela diferencias altamente significativas entre los indicadores comparados.

Tabla 4. Estrategias cognitivas de activación y punteo
ANOVA de un Factor subconjuntos homogéneos

Factor	N	Subconjunto para alfa=0.05	
		1	2
Predicciones	85	3,0314	
Metáforas	85		3,7373
Lluvias de ideas	85		3,6078
Analogías	85		3,7373

Sig.		1.000	,609

Se muestran las medidas para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

b. Usa el tamaño muestral de la media armónica=85,000.

Fuente: Elaboración propia (2022)

Por otra parte, en la tabla 4 se conoció que la prueba de múltiples rangos de Tukey derivó dos conjuntos, ubicándose en el primer indicador Predicciones, con la calificación más baja de una $X = 3,03$ pts. catalogada Medianamente suficiente, el segundo subconjunto está conformado por los indicadores de Lluvias de ideas con una $x = 3,60$ pto, seguido de Analogías con 3,70 pto, y Metáfora que ubicó el valor más alto con una $x = 3,73$ pto. Los tres indicadores alcanzaron la categoría suficiente del baremo establecido.

En cuanto al indicador Predicciones, se conoció que resultó con menos preferencias entre los docentes consultados, por lo que se posicionó como estrategias de activación y punteo de menos importancia para la promoción de la comprensión lectora en el contexto estudiado, de allí que los hallazgos se apartan de lo expuesto por Camargo y colaboradores (2013), quienes señalan que predicciones son hipótesis que el estudiante se plantea sobre lo que ocurría a continuación con la investigación y se puede confirmar o rechazar, conforme avanza con la lectura.

En referencia al indicador Metáforas, las estrategias de activación y punteo más importantes para los docentes consultados, por lo tanto, valoran con mayor puntaje, es decir, los resultados confirman lo descrito por Bou (2013), quien asevera que las metáforas son utilizadas por el docente en el aula como un recurso didáctico, cada uno de los estudiantes señalaron su propia manera de comunicarse, por tanto, se incrementa el interés hacia el estudio.

En este orden de ideas, los resultados finales de la dimensión estrategias cognitivas de activación y punteo, se concentraron los puntajes de los indicadores, y se precisó una media aritmética de $x = 3,51$ pto., correspondiéndole la categoría suficiente del baremo establecido en las teorías expresada por Pérez cuando sostiene que mediante estas estrategias el docente establece puentes cognitivos que facilitan enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender.

Tabla 5. Nivel de significancia
Dimensión: Estrategia para la metacognición ANOVA

Puntaje

	<i>Suma de cuadra- dos</i>	<i>gl</i>	<i>Media cuadrá- tica</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Inter-grupos</i>	19,454	2	9,727	50,899	,000
<i>Intra-grupos</i>	48,159	252	,191		
<i>Total</i>	67,614	254			

Fuente: Elaboración propia (2022)

Por otra parte, se presenta descripción de los resultados, se aborda el comportamiento de la dimensión estrategias para la metacognición, para lo cual después de aplicar la técnica ANOVA de un factor, se obtuvo un nivel de significancia de 0,000 que revela diferencias altamente significativas entre los indicadores comparados, considerando que este valor se ubica por debajo de nivel referencial de 0,005, es decir, la opinión de los docentes derivó preferencias de marcas en los puntajes de los indicadores

Tabla 6. estrategias para la metacognición
ANOVA de un Factor subconjuntos homogéneos

Factor	N	Subconjunto para alfa=0.05		
		1	2	
<i>Autovaloración</i>				
<i>reflexiva</i>	85	2,9451		
<i>Recapitulación</i>	85		3,1414	
<i>Parafraseo</i>	85			3,6039
<i>Sig.</i>		1.000	1.000	

Se muestran las medidas para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica=85,000.

Fuente: Elaboración propia (2022)

En referencia a la tabla 6 los resultados derivados para la dimensión estrategias de metacognición, observándose los resultados de la prueba de múltiples rangos de Tukey, lo cual ubicó tres conjuntos. El primero, ubica el indicador autovaloración reflexiva, con el puntaje más bajo $x=2,94$ pts, alcanzando la categoría medianamente suficiente, el segundo subconjunto ubica al indicador recapitulación con una $x= 3.25$ pts. alcanzando la categoría medianamente suficiente. El tercer subconjunto lo conforma el indicador parafraseo, que alcanzó una $x=3,60$, representa el puntaje más alto y resultó suficiente.

De esta manera, el comportamiento alcanzado por el indicador parafraseo, lo ubica como la estrategia para la metacognición que los docentes le otorgan mayor importancia en la promoción de la comprensión lectora, siendo este resultado confirmatorio de lo expresado por Laboret (2014, p. 45) considera que “el parafraseo es una herramienta para compensar las dificultades de esta simultaneidad, por lo tanto, incrementa tanto el vocabulario activo como el pasivo”. Es por ello, que tanto el lenguaje oral y la comprensión lectora guardan relación conjunta, ya que es viable alcanzar a comprender la lectura en la disposición que tenga el estudiante en ordenar y enunciar sus ideas. Con esto, debe manejar sus propias palabras para reconstruir la información leída utilizando sinónimos o investigando para componer frases u oraciones distintas a las lecturas concebidas, pero parecidas en significado.

Por su parte, el indicador autovaloración reflexiva fue considerado por los docentes encuestados como la estrategia para la metacognición de menos importancia en la promoción de la comprensión lectora, por lo que no se corresponde con el planteamiento de Tobón (2014), cuando hace mención al proceso por medio de cual la propia persona valora su formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas.

A partir de los resultados referidos se destaca el comportamiento de la dimensión estrategias para la metacognición, que obtuvo una media aritmética de $x=3,22$ pto. correspondiéndole la categoría medianamente suficiente del baremo establecido, estos hallazgos revelan debilidades en los docentes para orientar a los estudiantes a ser conscientes de los aprendizajes alcanzados y como proyectarlos en la vida cotidiana.

En este sentido, los resultados alcanzados por la dimensión estrategias para metacognición, se aparta de lo opuesto por Quesada (2017, p. 66), añade que “la competencia metacognitiva se refleja en las estrategias diseñadas como componentes de la unidad de aprendizaje y las actividades reflexivas que propone como elementos de estudios”. Por lo tanto, utilizar estas herramientas que ayudan a los estudiantes a percibir de una manera diferente sus actividades en clase, lo que les permite usar estas estrategias, por el cual, mejora el aprendizaje, de la misma forma, mejorar los niveles de académicos.

Propuesta concretadas de los lineamientos
Lineamiento

Lineamiento	Estrategia focal	Acciones estratégicas
Promoción del aprendizaje dialógico	Interacción comunicativa	<i>Diálogos constructivos.</i> <i>Paneles, cine foro</i> <i>Conversatorios</i> <i>Intercambios de opiniones</i> <i>Conversaciones estructuradas y espontaneas</i> <i>Emisión de juicios críticos</i>
Activación de proyecto de lectura	Valoración de la lectura	<i>Eje de formación permanente</i> <i>Establecimiento de criterios pedagógicos</i> <i>Mesas de trabajo</i> <i>Consenso de acciones con impacto comunitario</i>

Fuente: Elaboración propia (2022)

Como primer lineamiento, se propone la promoción del aprendizaje diálogo desde el cual todos los actores educativos puede contar con espacios para intercambiar opiniones y argumentar criterios, favoreciendo la construcción de juicios personales, para lo cual se enfatizó en la estrategia de interacción comunicativa desplegada mediante acciones que privilegian los diálogos constructivos y el intercambio de opiniones, aplicando teóricas como paneles, cine foro y conservatorios.

Otra parte, lineamiento sobre la activación de proyectos de lectura desde los cuales los docentes concreten respuestas ante las distintas necesidades presentes en los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora, enfatizando la motivación hacia esta, por lo que se focaliza la estrategia valoración de lectura, desarrollando acciones que permitan asumirlas como un eje de formación permanente, siendo importante que los docentes establezcan criterios pedagógicos para orientar la lectura como un componente principal en la formación impartida, llegando al consenso de acciones a través de empresa de trabajo que impacten el trabajo educativo tanto en la institución como en el contexto comunitario.

CONCLUSIONES

Luego de describir los resultados de la investigación precisados por cada uno de los objetivos planificados, se formulan las conclusiones siguientes manteniendo el orden que orienta el desarrollo procedimental del estudio.

En cuanto al primer objetivo sobre las estrategias cognitivas espaciales en estudiantes de instituciones educativas en área rural, se encontró que tanto mapas conceptuales como cuadros sinópticos resultaron suficiente, es decir, estas estrategias son manejadas por los docentes, mientras que organizadores gráficos se mostró insuficiente, por lo que los docentes presentan dificultad para apoyar a los estudiantes en la organización de las ideas de manera esquemática.

Por otra parte, en el segundo objetivo sobre las estrategias cognitivas de activación y punteo en estudiantes en el área rural se encontró que tanto lluvias de ideas como analogías y metáforas mostraron un comportamiento suficiente revelando preferencias en los docentes por estas estrategias, mientras que predicciones resultó medianamente suficiente, lo cual evidencia debilidades para orientar los conocimientos que posee el estudiante sobre la lectura a realizar.

Del mismo modo, para el tercer objetivo se describieron las estrategias para la metacognición en estudiantes en el área rural, resultando que el parafraseo es una estrategia con comportamientos suficientes, mientras que autovaloración reflexiva y recapitulación, se mostraron medianamente suficiente, revelando debilidades en los docentes para fomentar en los estudiantes la reconstrucción de las rutas seguidas en el aprendizaje.

Finalmente, se elaboraron lineamientos estratégicos sobre la

comprensión lectora en estudiantes de instituciones educativas en área rural, destacando promoción del aprendizaje dialogo y activación de un proyecto de lectura.

REFERENCIAS

- Arellano. J y Santoyo. M (2014) Investigar con mapas conceptuales: procesos metodológicos. Narcea, S.A de Ediciones. Madrid. Impreso en España.
- Beltrán. M y Torres. N (2013) Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test hctaes... instituto de estudios en Educación Universidad del Norte n° 11 diciembre, 2009.issn 1657-2416.
- Benavides. D y Sierra. G (2013) Estrategia didácticas para fomentar la lectura critica desde la perspectiva de la transversalidad REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, 11 (3), 79-109
- Biggs. J (2013) Calidad de aprendizaje universitario. 2da Edición Narcea S.A. de Ediciones Madrid. Impreso en España
- Bou. J (2013) Coaching educativo. Colección empresarial. LID, Editorial Colombia. Ediciones de la U. Bogotá. Colombia. Impreso en Colombia.
- Cabrero. L (2017) Manuela para Tutores de MIR. Editorial medica panamericana Buenos Aires.
- Calle. G (2014) las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura. Digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0 Revista Encuentros. Universidad autónoma del Caribe. Encuentros ISSN 1692-5858. N° 1 junio de 214 p 27-45
- Camargo G, Montenegro. R y Maldonado. S (2013) Aprendizaje de la lectoescritura Reta. USAID/Reforma Educativa en el aula. Ministerio de Educación de Guatemala. Impreso en Guatemala.
- Campos. A (2016) Pensamiento crítico, técnicas para su desarrollo. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. D.C. Colombia. Impreso en Colombia
- Castelló. B (2017) Enseñar a pensar: Sentado las bases para aprender a lo largo de la vida. Ministerio de Educación y Ciencias. Secretaria General de Educación y formación profesional. Edira Secretaria General Técnica.
- Castillo. S y Cabrerizo. D (2016) Evaluación Educativa de aprendizaje y competencias volumen. I Editorial McGraw Hill. Impreso en España.
- De Agüero. M (2013) El pensamiento practico de una cuadrilla de pintores; estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- De la Torres. S, Oliver. C y Sevillano. M (2014) Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Del Salto. C (2013) Herramientas de estudio y aprendizaje. Centro de Estudios John. Kennedy de Tehuacan A.C. México. Impreso en México.
- Díaz. A y Mateo. L (2014) Revista Mexicana de Estudios a distancia. Número 12, ISSN: 2007-4751
- Díaz. F y Hernández. A (2013) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista, constructivismo y aprendizaje significativo 1era Edición Editores Mc. Graw Hill. Impreso en México.
- Escribano. A y López. A (2010) el aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior. Narcea, S.A. de Edición Madrid. Impreso en España.
- Estévez. E (2012) Enseñar a aprender Estrategias Cognitivas. ¿Cuáles son las fases y los componentes del diseño didáctico? Maestro y Enseñanza Paidos. Ediciones Paidos. México.
- Fisher. R (2013) El diálogo creativo en el aula. Ediciones Morota. S.L Madrid Impreso en España.
- Fraca. L (2013) Pedagogía integradora en el aula. Teoría practica y evaluación de teoría y práctica y evaluación de estrategia de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de lengua materna oral escrita. Los libros del Nacional Editorial CEC, S.A. caracas Venezuela
- Hernández. R (2012) Medición el aula. Recursos. Estrategia y técnicas didácticos cuadernos para la enseñanza del español. Universidad estatal a distancia. Euned.
- Laboret. G (2014) Las analogías como estrategias de enseñanzas Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencia, 1 pp. 14-114. Instituto de profesores Artigas
- López. G (2014) Pensamiento crítico en el aula. Revista electrónica. Docencia e investigación ano XXX-VII. Enero//diciembre 2014.ISSN: 1133-926/ e-ISSN:2340-2725, número 22, pp.41.60
- Madueno. M (2014) Estrategias didácticas para el desarrollo de una lección. Manual para el alumno Cd. Obregón Sonora

- Martínez. A, Aguirre. M y Herrera. M (2016) Estrategia didácticas para el desarrollo del pensamiento creativo en la enseñanza del diseño como una propuesta para la innovación educativa. Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación en iberoamericana Vol, 3 num 6 junio diciembre 2016. ISSN: 2448-6280
- Pérez. A (2015) Aprender a enseñar en la práctica procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria. Ministerio de educación. Secretaria general técnica. Editorial GRAO de IRIF, SL Barcelona Impreso en España.
- Quesada. J (2017) Didáctica de las ciencias Experimentales Editorial Universidad Estatal a Distancia. Impreso en Costa Rica.
- Rivera. D (2015) Cuan importantes son los conocimientos previos, como punto de partida para el aprendizaje de habilidades psicomotrices en el subsector de educación tecnológica, horizontes educaciones num 5, 2000, pp 75-80 universidad del bio. Chillan. Chile.
- Rodríguez. R y Fernández. M (2013) Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano: la lengua escrita en la educación infantil. Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones.
- Ruíz, A. (1999). Metodología de la Investigación Educativa. Brasil: Editorial Grupo Chapecó.
- Sánchez. H (2013) La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico, 2da parte revista horizonte de la ciencia.
- Sandin, H. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. [Disponible en línea]<http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b41699fc9bd62447d62.pdf>. [Consultado 20 de Abril 2018]
- Sole. I (2013) Estrategia de la lectura. Materiales para innovación educativa. Ministerio de educación. Secretaria general técnica. Editorial GRAO de IRIF, SL Barcelona Impreso en España.
- Suarez. C (2016) Cooperación como condición social de aprendizaje Editorial UOC. Barcelona. Impreso en España.
- Tamayo y Tamayo, M. (2005). Investigación para Niños y Jóvenes. (4ta. Edición). México: Limusa
- Tobón. S (2014) Formación basada en competencias 2da edición Ecoes Ediciones. Impresos en Colombia
- Uria. M (2013) Estrategia didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos Narcea S.A. de ediciones Madrid. Impreso en España.
- Vargas. V (2014) literatura y comprensión lectora en la educación básica. Impreso en los estados unidos de norte américa ediciones palibro
- Woolfolk. A (2014) Psicología educativa. 9na Edición. Universidad del estado de Ohio Editores. Mc Graw Hill. Impreso en México
- Zulma. M (2014) El aprendizaje autorregulado Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Ediciones S.A. de C.V novedades Educativas de México. Impreso en México. Olabuenaga, J.I. (2003). Metodología de Investigación Cualitativa. [Disponible en línea]<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.Htm> [Consultado 08 de abril 2022].

VISIÓN ONTOEPISTEMICA DEL LIDERAZGO EDUCATIVO DES- DE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE

Jorge Armando Mendoza Herrera
jorgearmandoelungido@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 154 - 164

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El propósito general de este artículo es interpretar la visión ontoepistémica del liderazgo educativo desde la perspectiva del docente, de esta manera se presenta una revisión teórica, sobre el constructo del liderazgo en las organizaciones educativas, presentando como soportes teóricos, la Teoría de Relaciones Humanas, Teoría del Desarrollo Organizacional y artículos científicos de autores representativos en el tema de Liderazgo Educativo como lo son: Salvador y Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021). Se realiza una interpretación de conceptos relevantes de liderazgo, tipos de liderazgo y estrategias de liderazgo educativo, los cuales serán de herramientas y apoyo en el desarrollo organizacional de las Instituciones Educativas. El artículo está enmarcado en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, acompañado de una revisión documental. Posteriormente se continúa con las consideraciones finales, en el cual se establece la importancia del liderazgo en las organizaciones escolares y como este debe ser asumido de acuerdo a la situación y contexto en cual se desenvuelve una Institución Educativa, se establecen unas estrategias de liderazgo para aportar en el desarrollo eficiente y eficaz de las organizaciones educativas.

Palabras clave:
Liderazgo, Liderazgo
educativo, Docente

ONTOEPISTEMIC VISION OF EDUCATIONAL LEADERSHIP FROM THE PERSPECTIVE OF THE TEACHER

ABSTRACT

The general purpose of this article is to interpret the ontoepistemic vision of educational leadership from the perspective of the teacher, in this way a theoretical review is presented on the construct of leadership in educational organizations, presenting as theoretical supports, the Theory of Human Relations, Organizational Development Theory and scientific articles by representative authors on the subject of Educational Leadership such as: Salvador and Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez, and Burbano (2020), Cifuentes, González and González (2020), Molina and Sierra (2022), Rosales, Montes and Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio and Ochoa (2021). An interpretation of relevant concepts of leadership, types of leadership and educational leadership strategies is made, which will be tools and support in the organizational development of Educational Institutions. The article is framed in the interpretive paradigm, with a qualitative approach, accompanied by a documentary review. Subsequently, the final considerations continue, in which the importance of leadership in school organizations is established and how this must be assumed according to the situation and context in which an Educational Institution operates, leadership strategies are established to contribute in the efficient and effective development of educational organizations.

Key words:
Leadership, Educa-
tional leadership,
Teacher

UNE VISION ÉPISTÉMIQUE DU LEADERSHIP ÉDUCATIF DU POINT DE VUE DE L'ENSEIGNANT

RÉSUMÉ

L'objectif général de cet article est d'interpréter la vision ontoépistémique du leadership éducatif du point de vue de l'enseignant, de cette manière une revue théorique est présentée, sur la construction du leadership dans les organisations éducatives, en présentant comme supports théoriques, la Théorie des Relations Humaines, Théorie du développement organisationnel et articles scientifiques d'auteurs représentatifs sur le thème du leadership éducatif tels que : Salvador et Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez et Burbano (2020), Cifuentes, González et González (2020), Molina et Sierra (2022), Rosales, Montes et Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio et Ochoa (2021). Une interprétation des concepts de leadership pertinents, des types de leadership et des stratégies de leadership éducatif est effectuée, qui seront des outils et un soutien dans le développement organisationnel des établissements d'enseignement. L'article est cadré dans le paradigme interprétatif, avec une approche qualitative, accompagnée d'une revue documentaire. Par la suite, les considérations finales sont poursuivies, dans lesquelles l'importance du leadership dans les organisations scolaires est établie et comment cela doit être assumé en fonction de la situation et du contexte dans lequel un établissement d'enseignement opère, des stratégies de leadership sont établies pour contribuer au développement efficace et efficient des organismes éducatifs.

Mot clefs:

Leadership, Leadership pédagogique, Enseignant

INTRODUCCIÓN

En los distintos escenarios educativos, bien sea de educación, básica primaria, secundaria, media o superior, el liderazgo ejercido por los docentes es trascendental e importante en el desarrollo de la institución como organización; la carencia y la no ejecución correcta del liderazgo apropiado en la escuela puede generar inconvenientes para lograr alcanzar las metas y objetivos deseados. De esta manera el presente artículo mediante revisión teórica pretende interpretar la visión ontoepistémica del liderazgo educativo desde la perspectiva del docente, con el fin de guiar, evidenciar estrategias y orientar sobre el liderazgo educativo y a su vez establecer la importancia en el desarrollo organizacional para lograr mejoras, avances y a su vez alcanzar los objetivos propuestos.

El liderazgo educativo es un tema trascendental y de suma importancia, el cual se percibe en todo el panorama mundial. A partir desde un contexto nacional, Serrano (2017), concluyó

que, de acuerdo a la visión y objetivos institucionales, es imprescindible el abordaje estratégico del liderazgo educativo, acompañado de la opción correcta del tipo de liderazgo, con el fin de obtener óptimos resultados en una Institución, de allí la importancia y trascendencia del liderazgo en la escuela, el cual aportará en las mejoras de resultados en los distintos procesos escolares. De igual forma en el contexto internacional el protagonismo del liderazgo educativo es representativo, como lo argumentan, Salvador y Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021), Horn (2013), los cuales establecen que existe una influencia directa del liderazgo educativo en los resultados institucionales.

De acuerdo a los aportes realizados por Salvador y Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira

(2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021), Serrano (2017), Horn (2013), Jaime (2015) y Madrigal (2015), se puede establecer que el liderazgo es un tema clave en las necesidades de mejoras en las Instituciones Educativas, presentando importancia global en el medio educativo. De igual manera como es argumentado por Cifuentes, González y González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020) y Hernández, Murillo e Hidalgo (2017), se detalla que el liderazgo escolar es de suprema relevancia en las políticas educativas, este incide en los resultados institucionales, porque fortalece las capacidades de los docentes.

En el transcurrir del tiempo está tomando cada vez más fuerza, tanto a nivel nacional como internacional el tema del liderazgo educativo, de acuerdo a lo expresado por Salvador y Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021) Serrano (2017), Jaime (2015) y Camarero (2015) se ha evidenciado como incide el liderazgo en las metas y objetivos institucionales, para así desarrollar procesos escolares con eficiencia y eficacia. De acuerdo a los autores antes mencionados, el liderazgo educativo en un entorno escolar, debe estar acompañado de valores, que aporten en aspectos como la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, carisma, participación entre otros, la ausencia de estos aspectos puede generar un deterioro en el ambiente laboral, de esta forma las directrices establecidas por parte del directivo docente y docente no van a ser claras, ya que la ausencia del liderazgo educativo presentará obstáculos y barreras para el desarrollo con eficiencia y eficacia de los procesos escolares, de esta forma se presenta este tema de interés el cual será de aporte en la comunidad científica para próximos estudios. así el presente artículo mediante la revisión teórica pretende desde los autores representativos en el tema, interpretar la visión ontoepistémica del liderazgo educativo del docente; realizando un recorrido conceptual desde el concepto de liderazgo, liderazgo educativo, tipos de liderazgo y estrategias de liderazgo educativos, para finalizar con las consideraciones finales del presente escrito.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El liderazgo

El presente artículo inicia con la descrip-

ción de la palabra liderazgo, siendo esta la base o eje central del presente escrito, el cual permitirá realizar la interpretación de la labor de un líder, esta palabra no presenta una raíz latina, se origina de la lengua inglesa y se deriva del vocablo “lead”, El verbo “to lead” se refiere a la capacidad de conducir hombres, capaces de conquistar otros territorios, presentado una similitud al termino héroe o rey, de igual manera de acuerdo a argumentos presentados por Salvador y Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021), Madrigal (2015), Sánchez y Barraza (2015) y Rojas y Gaspar (2006) se establece que el liderazgo es el arte de la conducción de seres humanos, por consiguiente, se destaca que el líder permite conducir a los seres humanos a una meta específica.

Consecuentemente Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021), Bolívar (2010) y Madrigal (2015), través de varios estudios ha profundizado en el tema de liderazgo y las clases de liderazgo, a partir de estos se establece que el liderazgo es la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las determinaciones como premisas en su accionar; de igual forma se establece de acuerdo a Salvador y Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Lussier y Achúa (2015) y Sánchez (2009) que el liderazgo es la habilidad para influir en un grupo y alcanzar los objetivos propuestos; es decir la capacidad de influir en un concepto o determinación en una persona o colectivo, se puede percibir como liderazgo.

De acuerdo a los anteriores autores, los cuales brindan un concepto propio de liderazgo, se puede establecer que es la capacidad de una persona, para orientar, influir, incidir, dirigir, y aportar en el crecimiento o alcance de una meta individual o colectiva, éste tiene la facilidad de trabajo en equipo, y permite la interacción y participación activa de todos los miembros de una respectiva organización, teniendo claridad del concepto del liderazgo, a continuación se presentan dos teorías trascendentales que reflejan la importancia de la ejecución correcta del liderazgo en una organización en este caso la escuela.

Se presentan la teoría de relaciones humanas y la teoría del desarrollo organizacional, los cuales evidencian mediante sus posturas la importancia de la implementación de un liderazgo

efectivo en una organización y como se refleja en alcanzar los logros propuestos y las mejoras institucionales.

Primeramente, se presenta la teoría de relaciones humanas el cual tiene sus orígenes en Estados Unidos en 1930, su fundador George Elton Mayo, de acuerdo a Newtron (2009), se establece que esta teoría pretende alcanzar eficiencia en el desarrollo y cohesión laboral entre jefe y empleado, de igual manera Newtron (2009), plantea “la forma de relacionarse con los demás, ello tiende a persistir durante toda la vida, a menos que ocurran experiencias importantes en donde lo cambien” (p.318)

A partir de lo anterior se vincula esta teoría con el presente estudio, ya que en el escenario educativo se debe establecer cohesión, unión, entre el rector y los docentes y viceversa, permitiendo así un ambiente de trabajo productivo, que permita el desarrollo eficiente de la gestión educativa.

Esta teoría en el plano educativo pretende que las interacciones entre los directivos docentes y docentes sea cordial, respetuosa, dejando así una huella significativa de relación en medio del respeto de los distintos roles, en el plano escolar.

Seguidamente se presenta la teoría del desarrollo organizacional, que de acuerdo a lo expresado por Chiavenato (2006) el desarrollo organizacional constituye:

Un esfuerzo de largo plazo, apoyado por la alta dirección, con el propósito de mejorar los procesos de resolución de problemas de renovación organizacional, con énfasis especial en los equipos formales de trabajo, en los equipos temporales y en la cultura intergrupal, con la asistencia de un consultor-facilitador y la utilización de la teoría y tecnología de las ciencias conductistas, incluyendo acción e investigación (p.317).

A partir de lo expuesto en el anterior párrafo, el desarrollo organizacional pretende crear mejoras en el ambiente laboral, en este caso en la organización escolar es importante y de relevancia fortalecer la cultura organizacional, donde los actores como los directivos docentes y docentes deben de establecer ambientes amenos, respetuosos y adecuados para el desarrollo social en el medio educativo.

De igual forma Chiavenato (2006) cita a Barnarl (1971) el cual expresa “toda persona

necesita ser eficiente para satisfacer sus necesidades individuales mediante su participación en la organización, pero también necesita ser eficaz para alcanzar los objetivos organizacionales” (p.85).

De esta manera una organización alcanza los objetivos propuestos, si el personal que lo conforma trabaja de forma eficiente y eficaz, con objetivos claros, es decir, en el plano educativo el trabajo eficiente y eficaz, por parte de directivos docentes y docentes con un ambiente formal y adecuado, permitiría el alcance de los objetivos institucionales propuestos.

El liderazgo en la escuela desde la Pentadimensionalidad

En el transcurrir del tiempo el liderazgo educativo, se vuelve prescindible en la dinámica, organización, metas y objetivos a alcanzar en las Instituciones educativas; a partir del plano penta dimensional e iniciando desde la perspectiva teleológica, abordar los tipos de liderazgo y presentar enfoques claros en lo concerniente al tipo de liderazgo que se aborda en la escuela, permitirá obtener mejores resultados y alcanzar los objetivos deseados en la escuela, como lo es argumentado por Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021), Jaime (2015), se puede establecer, que es de gran relevancia en la visión y objetivos institucionales, presentar claridad del tipo de liderazgo, con el fin de obtener mejores resultados, es decir presentar una perspectiva clara, amplia de los tipos de liderazgo más pertinentes para su eficiencia y eficacia en las Instituciones Educativas.

Por lo anterior, es relevante y trascendental desde la perspectiva teleológica, desempeñar un liderazgo de acuerdo al contexto escolar, ya que optar por el liderazgo apropiado, es un tema que toma más fuerza y protagonismo, presentándose como una necesidad en los procesos escolares; a partir de lo sustentado por González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021), Horn y Marfan (2010) y Madrigal (2015) se destaca que, en los últimos años, este tema ha presentado gran relevancia en las investigaciones educativas a nivel internacional y en las políticas públicas, aportando en la calidad de las escuelas y en la educación que reciben niños y jóvenes. A partir de la mirada epistemológica este artículo

permite conocer los elementos ontoepistémicos del liderazgo educativo desde la perspectiva del docente, con la finalidad de brindar herramientas, técnicas y estrategias al líder educativo en su transitar.

Desde la perspectiva axiológica el liderazgo educativo presenta unas dimensiones que a partir de lo argumentado por Carmona, Fernández, Gento y Palomares (2012) se establecen, las cuales son: dimensión emocional, anticipadora, profesional, carismática, participativa, entre otras, que aportarán al ser humano para desempeñarse con eficiencia en un entorno educativo, a su vez fortalecen los valores como ser humano, y así pueden desempeñarse en cualquier organización, siendo ejemplo y representativo, y por ende con resultados satisfactorios.

De igual forma de acuerdo a lo argumentado por González (2008) se establece que la dimensión ontológica pretende conocer la naturaleza cognoscente, es decir el origen y el ser. De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la perspectiva ontológica se establece en las investigaciones en el fenómeno de estudio, en este caso al vincularse con el presente artículo pretende Comprender la visión ontoepistémica del liderazgo educativo desde la perspectiva del docente.

Tipos de liderazgos

El líder puede optar por ciertos rasgos o características que lo identifican, en el cual se encuentran estrategias, técnicas, factores, rasgos y dimensiones, estos aspectos marcan un estilo de liderazgo, el cual puede emplearse en los diversos ámbitos.

Liderazgo Transaccional

A partir de las concepciones por Burns (1978), se establece que, desde sus inicios, el liderazgo transaccional ha presentado una perspectiva egoísta que separa la relación entre el líder y el colaborador, creando brechas entre estos.

De acuerdo a lo argumentado por Bass (1985), se establece que este tipo de liderazgo es como una transacción, el cual promete y da recompensa de acuerdo al trabajo realizado, es decir como lo expresa su nombre es una transacción.

Este liderazgo resalta la posición del líder y colaborador, se enfoca en los resultados de la organización, el proceso entre líder-colaborador es tipo transacción, sintetizando lo expresado

por Horn (2013), en este liderazgo se delega una tarea, se controla la realización, se evalúa y luego llega la recompensa (incentivos económicos), se puede observar como un liderazgo enfocado más en lo racional y en los resultados que en los procesos y los integrantes de éste.

En el medio educativo este tipo de liderazgo funcionaría siempre y cuando, no necesiten cambios estructurales y de fondo, solo para alcanzar propósitos específicos, como lo expresa Horn (2013). "Este tipo de liderazgo es efectivo para escuelas que tienen un propósito claro y estático o para cambios superficiales" (p.53).

Liderazgo Transformacional

Consecuentemente se presenta el liderazgo transformacional, en el cual tomando como referencia a Salcedo (2018) y Jaime (2015) se establece que el liderazgo transformacional tuvo sus inicios en los años 90 en el ámbito empresarial, y es rápidamente trasladado al campo educativo, caracterizándose por ser un estilo que centra más su atención en aquellos seguidores que en la estructura jerárquica, es decir fortalece y potencia a los colaboradores del líder.

De acuerdo a Salcedo (2018), Horn (2013), Serrano (2017), y Leithwood (1994) El liderazgo transformacional, presenta un enfoque en los valores, cualidades y principios de los trabajadores, es decir se interesa en la situación vivencial de los participantes de una organización, y cómo estás intervienen en los resultados institucionales. Procura potenciar, fortalecer y desarrollar motivación y compromiso entre los colaboradores, se presenta una relación más horizontal entre líder y colaborador; en el plano educativo es la forma de valorar la labor docente, y a su vez la relación entre directivo docente- docente es amena, existe carisma y objetivos claros establecidos en la Institución Educativa.

Liderazgo Instructivo o Pedagógico

Seguidamente se presenta el liderazgo instructivo o pedagógico, de acuerdo a los argumentos de Bossert, Dwyer, Rowan y Lee (1982) se presenta que la teoría sobre liderazgo instruccional (o pedagógico) tiene su origen a comienzos de los años 80, con el estudio de escuelas eficaces en contextos de pobreza.

A partir de lo establecido por Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Horn (2013) se argumenta que este tipo de liderazgo se centra en los procesos pedagógicos de la escuela, apartándose de

aquellos procesos organizacionales, y burocráticos de las Instituciones, aunque algunos autores lo han mostrado como un tipo de liderazgo que contrapone al enfoque transformacional, más sin embargo son perspectivas complementarias.

Es decir, mientras el liderazgo transformacional se centra en los miembros de la escuela, en este caso los docentes, observando su motivación, logros, desempeños, el liderazgo Instruccional es enfocado a aquellos procesos de enseñanzas que desarrolla la Institución educativa.

Ahora bien, de acuerdo a Serrano (2017), Las investigaciones llevadas a cabo por Blasé y Blasé (1988) les permitieron establecer cinco estrategias empleadas por los directores a la hora de ejercer un liderazgo instructivo: Sugerencias, Retroalimentación, Formación, Cuestionamiento, Solicitud de consejo, siendo estas estrategias un puente estratégico que permite mejoras en los procesos pedagógicos, al fortalecer vínculo directivo docente-docente, docente-estudiante.

Liderazgo Distribuido

Finalmente, entre estos tipos de liderazgos se presenta el liderazgo distribuido, a partir de lo sustentado por Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Maureira (2018), Bolívar, López y Murillo (2013), se establece que el liderazgo distribuido, es aquel que permite la participación activa de todos los participantes de un proceso u organización, es decir en el plano educativo, el directivo docente, permitirá la participación activa de los docentes.

De igual forma se rescata por los anteriores autores, que este liderazgo, más que enfocarse en la cantidad de participantes, se enfoca en la relación social de los individuos.

De acuerdo a lo expresado por Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Maureira (2018), Serrano (2017) y Horn (2013), se puede sintetizar que este liderazgo busca fortalecer a todos los individuos de una respectiva Institución, es decir no se crea un super héroe, en este caso en el contexto educativo, el rector fortalece y capacita a todos sus docentes, en busca de mejoras Institucionales.

Ahora bien, en las Instituciones Educativas estos tipos de liderazgo presentado en los párrafos anteriores, son ejecutables por los actores trascendentales en el proceso educativo, como lo son los directivos docentes y docentes; de allí

la importancia del liderazgo educativo, a continuación de acuerdo a referentes conceptuales se presentan el liderazgo educativo, liderazgo del directivo docente y liderazgo del docente.

Liderazgo Educativo

En el medio educativo, el desempeño del docente y directivo docente resulta relevante para aquellos objetivos institucionales a alcanzar; pensar y reflexionar en un estilo de liderazgo específico para estos gestores activos de la educación, resultaría poco trascendental, El líder educativo debe poseer, buenos valores, cualidades y grandes atributos, éste debe ser un ejemplo a seguir y siempre debe estar en la búsqueda del fortalecimiento y mejoras del establecimiento educativo, bien lo expresa Semprún y Fuenmayor (2007) Al expresar “un genuino estilo de liderazgo educativo es factible siempre y cuando el profesional en la educación posea grandes cualidades, valores y atributos que le permitan ser un modelo digno de admirar e imitar” (p.359).

Ahora bien, estos aspectos marcan un estilo de liderazgo, el cual puede emplearse en los diversos escenarios, entre ellos el sector educativo para mejoras en los procesos escolares, siendo herramientas para el directivo docente y el docente.

Liderazgo del Directivo Docente

El rol del directivo docente y docente, es de entera importancia en el funcionamiento, proceso y desarrollo de todo lo concerniente a la organización y administración educativa, por parte del directivo docente, se presentan las responsabilidades directivas, las cuales deben ser lideradas con gran sentido de pertenencia y compromiso para llevar a cabo los planes Institucionales, ahora bien, el liderazgo del directivo docente de acuerdo a argumentos de Bolívar (2011), se establece que el liderazgo directivo es el que permite la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa con el fin de lograr los objetivos institucionales, de igual forma, de acuerdo a Jaime (2015) se argumenta que el directivo docente debe asumir un liderazgo acompañado de valores y cualidades como el respeto, la confianza, el carisma, la integridad y poder presentar una integración con su equipo.

Consecuentemente, según Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Maureira (2018), Camare-

ro (2015), se plantea que el directivo docente debe saber asumir los retos institucionales y del contexto social, presentado amplia actitud de resiliencia, siempre optando por un liderazgo compartido, este liderazgo permitirá delegar responsabilidades, y a su vez la integración y cohesión del equipo de trabajo, en este caso directivos docentes- directivos docentes, directivos docentes- docentes, docentes-docentes, para permitir así mejoras y avances en los procesos Institucionales.

Liderazgo del Docente

El liderazgo del docente, es un liderazgo que se enmarca en un campo de acción y relación hacia sus líderes como lo son los directivos docentes, hacia sus homólogos, es decir la relación presente con los otros docentes, y la relación con sus estudiantes, se establece a partir de lo argumentado por Bolívar (2011) que en los años ochenta y noventa la concepción del liderazgo del docente solo se relacionaba con la gestión en la escuela, hoy en día se ha cambiado la perspectiva enfocándolo más a la gestión del aula, es decir a un carácter más pedagógico, más sin embargo el docente que presenta liderazgo es consciente que su quehacer trasciende en todos los campos de acción donde su labor interviene.

De igual manera, se argumenta de acuerdo a Salvador y Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021), Bernal e Ibarrola (2015) y York-Barr y Duke (2004), el liderazgo del docente, es aquella capacidad que tiene el maestro en influenciar en los docentes, directivos docentes, y estudiantes con el fin de lograr mejoras y avances en los procesos escolares, así de esta manera reflejándose en la calidad educativa, de esta manera se plantea de acuerdo a lo manifestado porque el liderazgo del maestro es trascendental en la calidad educativa.

Por otra parte, de acuerdo a Danielson (2006), se plantea que los docentes líderes ejercen el liderazgo de dos formas, una es formal, aquella responsabilidad establecida, sea de jefe de departamento, coordinador de aula, etc. Y el liderazgo informal es aquello que es innato más no impuesto, es decir, se presenta una situación a resolver y el docente interviene, sin tener una autoridad impuesta, a partir de su experiencia, responsabilidad y compromiso, influencia en

su campo de acción con el fin de aportar en los procesos educativos.

Por lo anteriormente expuesto, se puede establecer que el liderazgo del directivo docente y docente son ejes centrales, que entrelazados responden a un efecto positivo, que con llevan a un avance, desarrollo y satisfacción de los procesos escolares.

Desde la perspectiva del liderazgo educativo, se presentan ciertas estrategias, que, de acuerdo a los autores mencionados a continuación, aportan en los procesos educativos.

Estrategias de Liderazgo Educativo

A partir de distintos autores como lo son (Salvador y Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021), Bolívar, 2011; Ávalos, 2011; Rojas y Gaspar, 2006; Bolívar, 1997) el liderazgo educativo está presente en todos los niveles no exclusivamente en el cuerpo directivo, sino también en el cuerpo de maestros, sin dejar de lado las obligaciones y responsabilidades establecidas en cada uno de los cargos, bien sea la responsabilidad de los directivos quienes establecen las directrices institucionales y los maestros quienes ejecutan estas directrices en el aula de clase.

Ahora bien, teniendo presente las dimensiones de liderazgo educativo expresada por Carmona, Fernández, Gento y Palomares (2012), las capacidades de liderazgo educativo de Garbanzo y Orozco (2010); características y conceptos de liderazgo educativo según Salvador y Sánchez (2018), Villacrés, Rodríguez, y Burbano (2020), Cifuentes, González y González (2020), Molina y Sierra (2022), Rosales, Montes y Figueroa (2020), Maureira (2018), Espinosa, Prieto, Rubio y Ochoa (2021), Bolívar (2010); Bolívar (2011); Ávalos (2011); (Horn y Marfan, 2010); Rojas y Gaspar (2006); Rodríguez (2011); Bernal e Ibarrola (2015); Semprún y Fuenmayor (2007), el autor del presente estudio, sintetiza y concluye, de acuerdo a los autores anteriores, que un líder educativo puede presentar las siguientes estrategias de liderazgo, los cuales le serán de aporte, desarrollo y crecimiento en cualquier Institución educativa.

Estrategias de comodidad: esta permite al docente y directivo docente sentirse en un lugar cómodo y óptimo para el desarrollo de sus actividades.

Estrategias emocionales: esta permite que

el docente y directivo docente, actué con amabilidad, respeto y dignifique la labor del subalterno o de la persona a cargo, por ejemplo, reconocimiento en público y llamado de atención en privado.

Estrategias anticipadoras: el directivo docente y docente debe prever y analizar de acuerdo a sus observaciones, cuáles serán las estrategias y actividades más favorables para que sus subalternos o personas a cargos tengan resultados óptimos en los procesos institucionales, por ejemplo: si el maestro observa desconocimiento de un tema específico en los estudiantes del cual va a evaluar, retomar la etapa de explicación con los estudiantes, de igual forma el directivo docente prevé cual será la directriz más acorde para la planta docente.

Estrategia profesional: aportar en el alcance de las metas y objetivos institucionales.

Estrategia participativa: el directivo docente le da la participación a su personal docente, y en el caso del docente, éste permite la participación activa de los estudiantes dentro del contexto escolar, sin presentar exclusión alguna.

Estrategia cultural: aportan en la apropiación de una cultura Institucional.

Estrategia formativa: procura su propia cualificación y la de los estudiantes.

Estrategia administrativa: simplifica los procesos administrativos, y procura enfocarse en mejorar el rendimiento académico.

Estas estrategias de acuerdo a los autores antes mencionados permitirán al líder educativo poder generar un ambiente optimo, acompañados de procedimientos eficiente y eficaces para alcanzar buenos resultados institucionales.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El presente artículo investigativo se aborda desde un paradigma interpretativo, que según Morales (2003) este permite interpretar la información para luego contextualizarla, se empleó un enfoque cualitativo el cual según Hernández (2014) expresa que es un enfoque de una perspectiva integral, inductivo, generativo, constructivo y subjetivo, entendiéndolo el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, la investigación cualitativa busca la esencia de su realidad, encontrando la razón, origen de su comportamiento y manifestaciones, siendo este enfoque una óptica más amplia, y se empleo la investigación documental que de acuerdo a lo argumentado por Arias (2012) expresa que una investigación documental es la búsqueda y recuperación de datos secundarios obtenidos y

registrados por otros investigadores en fuentes documentales, de esta manera a partir de datos representativos de otros investigadores se tomaron como referencia conceptual para realizar una revisión teórica que plantee propuestas en la apropiación y calidad del liderazgo educativo.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde las instituciones o cualquier organización educativa en los distintos niveles sea básica primaria, secundaria, media o superior, el liderazgo ejercido por directivos docentes y docentes es relevante e importante, el optar por el liderazgo correcto en el medio educativo puede aportar en el avance, desarrollo y crecimiento de la organización educativa, todos los tipos de liderazgos son relevantes de acuerdo al contexto, situación y lugar ejecutable, el líder educativo debe ser selectivo y moderado en el tipo de liderazgo a emplear, más sin embargo se les presentan unas estrategias representativas que un líder educativo puede optar como los son: estrategias emocionales, anticipadoras, profesionales, participativas, administrativas, cultural, formativas y de comodidad, dichas estrategias permitirán crear un clima laboral apropiado, crear espacios agradables donde se desarrolle la comunicación asertiva entre los actores como docentes-docentes, docentes-directivos docentes, directivo docente-directivo docente, a su vez tener la posibilidad de enrutar al personal para alcanzar objetivos y metas establecidas.

En medio de la amplia visión y pluralidad de conceptos y perspectiva de un docente, su ejemplaridad, desempeño, carisma, emociones y humanidad están sujetas a una personalidad, más sin embargo el liderazgo del maestro y lo que representa ante su entorno escolar es trascendental, es decir el ser docente debe permitirle vivir, ser un ejemplo y modelo a seguir en el entorno que rodea, donde se evidencie la comunicación asertiva, el carisma, sentido de pertenencia, compromiso, respeto, amabilidad, honestidad y todos aquellos valores que representen un ser humano ejemplar con un liderazgo eficiente y eficaz.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. El pasillo. Caracas. Venezuela.
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación. El pasillo. Caracas. Venezuela.
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2), [PDF en línea]. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/3421/342130837003/> [consulta: 2021, octubre]
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bernal, J. (2001). Liderar el Cambio, El Liderazgo transformacional. [PDF en línea]. Disponible en http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/02_lidtrans.PDF [consulta: 2022, febrero]
- Bernal, A., y Ibarrola, A. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa, *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*. N.º 67 (2015), pp. 55-70 (ISSN: 1022-6508)- OEI/CAEU, [PDF en línea]. Disponible en <file:///C:/Users/Win10/Downloads/rie67a03.pdf> [consulta: 2022, junio]
- Blasé, J. y Blasé, J. (1988). *Handbook of Instructional Leadership*. How Really Good. Principals promote Teaching and Learning. California, EUA: Corwin Press.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33, [PDF en línea]. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf> [consulta: 2021, octubre]
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), [PDF en línea]. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/3421/342130837004/> [consulta: 2021, octubre]
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, J. (2013). Universidad Autónoma de Madrid, Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Liderazgo En Las Instituciones Educativas. Una Revisión De Líneas De Investigación. [PDF en línea]. Disponible en <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/33743/Liderazgo%20en%20las%20instituciones%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulta: 2021, octubre]
- Bossert, T., Dwyer, C., Rowan, B. y Lee, V., (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row
- Camarero, M. (2015). DIRECCIÓN ESCOLAR Y LIDERAZGO: Análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili). [PDF en línea]. Disponible en <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403206/TESE.pdf?sequence=1>
- Carmona, G., y Fernández, R., Gento, S., y Palomares, A., (2012). Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las Instituciones Educativas, [PDF en línea]. Disponible en <http://files.kit-del-docente.webnode.es/200000312-2329b251e0/Liderazgo%20educativo.pdf> [consulta: 2021, octubre]
- Cifuentes, J., González, J., y González, A. (2022). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26).
- Chiavenato, I. (2006). *Administración de recursos humanos*. Editorial Mc Graw Hill Interamericana. Colombia.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Espinosa, P., Prieto, W., Rubio, C., y Ochoa, M. (2021). Liderazgo, calidad y educación. *Sistemas de gestión de calidad en instituciones educativas*. *Conrado*, 17(81), 419-427. [PDF en línea]. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400419&lng=es&tlng=es [consulta: 2022, julio]
- Hernández, R., Murillo, J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518 DOI: [PDF en línea]. Disponible en <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241> [consulta: 2022, julio]
- Hernández R. (2014) *Metodología de la Investigación*, DERECHOS RESERVADOS © 2, respecto a la sexta edición por MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V
- Horn, A., (2013), *Liderazgo Escolar En Chile Y Su Influencia En Los Resultados De Aprendizaje*. Tesis doctoral en Chile. Universidad Autónoma De Madrid, facultad de formación de profesorado y educación departamento de didáctica y teoría de la educación doctorado en innovación y

- formación del profesorado. [PDF en línea]. Disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660235/horn_kup_fer_andrea.pdf [consulta: 2022, julio].
- Horn, A. y Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104. [PDF en línea]. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl> [consulta: 2022, junio].
- Jaime, M. (2015). Estudio del liderazgo de docentes y directivos en programas técnicos- tecnológicos de la universidad cooperativa de Colombia, de Bucaramanga-Colombia. Universidad de Granada. Tesis Doctoral. [PDF en línea]. Disponible en <https://hera.ugr.es/tesisugr/25471120.pdf> [consulta: 2022, junio].
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Lussier, R. y Achua, Ch. (2015). Liderazgo. Teoría, Aplicación y Desarrollo de Habilidades. Thomson International. Edición Nº 2. Idioma Español. México.
- Madrigal, B. (2015) Habilidades directivas. Mc Graw Hill. México
- Maureira, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42 (1). [PDF en línea]. Disponible en <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22115> [consulta: 2022, junio]
- Morales, A. G. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, (138), 125-135. [PDF en línea]. Disponible en https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Los+paradigmas+de+investigaci%C3%B3n+en+las+ciencias+sociales&btnG= [consulta: 2021, octubre]
- Molina, V., y Sierra, A. (2022). Prácticas de liderazgo educativo de los directivos en su gestión educativa y acompañamiento al profesorado. *Assensus*, 7(12), 9-28.
- Newtron, J. (2009). Administración de Recursos Humanos. Editorial Mc Graw Hill.
- Rodríguez, M., (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2), 253- 267, [PDF en línea]. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a02.pdf> [consulta: 2022, octubre].
- Rojas, A., y Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación. Orealc/Unesco, [PDF en línea]. Disponible en <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5427> [consulta: 2021, octubre]
- Rosales, A., Montes, A., Y Figueroa, V. (2020). El liderazgo escolar en las políticas educativas latinoamericanas. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1015.
- Salvador, E., y Sánchez, J. (2018). Liderazgo de los directivos y compromiso organizacional Docente. *Revista de investigaciones Altoandinas*, 20(1), 115-124.
- Salcedo, A. (2018). Liderazgo transformacional: qué es y cómo medirlo. ESIC Editorial.
- Sánchez, B., y Barraza-Barraza, L. (2015). Percepciones sobre liderazgo. *Ra Ximhai*, 11(4), 161-170.
- Serrano, R. (2017). Competencias clave de las direcciones escolares para un liderazgo eficaz. Universidad Nacional De Educación A Distancia (Uned). Tesis Doctoral. [PDF en línea]. Disponible en <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rserrano> [consulta: 2021, octubre]
- Semprún, R. y Fuenmayor, J. (2007). Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿una realidad o una ficción institucional?. *Laurus*, 13(23), [PDF en línea]. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102318.pdf> [consulta: 2022, julio]
- Villacrés, P., Rodríguez M., y Burbano, M. (2020) El liderazgo educativo, como herramienta primordial en los resultados de aprendizaje. Caso: Unidades Educativas de la provincia de Tungurahua. *Revista Pol. Con.* (Edición núm. 50) Vol. 5, No 10 pp. 458-475 ISSN: 2550- 682X DOI: 10.23857/pc.v5i10.1826
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004). «What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship». *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.
- Molina, V., y Sierra, A. (2022). Prácticas de liderazgo educativo de los directivos en su gestión educativa y acompañamiento al profesorado. *Assensus*, 7(12), 9-28.
- Newtron, J. (2009). Administración de Recursos Humanos. Editorial Mc Graw Hill.
- Rodríguez, M., (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2), 253- 267, [PDF en línea]. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a02.pdf> [consulta: 2022, octubre].
- Rojas, A., y Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación. Orealc/Unesco, [PDF en línea]. Disponible en <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5427> [consulta: 2021, octubre]

- Rosales, A., Montes, A., Y Figueroa, V. (2020). El liderazgo escolar en las políticas educativas latinoamericanas. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1015.
- Salvador, E., y Sánchez, J. (2018). Liderazgo de los directivos y compromiso organizacional Docente. *Revista de investigaciones Altoandinas*, 20(1), 115-124.
- Salcedo, A. (2018). Liderazgo transformacional: qué es y cómo medirlo. ESIC Editorial.
- Sánchez, B., y Barraza-Barraza, L. (2015). Percepciones sobre liderazgo. *Ra Ximhai*, 11(4), 161-170.
- Serrano, R. (2017). Competencias clave de las direcciones escolares para un liderazgo eficaz. Universidad Nacional De Educación A Distancia (Uned). Tesis Doctoral. [PDF en línea]. Disponible en <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rserrano>[consulta: 2021, octubre]
- Semprún, R. y Fuenmayor, J. (2007). Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿una realidad o una ficción institucional?. *Laurus*, 13(23), [PDF en línea]. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102318.pdf> [consulta:2022, julio]
- Villacrés, P., Rodríguez M., y Burbano, M. (2020) El liderazgo educativo, como herramienta primordial en los resultados de aprendizaje. Caso: Unidades Educativas de la provincia de Tungurahua. *Revista Pol. Con.* (Edición núm. 50) Vol. 5, No 10 pp. 458-475 ISSN: 2550- 682X DOI: 10.23857/pc.v5i10.1826
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004). «What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship». *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS: UN BINOMIO PARA LA CONSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

Jorge Luis Palacio Pérez
jlp2532@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 165 - 173

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

La evaluación, en especial la evaluación formativa, y en consecuencia, las prácticas evaluativas de los docentes, responsables de planear, implementar y conducir la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en las dinámicas de las aulas, más allá de ser la tendencia más actualizada en la teoría pedagógica, le ha sido reconocida como generadora de ambientes adecuados para la construcción de aprendizajes dialógicos y participativos. Pese a ello, subsisten barreras, obstáculos que dificultan su adecuada, amplia y continua aplicación. En aras de ayudar a que los protagonistas del acto educativo se concienticen de la importancia de la implementación de la evaluación formativa, el presente artículo tiene por propósito proveer elementos teóricos que permitan conceptualizar la evaluación formativa y las prácticas evaluativas y la importancia de la articulación de estos en los procesos evaluativos de los aprendizajes de los estudiantes, y a la vez sugerir algunas medidas para mejorar las prácticas evaluativas de los docentes a la luz de la evaluación formativa. Para ello, se basa en una revisión documental y reflexiva, abordando la temática desde la mirada de distintos actores, docentes, estudiantes, comunidad y autoridades educativas, como gestores y finalmente, beneficiarios de la calidad del servicio educativo. Como resultado, se construye una base teórica y reflexiva que propende por orientar la implementación de acciones y medidas, desde distintas esferas y responsables, para la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes, a partir de las cuales, se impacte positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y la calidad del servicio educativo ofertado por las instituciones y establecimientos educativos.

Palabras clave:
evaluación, evaluación formativa, prácticas evaluativas.

FORMATIVE ASSESSMENT AND ASSESSMENT PRACTICES: A BINOMIAL FOR THE CONSTRUCTION AND ASSESSMENT OF LEARNING

ABSTRACT

Evaluation, especially formative evaluation, and consequently, the evaluative practices of teachers, responsible for planning, implementing and conducting the evaluation of student learning in classroom dynamics, beyond being the most up-to-date trend in pedagogical theory, it has been recognized as a generator of adequate environments for the construction of dialogic and participatory learning. Despite this, there are still barriers and obstacles that hinder its adequate, wide and continuous application. In order to help the protagonists of the educational act become aware of the importance of the implementation of formative evaluation, the purpose of this article is to provide theoretical elements that allow conceptualizing formative evaluation and evaluative practices and the importance of the articulation of these in the evaluative processes of student learning, and at the same time suggest some measures to improve the evaluative practices of teachers in the light of formative evaluation. For this, it is based on a documentary and reflexive review, approaching the subject from the perspective of different actors, teachers, students, community and educational authorities, as managers and finally, beneficiaries of the quality of the educational service. As a result, a theoretical and reflective

Key words:
evaluation, formative evaluation, evaluative practices.

base is built that tends to guide the implementation of actions and measures, from different spheres and responsible, for the improvement of the evaluative practices of teachers, from which, positively impact learning. of students and the quality of the educational service offered by educational institutions and establishments.

ÉVALUATION FORMATIVE ET PRATIQUES ÉVALUATIVES : UN BINÔME POUR LA CONSTRUCTION ET L'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE

RÉSUMÉ

L'évaluation, en particulier l'évaluation formative, et par conséquent, les pratiques d'évaluation des enseignants, qui sont responsables de la planification, de la mise en œuvre et de la conduite de l'évaluation de l'apprentissage des élèves dans la dynamique de la classe, au-delà d'être la tendance la plus actuelle de la théorie pédagogique, a été reconnue comme générant des environnements appropriés pour la construction d'un apprentissage dialogique et participatif. Malgré cela, il existe encore des barrières et des obstacles qui empêchent son application adéquate, large et continue. Afin d'aider les protagonistes de l'acte éducatif à prendre conscience de l'importance de la mise en œuvre de l'évaluation formative, l'objectif de cet article est d'apporter des éléments théoriques pour conceptualiser l'évaluation formative et les pratiques évaluatives et l'importance de leur articulation dans les processus évaluatifs des apprentissages des élèves, et en même temps de proposer quelques mesures pour améliorer les pratiques évaluatives des enseignants à la lumière de l'évaluation formative. Pour ce faire, elle s'appuie sur une revue documentaire et réflexive, abordant le sujet du point de vue de différents acteurs, enseignants, étudiants, communauté et autorités éducatives, en tant que gestionnaires et enfin, bénéficiaires de la qualité du service éducatif. Il en résulte la construction d'une base théorique et réflexive qui vise à guider la mise en œuvre d'actions et de mesures, provenant de différentes sphères et parties responsables, pour l'amélioration des pratiques d'évaluation des enseignants, ce qui aura un impact positif sur l'apprentissage des élèves et la qualité du service éducatif offert par les institutions et établissements d'enseignement.

Mot clefs:

évaluation, évaluation formative, pratiques évaluatives

INTRODUCCIÓN

La educación es un servicio que ofrecen los estados a sus pobladores, con el cual se pretende transmitir de una generación a otra, los conocimientos de la ciencia, la técnica, la tecnología y los saberes culturales, éticos y morales. En este sentido, la educación constituye un derecho de todo ciudadano y un deber del estado y de las sociedades, toda vez que es a través de ella, que se construyen herramientas para su progreso y desarrollo, mejorando las dinámicas de estas y revelando cada vez más y mejores formas de afrontar las dificultades y encontrar

solución a problemas que afectan a sus miembros.

El acto educativo, para llegar a ello, comprende un cúmulo de actividades de índole administrativo, pedagógico y académico, siendo estos incluidos en el llamado proceso de enseñanza – aprendizaje, dentro del cual, se encuentra la evaluación de los aprendizajes. Es la evaluación de los aprendizajes el propósito del presente artículo, a lo largo del cual, se pretende proveer elementos teóricos que permitan conceptualizar la evaluación formativa, las prácticas evaluativas, la importancia de la articulación de estos en los procesos evaluativos de los aprendizajes de los estudiantes, y a la vez sugerir algunas medidas para me-

jorar las prácticas evaluativas de los docentes a la luz de la evaluación formativa.

Así, la evaluación de los aprendizajes en el aula es un elemento fundamental y crucial en el acto educativo, en especial, en el proceso educativo de los estudiantes, que puede incidir de forma positiva o negativa en el mismo, y por tanto, las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes, se convierten en un haz de doble filo, que si se utiliza de forma adecuada, será un aliado en la motivación de los estudiantes, en la retroalimentación de los aprendizajes y en la consecución de aprendizajes significativos, y por ende, garante de una educación de calidad, pero de no usarse correctamente, conducirá a una apatía de los estudiantes hacia este proceso, de tal manera, que la evaluación producirá desinterés en los discentes, no solo hacia sí misma, sino, hacia el acto educativo como tal, amenazando el tránsito armonioso entre grados y niveles y, por tanto, las trayectorias educativas completas, conduciendo al fracaso escolar en cualquiera de sus presentaciones: repitencia y deserción escolar, Silvera, (2016).

CONTEXTO TEMÁTICO Y ABORDAJE TEÓRICO

Evaluación y evaluación formativa

La evaluación es un componente didáctico del proceso educativo y, una actividad reguladora imprescindible para mejorar el aprendizaje del estudiantado y contribuir a su desarrollo integral, Hernández (2017), siendo fundamental en la consecución de sus fines y propósitos, que ha tenido su historia y evolución, de manera que la evaluación, tal como la concebimos en la actualidad, es el resultado de altos y bajos en su concepción teórica, pedagógica y práctica.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes constituye una de las aristas del proceso educativo que mayor importancia cobra a la hora de analizar la calidad del servicio educativo, sin lugar a dudas, esta variable marca diferencia entre un establecimiento educativo y otro. Al respecto, Gómez, Muriel y Londoño (2019), citando a Díaz- Barriga (1987), afirman que la evaluación surgió en el campo de la industria, como mecanismo de control y vigilancia, de los productos, los procesos y de los sujetos que desempeñaban las actividades laborales, concepto que posteriormente trascendió otras esferas sociales, incluyendo claramente, la educación. Pese a este inicio, que la reduce a un mero acto instrumentalista, de verificación y constatación, el

paso del tiempo trajo consigo la sistematización de experiencias, la reflexión de la misma práctica evaluativa y el desarrollo de investigaciones educativas, que conllevaron a que el proceso evaluativo evolucione y se transforme, pasando, a constituir “un puente o eslabón fundamental entre la enseñanza y el aprendizaje”, (Hernández, 2017, p.3), de tal manera, que la evaluación configura un proceso que trasciende la instrumentalización, y se convierte en un proceso que permite reforzar tanto el acto de aprendizaje del estudiante, como el de enseñanza del docente.

En este orden de ideas, se empieza a fraguar en el escenario educativo, adjetivos más pedagógicos para la evaluación, asignándoles propósitos así misma, dejando de percibirla como un aspecto aislado del proceso educativo. Es así como encontramos lo que conocemos como evaluación formativa, la cual crea el ambiente más eficaz para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y para la optimización de las prácticas de los docentes, Hortigüela, Pérez y González (2019). En consecuencia, la evaluación, con fines formativos, reestructura las dinámicas del proceso de enseñanza – aprendizaje, cambia los roles de los actores y redefine las relaciones entre ellos, ya que permite recoger información, revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje, Pantoja y Oseda (2021), y no solo determinar cuantitativamente, la medida en que estos se han asimilado y apropiado.

Según Talenquer (2015), es posible distinguir dos tipos de evaluación formativa, la formal y la informal. La formal es planeada y desarrollada con base en actividades y preguntas, mientras la informal, es espontánea, centrada en obtener información del aprendizaje, cuando la oportunidad así lo permite. Gracias a esta distinción, es posible vislumbrar la evaluación formativa como proceso que no tiene tiempo ni lugar específico, que evaluar es un suceso constante, permanente y continuo, es innato al proceso mismo de enseñar y de aprender, así, es importante entender, que no todo lo evaluado tiene que ser calificado, Joya (2020), y mucho menos, si la emisión de dicha calificación es con fines punitivos.

Es claro que la evaluación formativa se ha ido introduciendo de forma paulatina en los últimos años, lo que ha permitido que su carácter formativo haya calado distintas esferas del servicio educativo, desde las políticas nacionales (en los decretos, guías de orientación) y demás, hasta los establecimientos educativos, en sus sistemas institucionales de evaluación, sus planes de mejoramiento y el discurso de los docentes,

pero pese a ello, “la investigación educativa existente ha revelado que pocos docentes realizan evaluaciones formativas de manera sistemática” (Talenquer 2015, p.2), demostrando, que pese al discurso que versan los distintos actores, aún existe mucha tela por cortar al materializar o vivificar la evaluación formativa y conducirla, del papel, de la intención y del discurso, a la práctica, mostrando que en cuanto a lo formativo de la evaluación, aún existe un largo camino por recorrer, Vásquez (2014), citado por Pantoja y Oseda (2021).

Es quizá la herencia del concepto de evaluación, lo que ha permeado los imaginarios de los actores del acto educativo, en especial, de los docentes y directivos, quienes pese a sus oralidades y buenas intenciones, se quedan cortos a la hora de concretar en sus prácticas, las características y bondades de la evaluación formativa, efecto de la dificultad de desprenderse de las funciones de la evaluación que están arraigadas en el sistema, Santos (2002), de manera que aún la evaluación es utilizada por los docentes como herramienta de poder, Hortigüela et al. (2019), lo que hace necesario reconocer el papel que la evaluación formativa juega en el proceso de enseñanza- aprendizaje y adoptar una posición crítica sobre la labor evaluativa, Talenquer (2015), lo que permitirá distinguir las ventajas asociadas a su implementación: para el docente, el estudiante y el sistema mismo.

Barberá Gregori (2006), citado por Roncancio (2019), señala que “la evaluación ejerce cierta influencia motivacional sobre los alumnos y que es un instrumento que permite la consolidación del aprendizaje” (p.105), debido a que su carácter formativo incide en los componentes cognitivo y actitudinal del proceso educativo, impactando en doble vía en la apropiación de los aprendizajes: primero, genera un ambiente de confianza y colaboración entre el estudiante y el docente, crea interés no solo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino, en la misma evaluación; y segundo, propicia un canal de comunicación bidireccional y continuo entre docente y estudiante, a través del cual, fluyen sugerencias, inquietudes, respuestas y retroalimentaciones, abordados desde el quehacer pedagógico y cognitivo del docente y, la curiosidad y deseo de aprender del estudiante, aspectos que hacen de la evaluación formativa, una de “las intervenciones educativas con más posibilidades de realizar cambios positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje” Black y Williams (1998), citado por López y Pérez (2019), (p.24).

Por tanto, el sistema educativo se beneficia de la evaluación formativa, en la medida que gracias a esta se tiene un cuerpo docente reflexivo, crítico de su propio quehacer pedagógico y evaluativo, dispuesto a la mejora continua y empático con el aprendizaje de sus estudiantes; tiene un colectivo estudiantil comprometido y motivado, y bajo un acompañamiento permanente, gracias a un ciclo evaluativo que le involucra y le brinda garantías de participación sobre su proceso de aprendizaje, y obtiene un producto de calidad, pertinente y responsable de su formación.

Prácticas evaluativas

De acuerdo a lo mencionado, la evaluación es un acto planeado, con un propósito específico en el acto educativo y, por tanto, requiere de un accionar del docente, que sea el reflejo “del cómo, con qué y para qué del proceso de evaluación, ya que esto garantizará la calidad del aprendizaje aprehendido por el estudiante y de la enseñanza impartida”, (Rodríguez, 2014), citado por Oramas (2020), (p.2).

Para comprender correctamente el concepto de práctica evaluativa, debemos partir por conceptualizar el término práctica, del cual, Terán (2020), explica que la palabra “práctica viene del griego *práktikós*, utilizado para designar lo referente a la acción”, (p.46). Por su parte, la Real Academia Española (RAE) (2022), la define como el “modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones.”. Otra conceptualización de práctica que resulta importante considerar es la brindada por Gortari (1988), como se citó en Marroquín, Valverde, Rosero y O. Valverde (2018), para quien la práctica es “el ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas” (p.177), lo cual implica que la práctica no es un simple y vacío acto, sino, un acto sistemático y metódico, Tallaferro (2006).

Retomando a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, es posible designar el término de práctica evaluativa al ejercicio de implementar la evaluación. Al respecto, Litwin, Palou, Calvet, Herrera y Pastor (2003), como se citó en Oramas (2020), definen las prácticas evaluativas como el cumulo de acciones que el docente realiza en su quehacer pedagógico, que tienen por propósito identificar en los aprendizajes de los estudiantes, información que le permita desarrollar y garantizar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Concepto que es similar a lo citado por Terán (2020), al referirse a Sacristán (2007), quien asevera que las prácticas

evaluativas son los procedimientos que utilizan los profesores a la hora de evaluar. Por su parte, Hernández y Mola (2016), plantea que las prácticas evaluativas son la materialización de la evaluación a través de la aplicación de las concepciones existentes sobre la evaluación, como ideas, conceptos y pensamientos. Esta apreciación acentúa la práctica evaluativa a algo más que una simple acción o procedimiento, y le adiciona los hábitos del docente, catalogando de esta manera, a la práctica evaluativa del mismo, como algo que lo caracteriza, como un sello que este impone a la hora no solo de planear, sino también, de realizar la evaluación.

Se incluyen en esta definición, elementos que configuran aspectos propios del docente, como lo son sus concepciones acerca de la evaluación misma. “En efecto, en el ser y quehacer docente coexisten pensamientos y acciones que obedecen muchas veces a discursos y rutinas internalizadas durante la formación profesional y praxis pedagógica”, (Terán, 2020, p.14). En este aspecto, es necesario reconocer, que las prácticas evaluativas de los docentes, no corresponden solamente a las intenciones pedagógicas de su labor educativa, de los propósitos del programa de la rama o área del conocimiento que orienta o incluso, de las políticas institucionales o nacionales que alinean su quehacer, sino que, además de ello, estas son el resultado de sus propias nociones e ideas sobre la evaluación.

Por otro lado, Oramas (2020), conceptúa las prácticas evaluativas como “las actividades que el profesor, en su rol de evaluador, realiza para hacer operativa su acción pedagógica e incluye acciones referidas a la planificación, ejecución, interpretación, valoración de los aprendizajes y toma de decisiones” (p.4), en este sentido, se asumen las prácticas evaluativas como el aglomerante que une y empalma los distintos elementos del proceso evaluativo, la intención del docente, su planeación, las expectativas del estudiante, su actitud, su motivación, sus propósitos, y que al final permiten, no solo obtener información sobre el resultado y el proceso, sino también, a partir de ella, la toma de decisiones que permitan hacer reajustes en los objetivos y en los procesos, de esta manera, “las prácticas evaluativas aportarán insumos para la toma de decisiones sobre todo el quehacer pedagógico liderado por el docente”, (Oramas, 2020, p.4).

En este orden de ideas, para implementar y aprovechar al máximo las ventajas de la evaluación formativa, se requiere que el docente personifique y encarne en su rol, una coherencia entre su accionar y su desempeño durante

el proceso evaluativo y aquello que ha pensado, planeado, ideado y construido, en pro del proceso de enseñanza y del aprendizaje de sus estudiantes, así como también, que el docente articule su discurso, su oralidad, con su accionar y sus planeaciones, ya que este afecta lo que los estudiantes consideran importante aprender y los conocimientos que desarrollan” (Talenquer, 2015, p.2), e igualmente, inciden en los niveles de sus motivaciones, intereses y el esfuerzo que estos disponen en el desarrollo de su rol como estudiantes, por lo tanto, según Hernández (2017), “la práctica evaluativa ha de sustentarse esencialmente en principios éticos, deviniendo en un proceso abierto, transparente, democrático, flexible, participativo, desarrollador integral, todo lo cual la convierte en un proceso o actividad de valor ético, moral y formativo” (p.6).

En definitiva, las prácticas evaluativas de los docentes juegan un papel muy importante dentro del proceso de enseñanza, en la consecución de aprendizaje más significativos para los estudiantes y en la calidad del trabajo del mismo docente, y de esta manera, se convierten en el reflejo de la calidad y el éxito del proceso educativo. En consecuencia, siendo conscientes de la importancia de la evaluación dentro del proceso educativo, resulta importante considerar que los significados adquiridos por esta, son variables según el contexto teórico y práctico, Terán (2020), lo que nos conduce a considerar, que a la complejidad de la evaluación, se suma la complejidad de las prácticas evaluativas del cuerpo docente, toda vez que estas son producto de aspectos propios del docente y de su relación con el entorno, Oramas (2020), entorno que es circunscrito en la institución, los compañeros o colegas, la normativa nacional y las expectativas de los mismos estudiantes.

Impacto de las prácticas evaluativas del docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Abordar el impacto de las prácticas evaluativas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, implica hacer una lectura global del proceso, desde sus actores y sus propósitos, que debe aceptarse, será positivo o negativo según la manera en la que la práctica evaluativa conduzca a implementar o no la evaluación formativa. Para ello es necesario, reconocer que la calidad del trabajo docente depende de su voluntad, disposición y habilidad para evaluar los aprendizajes y tomar decisiones, Talenquer (2015), lo cual conlleva a reconocer que el accionar del cuerpo docente, en la fase de planeación y de imple-

mentación de lo planeado, incide en el estudiante, en el alcance de sus aprendizajes y en el éxito del servicio prestado.

Así, Hernández y Mola (2016), sobre las prácticas evaluativas, encontraron la presencia de problemas que muestran la existencia de una evaluación tradicional que atenta contra lo formativo de la evaluación, dejando en manifiesto que las prácticas evaluativas tienen un efecto negativo, en el aprendizaje de los estudiantes, que puede incidir en su rendimiento académico, Silvera (2016). En efecto, “esta forma de actuar de los profesores minimiza toda la riqueza que ofrece la evaluación educativa para la mejora de la institución educativa donde laboran, el currículo que administran y su desempeño como profesionales, entre otros” (Oramas, 2020, p.2), aspectos que detallan la incidencia de las prácticas evaluativas en esferas como la institución y el docente, ampliando los escenarios que se afectan por las mismas.

De acuerdo a lo anterior, es evidente que el rol y el desempeño docente, caracterizado por su práctica evaluativa y pedagógica, al concretarla en la interacción con sus estudiantes, los padres de familia, compañeros y directivos docentes, conlleva a que estos erijan sus propias percepciones sobre la práctica del docente. De tal manera que una práctica tradicional, hace que padres y estudiantes, se habitúen a ellas, al punto de premiarlas y exigirles, reduciendo la evaluación a la medición, postura o concepción que genera un ambiente de temor en los estudiantes y una sensación de poder en los docentes, Torres (1999), citado en Terán (2020). De esta forma, “la práctica evaluativa llega a convertirse en un proceso generador de tensiones entre el profesorado y el estudiantado”, (Hernández, 2017, p.14), haciendo que el proceso evaluativo sea el momento, la fase de la actividad educativa y escolar, más desvalorada por el estudiante, impidiendo que este, reconozca en él las ventajas y posibilidades que le brinda, tanto a él como aprendiz, al docente como orientador y al sistema como canal del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta manera de proceder elimina la posibilidad de estimular la autonomía del estudiante para construir su conocimiento modificando sus estructuras actuales, progresivamente, a partir de sus necesidades y maneras de actuar y de ser, Ospina y Delgado (2017).

Esta lectura global del accionar, del rol y el desempeño del docente, “advierte la disonancia entre sus prácticas y su reflexión pedagógica” (Gómez et al., 2019, p.14), al respecto de lo cual, el estudio realizado por Pasek y Mejía

(2017), “permitió hallar evidencias de que los docentes realizan la evaluación formativa de manera intuitiva, como parte de la clase y sin notar su carácter evaluativo al ofrecer una realimentación inmediata a los estudiantes” (p.8), con lo cual se reconoce el esfuerzo que, en su práctica y quehacer pedagógico, hacen los docentes para implementar la evaluación formativa en el desarrollo de sus actividades. Esta realidad, muestra dos verdades ineludibles: primero una disociación entre las prácticas pedagógicas y las prácticas evaluativas, y segundo, evidencia que en la concepción docente, la evaluación, y por tanto, su práctica evaluativa, se restringe a la implementación o aplicación de instrumentos de evaluación, su valoración y posteriormente, la emisión de juicios valorativos.

Todos estos impactos negativos que tienen las prácticas evaluativas y la evaluación en general, en los distintos actores del proceso de enseñanza – aprendizaje, conlleva al peor escenario posible, a lo que el sistema educativo teme se presente, el fracaso escolar. Si bien es cierto, que “el fracaso escolar obedece a diversos factores, es innegable que por lo menos inciden en él de manera directa, el maestro (enseñanza), el alumno (aprendizaje), y la evaluación como procesador articulador y legitimador de dicho proceso”, (Silvera, 2016, p.6), fracaso que puede presentarse en cualquiera de sus manifestaciones: deserción escolar o repitencia.

Ahora bien, las prácticas evaluativas de los docentes y la implementación de la evaluación formativa a través de las mismas, también generan impactos positivos, siempre que sean bien conducidas y desarrolladas, como el ayudar a los estudiantes a escalonar en sus desempeños, trascendiendo el mero acto de identificarlos, Gómez et al. (2019), mejora el clima del aula, permitiendo que los estudiantes sean más conscientes de su aprendizaje y participantes de los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, López y Pérez (2019). Esto resulta de gran importancia, pues conlleva a darle a la evaluación una función educadora (formativa), que trasciende la mera instrumentalización de la misma, y que brinda información, tanto al estudiante como al docente, para que estos puedan conducir, mediante interacciones dialógicas y participativas, el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que convierte al estudiante, en un gestor activo de su propio crecimiento académico, personal, social y moral.

Posibles medidas a implementar para mejorar las prácticas evaluativas de los docentes a la

luz de la evaluación formativa

Conscientes de las incidencias positivas y negativas que las prácticas evaluativas producen en el proceso educativo y su calidad, y teniendo en mente que los impactos negativos configuran una inmensa preocupación para todos los actores del acto educativo; y que respecto a los impactos positivos, vale la pena aunar esfuerzo para que estos, sean los que dominen y prevalezcan en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es necesario implementar algunas acciones que propendan por mitigar o eliminar tales riesgos y rescatar y potenciar sus ventajas, destruyendo la percepción de que estos efectos son un “mal epidémico y sin cura, algo sin solución” (Hernández, 2017, p.3), donde la tradicionalidad de las prácticas evaluativas sea una condena fulminante al proceso.

Como quiera que las prácticas evaluativas son propias del docente, es lógico que las estrategias a implementar, empiecen por él, y claramente, se debe iniciar a partir de “la necesidad de reconocer a la evaluación formativa como una práctica continua que proporciona evidencias necesarias para medir cuanto han aprendido los estudiantes y tomar decisiones pertinentes para lograr objetivos explícitos” (Pantoja y Oseda, 2021, p.6), lo cual ha de ser el producto de una autoreflexión que se haga, considerando primeramente sus propias concepciones acerca de la evaluación, y posteriormente, las funciones y las pretensiones asignadas a la misma.

Este primer paso, esta reflexión del cuerpo docente, si bien presenta ciertas dificultades y obstáculos, como la resistencia al cambio, la comodidad generada por la zona de confort que produce la reiteración de algunas conductas, comportamientos y prácticas, como las evaluativas, motiva reconocer que pese a ello, “muchos y muchas docentes desean que sus prácticas evaluativas sean formativas, efectivas y pertinentes, pero no siempre reciben el tratamiento debido, las orientaciones, las capacitaciones y los niveles de ayuda requeridos ni la capacitación respectiva”, (Hernández, 2017, p.16). En este sentido, la formación y la capacitación docente, son otra línea de acción, que debe abordarse atendiendo a los grupos de docentes existentes, es decir, aquellos que ya están en ejercicio y aquellos que se encuentran en formación, según lo expuesto por Rosales (2018), citado por Joya (2020), que señala “que los profesores con alto nivel de información sobre evaluación formativa, son muy competentes en su desempeño pedagógico, y atribuye el éxito de un docente en su práctica si

está bien capacitado” (p.9).

Al respecto, Hernández (2017), reconoce que, pese a los esfuerzos realizados en este ámbito, aún hace falta un cambio de mentalidad en los docentes, lo cual es difícil de lograr, en especial en el personal que ya se encuentra en ejercicio, ya que sus prácticas evaluativas son la conjunción de experiencias, concepciones propias y de sus tutores, e incluso de teorizaciones fundamentadas en paradigmas tradicionales y obsoletos. En este aspecto, Terán (2020), muestra que “en los docentes que poseen la formación pedagógica, hay otras formas de asumir la evaluación, otras formas de pensarla, de apreciarla y de concebirla” (p.292), demostrando que la formación docente, incluso en aquellos que ya tienen ciertas estructuras mentales arraigadas, tiene efectos positivos en la transformación de sus prácticas evaluativas, por lo que esta, debería convertirse en una política personal de cada docente, de los establecimientos educativos y de las mismas autoridades. Así mismo, la evaluación formativa conduce a que el docente aprenda y se retroalimente a través de la reflexión, lo que la hace una herramienta de mejoramiento profesional, Hernández (2017).

A nivel de instituciones y establecimientos educativos, se precisa delinear políticas internas que orienten el quehacer docente hacia la implementación de unas prácticas acorde a las nuevas realidades y exigencias de las sociedades, y con ella, del estudiantado. Si bien es cierto, en países como Colombia, en la mayoría de las instituciones educativas se han configurado sistemas de evaluación que se autoproclaman formativos, obedeciendo a lineamientos nacionales que asumen la evaluación formativa como la que guía el proceso pedagógico, para evitar la disonancia entre las prácticas evaluativas y las políticas institucionales, se requiere que estas articulen sus procesos, sus mismas políticas, ya que no basta con expresar que la evaluación será de carácter formativo, para que esta lo sea efectivamente, pues con ello, se deja toda la responsabilidad en el docente y sin darle las herramientas correctas y suficientes para lograrlo, se le exige una transformación inmediata y radical de sus prácticas evaluativas.

Ahora bien, desde las esferas de las autoridades educativas, local, nacional e incluso internacional, quienes son las encargadas de delinear las directrices del servicio educativo y la forma en que este se presta, es necesario que se estructuren políticas que sean armoniosas con la evaluación formativa y que, en consecuencia, posibiliten las prácticas evaluativas bajo este en-

foque. Así, es necesario que dichas autoridades cambien la realidad de las aulas, brindando en estas las condiciones apropiadas para el desarrollo de la actividad para la cual fueron concebidas, implementando políticas que favorezcan una atención más personalizada, como lo exige la evaluación formativa, definiendo el tamaño de los grupos, el número de estudiantes por curso, con base en principios pedagógicos. De esta manera, es evidente que el docente podrá destinar mayor tiempo, a los procesos de acompañamiento y retroalimentación de los aprendizajes de sus estudiantes, dándole a estos, la oportunidad de disfrutar de mayores espacios para su participación y la posibilidad de enfrentarse a experiencias que favorezcan su propia construcción cognitiva, gracias a sus reflexiones personales y a aquellas que puedan gestarse entre pares, con sus compañeros y el docente.

El cumulo de estas, y otras medidas que puedan implementarse, desde los distintos actores y esferas involucradas en la calidad educativa, aportarán a mejorar las prácticas evaluativas de los docentes y el ambiente en que estas se desarrollan, sin duda alguna, incidirán positivamente en la calidad de la educación, en más y mejores aprendizajes, y en aprendizajes más perennes en el tiempo.

DESARROLLO METODOLÓGICO

El presente artículo, de revisión documental, parte de una exploración sobre el bagaje teórico y conceptual existente de las temáticas que se abordan en él, contenido tanto en producciones como artículos y tesis doctorales, como en libros y demás fuentes de almacenamiento de conocimientos científicos y técnicos, seguido de un análisis de la información recolectada, la cual fue contrastada con la reflexión del autor producto de sus propios conocimientos construidos a lo largo de su recorrido profesional y académico, para finalmente, articular en la producción de un discurso que responda a los propósitos planteados, permitiendo así, como aporte último de este, la elaboración de una lista de acciones o medidas, que a juicio del autor, permitirán mejorar las prácticas evaluativas de los docentes a la luz de la evaluación formativa, y así, garantizar un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad del servicio educativo ofertado por las instituciones educativas a nombre de los estados.

CONSIDERACIONES FINALES

La evaluación formativa es una de las mejores herramientas para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, que sean el resultado de una acción dialógica y participativa, donde confluyen los roles del docente, el estudiante y el sistema educativo. La calidad de estos aprendizajes surge desde la reflexión crítica que tanto estudiante como docente se permiten realizar, de manera continua, permanente y flexible de sus propios roles y de la interacción de estos con el de los otros actores del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A sabiendas que la evaluación la planea y la gesta el docente, resulta lógico imaginar que las prácticas que este exhibe, son la llave que apertura la evaluación formativa, son la clave para que la evaluación funja un rol más dinámico en el proceso de enseñanza – aprendizaje y supere la barrera del instrumentalismo. En este sentido, es imposible desligar las prácticas evaluativas de la evaluación formativa, debido a que para lograr el carácter formativo de la evaluación, se requiere que el docente despliegue su mejor repertorio de actitudes, aptitudes, destrezas y conocimientos pedagógicos para redactar y escenificar el guion que ha construido de su evaluación, en el filme de una clase educativa, creando por tanto, la posibilidad de que sea el estudiante quien construya aprendizajes significativos y garantizando a través de estos, la calidad tan anhelada de la educación. Este sueño solo es posible si confluyen en pro de él todos los actores del acto educativo, las autoridades, los docentes, las instituciones, los estudiantes y la sociedad en general, necesitando de cada uno, ese granito de arena, que impacta profundamente en las estructuras del proceso educativo.

REFERENCIAS

- Gómez, L., Muriel, L. & Londoño, D. (2019). Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Aletheia*, 11(1), 37-68.
- Hernández, M., & Mola, M. (2016). Prácticas evaluativas del aprendizaje en la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 4-15. Recuperado en 26 de marzo de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000200001&lng=es&tlng=es.
- Hernández, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica aún por tratar. *Revista Electrónica Educare*, 21 (1), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Hortigüela, D., Pérez, Á., & González, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. Recuperado el 25 de febrero de 2022 de <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- López, V. & Pérez, D. (2019). La evaluación formativa en educación superior: evaluación orientada al aprendizaje y evaluación auténtica en la formación inicial del profesorado de educación física. Recuperado el 26 de febrero de 2022 de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39395>
- Marroquín. M., Valverde, Y., Rosero, J. & Valverde, O. (2018). Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica. Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.
- Oramas, A. (2020). Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los profesores en la modalidad a distancia. *Encuentros*, 18(02), 26-41. <https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2317>
- Ospina, L. & Delgado, C. (2017). Configuración de las prácticas evaluativas de los profesores de matemáticas a nivel universitario. En Mendoza, W., Renjifo, C. & Arias, J. (comp). Evaluación de la calidad y el aprendizaje en organizaciones y sujetos). *Memorias Congreso Internacional de Antropología Pedagógica*. Editorial redipe, Red Iberoamericana de Pedagogía Capítulo Estados Unidos, Coedición: Universidad de San Buenaventura, Cali-Colombia, pp. 11-20. Disponible en: <https://www.rediberoamericanadepedagogia.com/pdf/2>
- Pantoja, L. & Oseda, D. (2021). La evaluación formativa y su relación en el aprendizaje autónomo en estudiantes de la institución educativa 80027 – el porvenir, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5139-5152. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.681
- Pasek, E. & Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. Recuperado el 25 de febrero de 2022 de <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Real academia española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [01 de marzo de 2022].
- Roncancio, Y. (2019). Evaluación de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) de la Universidad Santo Tomás Bucaramanga (Colombia) mediante la adaptación y aplicación del sistema learning object review instrument (Lori). Recuperado el 28 de febrero de 2022 de <http://hdl.handle.net/11201/154600>
- Santos, M. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Revista Andalucía educativa* No 34. Recuperado el 06 de marzo de 2022 de <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%C3%B3n-de-la-escuela.pdf>
- Silvera, L. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- Talenquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. Recuperado el 27 de febrero de 2022 de <http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Terán, V. (2020). Concepciones y prácticas evaluativas de docentes en programas de pregrado de la Universidad Católica Luis Amigó en Montería Colombia. Panamá: Universidad UMECIT, 2020.

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS RELACIONADAS CON LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA

José Gregorio Arrieta Serrano
arrietaserrano@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 174 - 183

Recibido: Octubre 2022
Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

La creciente preocupación por parte de los educadores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en lo que respecta al desarrollo de competencias, habilidades y destrezas para producción textual y comprensión lectora en los estudiantes de la Básica Primaria han revelado la importancia de indagar desde sus actores en relación con este fenómeno. Asimismo, se pretende generar aportes teóricos desde las ciencias naturales para la potenciación de procesos de producción textual y comprensión lectora, desde la transversalidad. Teóricamente se soporta en los postulados de Cain, Oakhill, Barnes, y Bryant, 2001; Díaz y De Vega, 2003; Kendeou et al., 2005; Van den Broek et al., 2005). Metodológicamente se enmarca en el paradigma socio crítico, apoyado en los postulados de Habermas, bajo el enfoque cualitativo, de corte descriptivo y de carácter inductivo en la revisión documental. El método fue revisión documental obteniendo la información de la recopilación, organización y análisis de diferentes referentes.

Palabras clave:

Transversalidad, producción textual, lectura crítica Ciencias Naturales, enseñanza, aprendizaje.

EPISTEMOLOGICAL CONCEPTIONS RELATED TO THE PROCESSES OF TEXTUAL PRODUCTION AND READING COMPREHENSION

ABSTRACT

The growing concern on the part of educators about the teaching and learning processes in regards to the development of competences, abilities and skills for textual production and reading comprehension in the students of Basic Primary have revealed the importance of inquiring from their actors in relation to this phenomenon. Likewise, it is intended to generate theoretical contributions from the natural sciences for the enhancement of textual production processes and reading comprehension, from transversality. Theoretically, it is supported by the postulates of Cain, Oakhill, Barnes, and Bryant, 2001; Diaz and De Vega, 2003; Kendeou et al., 2005; Van den Broek et al., 2005). Methodologically, it is part of the socio-critical paradigm, supported by the postulates of Habermas, under the qualitative approach, descriptive and inductive in documentary review. The method was a documentary review obtaining information from the collection, organization and analysis of different references.

Key words:

Transversality, textual production, critical reading Natural Sciences, teaching, learning.

CONCEPTIONS ÉPISTEMOLOGIQUES RELATIVES AUX PROCES- SUS DE PRODUCTION TEXTUELLE ET DE COMPRÉHENSION ÉCRITE

RÉSUMÉ

L'inquiétude croissante des éducateurs sur les processus d'enseignement et d'apprentissage concernant le développement des compétences, des capacités et des habiletés pour la production textuelle et la compréhension de la lecture chez les élèves du fondamental primaire ont révélé l'importance de s'interroger auprès de leurs acteurs par rapport à ce phénomène. De même, il est destiné à générer des contributions théoriques des sciences naturelles pour l'autonomisation des processus de production textuelle et de compréhension en lecture, à partir de la transversalité. Théoriquement, il est soutenu par les postulats de Cain, Oakhill, Barnes et Bryant, 2001 ; Diaz et De Vega, 2003 ; Kendéou et al., 2005 ; Van den Broek et al., 2005). Méthodologiquement, il est encadré dans le paradigme sociocritique, soutenu par les postulats de Habermas, sous l'approche qualitative, descriptive et inductive de la revue documentaire. La méthode a été la revue documentaire, l'obtention d'informations à partir de la collecte, l'organisation et l'analyse de différents référents.

Mot clefs:

Transversalité, production textuelle, lecture critique Sciences naturelles, enseignement, apprentissage.

INTRODUCCIÓN

Iniciamos, describiendo los hechos y evidencias que contribuyen a la construcción del presente artículo, el cual está orientado al estudio desde las ciencias naturales y su relación con la potenciación de procesos de producción textual y comprensión lectora, desde la transversalidad. En ese sentido, el contexto educativo se encuentra permeado por procesos globalizados, donde, se asumen modelos y patrones de conducta desarraigados de la cultura de los pueblos dejando de lado las características específicas de las necesidades de cada contexto que tienen que ver con su costumbres, saberes, sentires y demás fenómenos propios y particulares de cada entorno, pretendiendo homogenizar o estandarizar procesos educativos aplicando recetas que finalmente resultaran inocuas, puesto que no satisfacen las necesidades particulares de cada ámbito.

Al respecto Díaz Barriga (2002), afirma que el surgimiento del diseño curricular, responde a una lógica de la eficiencia, sustentada en lo que este autor denomina la búsqueda de las nuevas relaciones entre la institución

educativa y el desarrollo de las sociedades. Cabe acotar que la evolución y diseño del currículo ha ido de la mano con las sociales en cada momento histórico, y que generalmente la tendencia es la búsqueda de la satisfacción de las mismas.

En la actualidad se habla del fracaso de los estudiantes en todos los niveles frente a la comprensión lectora, este tema casi siempre se le ha delegado al área específica de lengua castellana, olvidando que en todas las áreas que conforman el currículo es necesaria la comprensión e interpretación, bien sea de textos, imágenes, graficas, entre otras, esta labor se le ha venido encargando, por decirlo de alguna manera a los docentes del área, y lo que es más relevante señalándolos como culpables el hecho de que no se lea y se escriba de manera crítica y reflexiva. Como lo afirma Zubiría (2016) hace referencia a cómo la lectura ocupa uno de los últimos lugares que hacen felices a los ciudadanos y cómo el hablar de lectura puede parecer un contrasentido, a pesar de las campañas institucionales de promoción de la lectura.

Es evidente que a pesar de la publicidad que despliegan las editoriales monopólicas cuando publican sus

best-seller, leer tiene cada vez menos demanda. Leer es la llave de la puerta principal del conocimiento, aun con el auge de las computadoras, a pesar de la insistencia en que la multimedia reemplazará más temprano que tarde a los libros, siempre habrá necesidad de leer. Posiblemente en el futuro leer no signifique decodificar los mismos signos que hoy conocemos, pero siempre existirá la lectura, como siempre existirá el pensamiento. Según Zubiría (ob. cit.), esto demuestra que la lectura abre las puertas al conocimiento pero que en la actualidad se encuentra en una verdadera crisis.

Por otra parte, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) cuyo propósito es el estudio trienal de los alumnos de 15 años de edad, mediante una evaluación para conocer hasta qué punto los estudiantes han adquirido los conocimientos y competencias fundamentales cuando están finalizando su educación obligatoria en tres áreas claves: Lectura, Matemática y Ciencias. PISA se ha convertido en uno de los principales programas de medición del rendimiento de los estudiantes a nivel mundial.

En el año 2015 más de 60 países participaron en la evaluación. En su conjunto, la información generada por la prueba PISA está orientada por los resultados de la investigación sobre los determinantes del aprendizaje; en este marco, el programa se distingue por elaborar y circular un amplio grupo de recomendaciones para que los países mejoren sus resultados.

Al respecto, investigaciones recientes mostraron que PISA se ha convertido en un material de referencia para los países, constituyéndose en un instrumento de planificación educativa y en una potente base de datos que contribuye en la elaboración de análisis, investigaciones e informes gubernamentales que inciden en la orientación de las decisiones gubernamentales (Kotthoff y Pereyra, 2010; Pongratz, 2013).

Cabe resaltar que los estudiantes colombianos obtuvieron un rendimiento menor que la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en lectura (412 puntos), matemáticas (391) y ciencias (413), y su rendimiento fue más cercano al de los estudiantes de Albania, México, la República de Macedonia del Norte y Qatar. Si bien el rendimiento de Colombia en lectura en PISA 2018 fue menor que el registrado en 2015, si se considera un periodo más largo, el rendimiento medio mejoró en todas las materias —incluida la lectura— desde que el país participó por primera vez en PISA en 2006. (Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2019)

Por su parte el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, (ICFES), en la publicación de los resultados de las Pruebas Saber 11, que se aplicaron en agosto de 2019, en los siguientes municipios del Cesar: Valledupar el Colegio La Sierra (no oficial), y el Colegio Nacional Loperena (oficial), se ubicaron en los primeros lugares a nivel nacional. En relación al departamento con mayor porcentaje figura la institución educativa oficial del Cesar San Alberto Magno.

Con un promedio de 69.692 ‘La Sierra’ ocupa el primer lugar, seguido de la Fundación Colegio Bilingüe de Valledupar con 68.231; Colegio Santa Fe (66.923), Sagrada Familia (65.923), y Colegio Nacional Loperena (65.538). Continúa el colegio CASD, con el puntaje más alto individual en Pruebas Saber 11 de los colegios públicos en el municipio de Valledupar con 415, a nivel general el centro educativo ocupa el puesto 46. El Cesar se ubicó en primer lugar en la región Caribe en las Pruebas Saber 11 del 2019. (Enfoque Vallenato, 22 octubre, 2019).

A pesar de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber, antes mencionadas, cabe señalar que, a pesar del avance en la región, sus resultados siguen ubicándose por debajo de las pruebas PISA, persistiendo la problemática en los procesos de comprensión lectora y producción textual. En este orden de ideas, en Colombia desde hace tiempo se ha manifestado la preocupación de que los estudiantes tienen bajo nivel de desempeño en cuanto a la producción textual y la lectura crítica, esto se refleja en las pruebas externas e internas aplicadas a las diferentes instituciones educativas a nivel nacional, sin embargo, este aspecto ha ido mejorando en los últimos 4 años, al respecto del examen. Además, avanzaron principalmente en lectura crítica (que pasó de una puntuación promedio de 49,7 en 2015 a 52,6 en 2016), la que había tenido la peor calificación el año pasado y no ha salido bien librada en exámenes internacionales.

Pero, aunque el resultado muestra un repunte, los expertos siguen preocupados, sobre todo, porque este año se conoció un estudio de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, liderado por la Universidad de La Sabana, en el que los estudiantes universitarios de primer año no salen bien librados. Según el análisis, en el que participaron trece universidades colombianas, la mayoría de los primeros llegan con falencias en comprensión de lectura, no saben escribir ensayos ni textos críticos y tienen mala ortografía.

Al respecto Zubiria (2016) director del prestigioso Instituto Alberto Merani en Colombia y consultor de Naciones Unidas, afirma que en Colombia leemos poco y lo hacemos muy mal. Mucho peor de lo que la gente supone, estas afirmaciones se hicieron en el marco del encuentro de sabios realizado en el país y en el cual se analizan políticas para mejorar la educación en el país.

Entre las posibles causas resaltan las siguientes:

1. Situación socioeconómica de los estudiantes, que afecta por múltiples causas, el rendimiento en lectura.
2. Actitud monótona y repetitiva del docente, que merma el interés en la lectura.
3. Las estrategias metodológicas tradicionales utilizadas por el docente.
4. La falta de formación y/o actualización docente, entre otras causas.
5. La fragmentación disciplinar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La realidad antes descrita amerita aunar esfuerzos desde las diferentes áreas que constituyen el currículo colombiano, a pesar de que en los últimos años se muestran avances para transformar la realidad, las falencias persisten. Todo ello conllevará a iniciar procesos que, según la necesidad de cada contexto, contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la búsqueda de alternativas que contribuyan con el mejoramiento de las competencias de producción textual y lectura comprensiva bajo una visión de transversalidad curricular.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICAS

Comprensión lectora

Leer comprensivamente es un acto que requiere de ciertas habilidades y competencias en el ser humano, la mayoría de los eventos en los cuales se cree que se lee no es así, puesto que simplemente se descifran códigos. Leer de manera comprensiva va más allá. Al respecto Pérez (2005), afirma que la comprensión de un discurso es el proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector de manera clara y precisa la información transmitida por el autor del texto. En esta estructura se presenta la información central y más relevante que el lector debe ubicar y comprender, además de ello debe incorporar la idea de tal manera que sea capaz de expresarla en sus palabras.

La lectura comprensiva entonces se convierte en una competencia instrumental puesto que su finalidad es servir de medio para alcanzar aprendizajes significativos. Dicho en otras palabras, es una herramienta que promueve la adquisición y desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que permiten incorporar a la estructura mental lo que se lee y poder descifrar en palabras propias del lector la idea del autor. Por otro lado, se puede afirmar también que favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior como el análisis, la síntesis, la abstracción, y otros, así mismo desarrolla destrezas como extraer conclusiones, establecer predicciones e interpretar, entre otras. Por otro lado, promueve la adquisición de valores y actitudes, necesarios para desarrollarse como persona.

Se puede argumentar entonces que la lectura es un proceso complejo de interacción entre lector y texto, mediados por el contexto. En ella se hallan implícitos procesos de orden perceptual, lingüístico y cognitivo, que permiten construir significado con el propósito de llegar a comprender lo leído (Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenugel, 2009;). En palabras propias del autor, la comprensión lectora requiere de procesos mentales que se van estructurando de acuerdo a la edad del lector y el tipo de lectura, es decir, como todo proceso es progresivo, pero requiere de permanente ejercitación, es allí donde el entorno tanto escolar como el cultural que rodea al estudiante juegan un papel trascendental.

Otros autores coinciden con lo expuesto en el párrafo anterior afirmando que la comprensión lectora es un proceso de interacción entre lector, texto y contexto, que posibilita al lector construir significados a partir del uso de acciones lingüísticas, de conocimientos previos y de la realización de inferencias con el de interpretar y de darle sentido al texto (Flórez-Romero et al., 2007).

De acuerdo con Flórez-Romero, y con Scarborough (2002), la comprensión es el aspecto de la lectura que se domina en la medida en que se acerca más a las inferencias (Flórez-Romero, 2011; Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Orozco, 2003), a la explicitación de propósitos y relaciones que plantea el texto como unidad significativa y lleva a formularse preguntas sobre su sentido y las relaciones entre sus componentes (Arias-Velandia y otros, 2006; Flórez-Romero, Mateus, Santiago, Castillo y Rodríguez, 2012). Por tal motivo, la comprensión de lectura se ha relacionado frecuentemente con la metacognición (Flórez-Romero, Torrado, Arévalo, Rodrí-

guez, Mesa, Mondragón y Pérez, 2005; Mayor, Suengas y González, 1995) entendida esta como los procesos de pensamiento mediante su autorregulación.

Así mismo para Flavell, (1993), la metacognición tiene tres etapas.: la planeación, el monitoreo durante el proceso y la evaluación o constatación del conocimiento alcanzados. La meta comprensión es un subproceso de la metacognición que hace referencia a la habilidad que tiene el lector para controlar las acciones cognitivas que se desarrollan en la comprensión lectora (Burón, 1993) mediante los procesos de planeación, verificación y evaluación.

Estos tres momentos se traducen en tres fases: (a) Habilidades de planificación o preparación para la lectura: ideas previas, motivación (objetivos lectores) y decisión sobre qué técnicas (herramientas) comprensivas se utilizarán; (b) Habilidades de supervisión o aplicación efectiva de las técnicas mientras se lee para darse cuenta de si se produce comprensión o no, y (c) Habilidades de evaluación o de determinación, una vez terminada la lectura, de todo aquello que ha sido útil para comprenderla. Lo anterior se debe a que obedece a procesos mentales debidamente organizados y estructurados que de manera jerárquica se dan mentalmente para dar origen a la comprensión lectora.

Las ciencias naturales y la producción textual

Es un hecho considerar que los niños aprenden a leer en los inicios de su educación formal, cuya continuidad se complementa con la comprensión lectora, y que este aprendizaje debió ser profundo y completo en esa etapa de la enseñanza.

Es lógico pensar entonces que, es responsabilidad del docente que el alumno obtenga esta base fundamental, para asumir los aprendizajes que vendrán después en su larga carrera académica. Sin embargo, esto no es del todo cierto, puesto que los alumnos se enfrentan a una dura realidad en el aula de clase, cuando los contenidos requieren de mayor concentración en la lectura para comprender lo que se lee y aplicarlo en el contexto que se encuentre inmerso.

Es así, como en el área de las ciencias naturales que se concibe a través de una secuencia didáctica para enseñar sus diferentes contenidos, se requiere por parte de alumno leer y comprender textos constantemente, pero en esta área, la lectura no se considera un contenido que deba enseñarse ya que el niño aprende

a leer en un momento específico de su vida. Esta postura deja de lado el hecho que, la lectura es un proceso que se va profundizando a medida que el alumno se va adentrando en su vida escolar.

Al respecto, la importancia de reconocer las dificultades que se presentan al alumno en el aula de clase, para interpretar textos expositivos en el área de las ciencias naturales, así como desconocer la forma de ayudarlo desde la enseñanza, es un proceso que requiere dedicación y paciencia. Casamajor, Espinoza, Muzzanti, Orni-que y Pitton (2006) señalan que:

El objetivo es identificar condiciones didácticas para las situaciones de lectura que favorezcan una buena aproximación al conocimiento disciplinar y al aprendizaje de la lectura de textos expositivos del área, dado que ambas apropiaciones constituyen herramientas para la formación del alumno dentro de la escuela y, también, fuera de ella. (p.6)

De eso se desprende la importancia que tiene desplegar y precisar la diferencia que hace en el alumno, conocer el significado de aprender a leer textos expositivos dentro del área de las ciencias naturales. Casamajor et. al. se fundamentan en otros autores para precisar el significado de un texto expositivo, cuando sostienen que debe existir una distinción entre la lógica de la investigación y la comunicación formal de la producción textual cuyo reordenamiento de los procedimientos desarrollados, dan lugar a una exposición con estructura fuerte, donde prevalezca la objetividad del conocimiento. (p. 8).

Teniendo esto en cuenta, se puede potenciar a los alumnos para que se conviertan en lectores de este tipo de textos, enseñándoles a conocer los elementos tomados de la realidad que componen su estructura, a identificarlos, así como a enseñarles los procedimientos generados a partir de la interacción de tales elementos. De esta forma los problemas que confronta el alumno cuando lee textos expositivos y la importancia de comprenderlos, se van a solucionar con la utilización de herramientas teóricas que permitan vislumbrar la relación directa entre el contenido específico y el contexto de la lectura.

En 2007, Sanmartí (citado en Espinoza y Casamajor, 2018) se señala que “el aprendizaje de las ciencias requiere de la utilización de un nuevo lenguaje en el que está implicada una nueva manera de ver, pensar y hablar”. (p. 6)

Las nuevas teorías socio-culturales reconocen la centralidad de contenidos específicos y la interpretación de los textos escogidos para la enseñanza, tomando en consideración el contexto de la lectura.

Entonces el alumno se debe transformar en la prioridad dentro de la enseñanza, es a quien se debe favorecer para que comprenda que es un ser pensante, que más adelante será totalmente autónomo y que para que esto sea posible, es necesario establecer vínculos profundos con la lectura como parte fundamental de su formación. Lerner (2002) así lo afirma:

(habitualmente) la iniciativa le corresponde al docente y el alumno está a la expectativa: sólo actúa si se le indica qué debe hacer y cómo debe hacerlo. Para salir de la posición de espera y atreverse a tomar alguna iniciativa, el alumno tendría que conocer los propósitos hacia los que apuntan las actividades. (p.2)

En este sentido, para que el alumno desarrolle un sentido crítico acerca de lo que lee, el docente debe dar a conocer el propósito de las actividades que se van a realizar dentro del aula de clase, mostrar consistencia con la concepción de la enseñanza de las ciencias naturales, involucrando a los estudiantes por medio de potenciar su actividad intelectual y moverlos a tomar la iniciativa.

Desde este punto, será más fácil que dentro de los espacios que permita la enseñanza de las ciencias naturales en el aula de clase, el alumno logre obtener una visión diferente de las ciencias, donde construya, reconstruya y comprenda, convirtiéndole en un ser además de crítico, también reflexivo. Es precisamente en estos espacios donde los estudiantes sentirán la libertad de expresarse, interpretando aquello que han leído, con una genuina intención de discutir temas que, para él, eran difíciles de entender y que al mismo tiempo le ayudarán a producir sus propios escritos sobre el contenido procesado.

Debido a lo planteado anteriormente, para que el alumno interprete un texto, lo comprenda y posteriormente logre producir textos relacionados, es necesario reconocer que el significado que el autor le da al texto, se relaciona con la capacidad del lector para inferir aquello que es tácito. Esta es una razón para entender que el alumno interpreta un texto, combinando el conocimiento previo que tiene, con el conocien-

to que el docente intenta transmitir en clase a través de la lectura.

Para ejemplificar, en el aula de clase se requiere al alumno que no solo se circunscriba a localizar, subrayar o reproducir partes de un texto cuyo contenido en ciencias naturales no despierte su interés. Es más que eso. El estudiante debe estar orientado en obtener un significado que lo pueda vincular con lo conocido de manera que pueda utilizar este conocimiento para formular interrogantes acerca de la manera cómo funciona el universo, de dudar y desarrollar nuevas perspectivas hasta el punto de transformarse en un individuo crítico y reflexivo, porque como sostiene Charlot (2008), no basta con informarse, es importante saber acerca de todo lo que nos rodea, siendo éste último, lo que le da sentido a la vida, la relación de un individuo con otro que permite la oportunidad, de que cada quien logre conocerse a sí mismo.

ENFOQUE METODOLÓGICO

El presente apartado contiene información relevante sobre el diseño metodológico que se abordará para dar cumplimiento a los propósitos del artículo en el que se establece el paradigma, el enfoque, pertinentes a través de las cuales se pretende enmarcar, además se caracterizan los informantes claves que permitirán la aprobación o no de la propuesta investigativa.

Paradigma

Paradigmáticamente este escrito se fundamenta en las ideas expuesta por Habermas (1986) acerca del paradigma socio-crítico, al respecto afirma que el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la realidad cotidiana, por el contrario, se construye de acuerdo a las necesidades naturales de la especie humana y el momento histórico por el que atraviesa la sociedad. Así mismo, Habermas (1994) demostró que los objetos de conocimiento se constituyen a partir del interés que rija en la investigación, el sujeto construye su objeto de estudio a partir de los parámetros definidos por el interés, toda vez que la teoría del conocimiento es al mismo tiempo una teoría social.

Así mismo este enfoque tiene como objetivo el análisis de las transformaciones de carácter auto reflexivo con autonomía racional y liberadora del ser humano; de esta manera el autor genera una reflexión crítica de las interrelaciones y prácticas investigativas, dando cuenta

de técnicas de recogidas de datos flexibles. De allí, el paradigma socio-crítico resulta pertinente y significativo, por consiguiente, propiciar la generación de conocimiento que nutran los procesos educativos y didácticos institucionales.

Enfoque

Se sostiene un enfoque cualitativo, direccionándose hacia la conducción de la producción textual y la comprensión lectora de las ciencias naturales, los significados se extraen de información de carácter documental. En lo que respecta a sus procesos se puede afirmar que son inductivos, recurrentes, el análisis es sobre las bondades que resultan de la profundidad de sus significados, su amplitud, riqueza interpretativa y contextualización del fenómeno. Esta selección obedece a que se pretende el propósito de generar una aproximación teórica desde las ciencias naturales para la potenciación de procesos de producción textual y comprensión.

Método de Investigación

En este contexto, se realizó una indagación documental, caracterizadas por consulta de fuentes documentales, como son libros, periódicos, revistas, anuarios, grabaciones o filmaciones, entre otras; y sirven para elaborar conclusiones respecto a los mismos. En ese sentido, las fuentes a las que este artículo acudió suelen ser de dos tipos: primarias y secundarias; brindando información sobre el tópico abordado, en todo esto se distingue la investigación documental de las investigaciones de otra índole.

Técnica de Análisis e Interpretación de Datos

El análisis de contenido se presentó como un enfoque adecuado para la información recabada de textos escritos. Rojas de Escalona (ob cit) aclara que no hay un procedimiento único para realizar el análisis de contenido, material fue analizado paso a paso, interesado por determinar la relación entre los temas; para ello identificó temas centrales y subsidiarios, estableció vínculos entre ellos. Para el análisis de textos se complementó con posición interpretativa. En palabras de Rojas (Ob.cit) ofrece información en cuanto a los niveles de reflexión implícitos en los temas tratados en el texto (descriptivo, explicativo, evaluativo); la estructura del discurso en términos de la secuencia de la información ofrecida por los emisores y la intención de quienes hablan; análisis del tono del discurso (positivo,

negativo, neutro); intensidad y ponderación expresada en el discurso e importancia que otorga el hablante al tema en cuestión.

DISCUSIÓN

Avanzar en la construcción de estrategias para facilitar la comprensión y la producción textual en las ciencias naturales, ayuda a potenciar las habilidades mentales de los estudiantes para analizar, interpretar, criticar y, especialmente sintetizar tanto los textos que se leen como los que se produce. En este punto, queda establecido que la comprensión lectora se concentra en tres horizontes que son: la comprensión literal, la comprensión inferencial y la comprensión crítica.

En concordancia con lo anterior, probar propuestas innovadoras que permitan abordar el concepto de integración de labores de lectura y uso de creativas estrategias con base en textos de ciencias naturales, fundamentara el diseño e implementamos de procesos significativos que se orienten a explorar las transformaciones y transferencias de conocimiento producido y posibles estudios en la cotidianidad. Los resultados sugieren que la lectura guiada, con tendencia a una completa comprensión e inferencia, así como la producción de textos relacionados con los contenidos científicos ayudan a los estudiantes a analizar qué ocurre, como se presentan y las diferentes interacciones, lo cual favorecería la comprensión del contenido disciplinar y, en consecuencia, el aprendizaje del mismo.

También se evidencia que la lectura en sus diferentes etapas y la forma en que es abordada influye en la producción textual y la comprensión lectora. Por ejemplo, en la etapa de prelectura, se destaca que los estudiantes no dan una definición formal de los conceptos del tema estudiado y se limitan a expresarlo usando palabras cotidianas en relación con las interrogantes planteadas, como lo son: que es realmente, para que sirve; es necesaria para la vida; entre otras inquietudes. En la etapa de lectura, a profundizar la discusión especialmente buscando que los alumnos reformulen ideas cotidianas y procuren construir conocimientos orientados al punto de vista científico. A la vez, que relacionen ideas explícitas presentadas en el texto, logrando relacionar la nueva información con lo que habían expresado al comienzo.

Por su parte, las producciones escritas constituyen una explicación de los procesos de comprensión y capacidad de redacción, debiendo recurrir nuevamente al texto cuanto sea

necesario, como objetivo de cierre. En este momento, las dificultades se asocian con la detección de fallas en la coherencia, reafirmando la necesidad de proponer asiduamente en el aula tareas de escritura en el ámbito disciplinar de las ciencias sociales y de otras áreas del saber.

CONCLUSIONES

Para concluir, se destaca la relevancia de que las actividades de lectura, de comprensión lectora y de producción textual escrita sean planeadas a partir de un análisis detallado y profundo, guiadas por el docente, en búsqueda de resultados favorables, tanto en el aprendizaje en las ciencias sociales, como en la participación del estudiante. El definitiva, el análisis de las concepciones científicas involucra de manera activa la potenciación de las ciencias en la construcción de conceptos partiendo de conocimientos previos. La utilización de factores motivadores y la interacción que da lugar a la creatividad a la hora de aprender. Se concluye que las prácticas educativas deben resolver las áreas de oportunidad que se presentan en torno a la lectura y la producción escrita, la transmisión de saberes de las diferentes disciplinas, lo cual determina la construcción y generación de conocimiento. Asumir la necesidad de solucionar de esta prioridad educativa, implica reformular la enseñanza de las ciencias, como se propone en este artículo, desde otra mirada en torno a los procesos educativos, integrando en las tareas en todos sus aspectos.

REFERENCIAS

- Alvarado y García (2008), Características más relevantes del paradigma socio-crítico [Artículo en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011> [Consulta: 2021, enero 16]
- Arias-Velandia y otros (2006). Uso de estrategias metacomprendivos para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una escuela oficial en Bogotá, Colombia. [Artículo en línea]. Disponible: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3959>. [Consulta: 2020, diciembre, 10]
- Burón, J. (1993) "Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición" Bilbao: Ediciones Mensajero
- Casamajor, A., Espinoza, A., Muzzanti, S., Orniqúe, M. y Pitton, E. (2006) La especificidad de las situaciones de lectura en "Naturales". Trabajo de investigación. Universidad de Buenos aires. Publicado en la Revista Latinoamericana de lectura. Vol. 27, Nº. 1, págs. 6-17.
- Chávez (2017) Manual para la elaboración de tesis. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. 2a ed. Trillas. México
- Díaz Barriga F (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México: Trillas.
- Díaz-Barriga, A. y Luna, A. B. (2014). Metodología de la investigación educativa. México: Díaz de Santos. [Libro en línea] <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>. [Consulta: 2021, enero, 20]
- Duarte, J. y Parra, Eglée. (2013). Lo que debes saber sobre un trabajo de investigación. 3ra edición. Maracay: Freddy Morlés.
- Espinoza, A y Casamajor, A. (2018) Leer para aprender ciencias naturales, un escenario poblado de imágenes, creencias, ocurrencias...Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Revista de Educación, núm. 28, pp. 107-130
- Fals, O y Rodríguez C. (1987). Investigación Participativa. La Banda oriental.
- Flórez Romero, R., Torrado Pacheco, M.C., Arévalo Rodríguez, Ingrid, Mesa Güechá, C., Mondragón Bohórquez, S. y Pérez Vanegas, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. Forma y Función. 18 (ene. 2005), 15-44.[Artículo en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?idp=1&id=21901801&cid=67267>. [Consulta: 2020, diciembre, 09].
- Flórez-Romero, R; Restrepo, M; Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar Avances en Psicología Latinoamericana, vol. 27, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 79-96 Universidad del Rosario Bogotá, Colombia [Artículo en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79911627006>. [Consulta: 2021, enero, 20]
- Galeno, M. (2004) Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada, Colombia, La Carreta.
- Graesser, A., Singer, M., y Trabasso, T. (1994). Construir inferencias durante la comprensión de textos narrativos. Revisión psicológica, 101, 371-395. [Texto en línea]. Disponible: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-inferencias-en-la-comprension-lectora-una-ventana-hacia-los-procesos-cognitivos-en-segundas-lenguas.html>. [Consulta: 2021, enero, 21]
- Habermas, J. (1986). Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Lerner, D. (2002) La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura, año 23, Nº3.
- Martínez, M. (1996) Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación, 2ª edic., México: Trillas.
- Martínez, M. (2002). La investigación Cualitativa Síntesis Conceptual. Revista IIPSI, facultad de psicología. UNMSM
- Mateo (2001). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales. [Artículo en línea]. Disponible: <https://corladancash.com/wcontent/uploads/2020/01/Enfoques-y-metodos-de-investiga-Alexander-Ortiz.pdf>. [Consulta: 2020, noviembre, 15]
- Morin, E. (2001). La Epistemología de la Complejidad. Barcelona: Kaidos.
- Pérez A (2005). Callejo, J. (2001) El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.

Barcelona: Ariel.

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación, número extraordinario, 121-138. [Documento en PDF]. Disponible: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprension_lectora_perez_zorrilla.pdf. [Consulta: 2020, noviembre, 15]

Pruebas PISA (2018). Disponible: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf. [Consulta: 2021, enero, 20].

Ríos (2017). Metodología de la Investigación: Un enfoque pedagógico. Venezuela: Editorial Cognitus.

Rojas de Escalona, B. (2014). Investigación Cualitativa Fundamentos y Praxis. Caracas: Fedupel.

Sandin. M. (2003) Escuela y Comunidad México: Editorial Trillas, S.A.

Zubiria (2016) Cinco estrategias para mejorar la lectura en las escuelas. [Revista en línea]. Disponible: <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/cinco-estrategias-para-mejorar-la-lectura-en-las-escuelas-columnn/>. [Consulta: 2021, enero, 19]

MOTRICIDAD FINA: PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTEGRALES

Karin del Carmen Gómez Cortés
Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL
karingomez20@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 184 - 192

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El desarrollo de la motricidad fina en los niños desde la perspectiva docente se tiene en cuenta dentro de algunos aspectos metodológicos y reflexivos pertinentes que permiten dar claridad sobre el desarrollo de la misma del que múltiples actores educativos son partícipes y donde se establecen dinámicas al interior de las escuelas públicas y privadas. Por ello, teóricamente, se abordan los conceptos de motricidad desde la educación y se plantean las teorías bases del estudio, como la teoría del desarrollo cognitivo (Piaget, 1983) y teoría constructivista (Vygotsky, 1985), esto; en pro de comprender mejor el fenómeno estudiando. Metodológicamente, este presenta un estudio hermenéutico, interpretativista, cuyo paradigma pos-positivista, permite ahondar de forma cualitativa la recolección de datos por medio de entrevistas en profundidad y la observación. Posteriormente, el análisis del discurso como técnica para llegar a las abstracciones pertinentes, permite a la investigadora realizar sus propias reflexiones y concluir respectivamente.

Palabras clave:

*Motricidad fina,
desarrollo de com-
petencias, práctica
pedagógica.*

FINE MOTOR : FOR THE FULL DEVELOPMENT OF INTEGRAL COMPETENCES

ABSTRACT

The study of fine motor skills in children from a teacher's perspective, is examined through important reflective and methodological concepts, that allow us to clarify the process of it, and in which lead actors in education are involved and various processes are established within public and private schools. Henceforth, theoretically, we address concepts about pedagogical approaches to enhance motor skills and the basis upon which they are carried out, such as the theory of cognitive development (Piaget, 1983) and the constructivism theory (Vygotsky, 1985), so as to better understand the phenomenon studied here. Methodologically, this work presents hermeneutic and interpretivism as the two approaches used, which with its positivist paradigm, lets us examine thoroughly the collection of data in a qualitative manner, through interviews and observation. Lastly, the analysis made to the speech is the technique used to understand well the relevant abstractions, that allows the researcher present her own reflections and conclusions.

Key words:

*Fine motor skills,
skills development,
pedagogical practice.*

LA MOTIVACIÓN PAR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES: LES CLÉS DE L'APPRENTISSAGE DE LA CHIMIE

RÉSUMÉ

Le développement de la motricité fine chez les enfants du point de vue de l'enseignement, est pris en compte dans certains aspects méthodologiques et réflexifs pertinents qui permettent de clarifier le développement de celui-ci auquel participent de multiples acteurs éducatifs et où des dynamiques s'établissent au sein d'institutions publiques et privées. Pour cette raison, sur le plan théorique, les concepts de motricité sont abordés dès l'éducation et des théories fondamentales de l'étude sont proposés, telles que la théorie du développement cognitif (Piaget, 1983) et la théorie constructiviste – socioculturelle de développement cognitif (Vygotsky, 1985) ceci, afin de mieux comprendre le phénomène étudié. Méthodologiquement, cela présente une étude herméneutique, interprétative, dont le paradigme post-positiviste permet d'approfondir qualitativement la collecte de données à travers des entretiens approfondis et l'observation. Par la suite, l'analyse du discours en tant que technique pour atteindre les abstractions pertinentes, permet au chercheur de faire ses propres réflexions et de conclure respectivement.

Mot clefs:

Motricité fine, développement des compétences, pratique pédagogique

INTRODUCCIÓN

Por medio de constructos teóricos, aspectos metodológicos y reflexiones pertinentes, que permiten dar claridad sobre el desarrollo de la motricidad fina del que múltiples actores educativos son partícipes y donde se establecen dinámicas al interior de las escuelas públicas y privadas, se aborda ampliamente el concepto de motricidad y ciertas implicaciones como resultado de un estudio doctoral que se encamina en observar profundamente un conocimiento inicial de las concepciones epistémicas sobre la motricidad fina como una herramienta fundamental para el desarrollo de competencias integrales en niños y niñas en la educación inicial. Igualmente, se busca develar las actividades orientadas al desarrollo de la misma, así como, interpretar los elementos implícitos que hacen de esta, un insumo en el desarrollo de los aspectos teóricos que orientan el desarrollo integral de los niños y niñas desde la perspectiva del docente.

Teniendo en cuenta que las condiciones de vida de un niño o niña son la fuente de su desarrollo físico y emo-

cional, las cuales están moldeadas por expresiones a través del lenguaje, la motricidad, equilibrio, pensamiento y relaciones interpersonales dentro y fuera del ámbito familiar, y que son fundamentales en la infancia para la estructuración de una vida sana, se considera relevante, que todo ser humano, debe pasar por el grado pre-escolar, puesto que, es donde se imparten los conceptos elementales del proceso de enseñanza – aprendizaje formal, llamado también aprendizaje inicial, en el cual se tiene en cuenta, como punto de partida; el juego y la formación del individuo de manera integral. Es así, que, en esta puesta en marcha, se considera relevante los aportes de Camels (2010), con respecto a los juegos como mecanismos de interacción cuando señala que: “Los mismos dan nacimiento a lo que denominó juego corporal, porque remite a la presencia del cuerpo y sus manifestaciones” (p.1). Esto implica, poner el cuerpo como objeto y motor para jugar, es decir; por medio del juego se adquieren habilidades y destrezas físicas y cognitivas. De allí, que el aspecto motriz es de gran importancia, porque le permite tener un recorrido evolutivo a los niños y niñas, desde el garabato hasta la escritura,

desde su movimiento más torpes hasta coordinarlos, y para adquirir esta habilidad se necesita de muchas actividades lúdico – prácticas, que permiten llegar hasta la meta requerida, en estos casos, el desarrollo de motricidades.

Por lo planteado anteriormente, se señala también como relevante, que este proceso evolutivo en niños y niñas, tiende a ser rápido en los primeros años, lo cual permite la transformación de sus estructuras nerviosas, sensoriales y motrices, aunque desde los 4 meses de nacido, se pueden observar el desarrollo de las funciones manuales, lo cual termina con la consecución del trípodode manual, habilidad clave para sostener el lápiz a los 4 o 6 años, lo cual es de vital relevancia para su desarrollo. Todo esto se considera posible desde un contexto que posibilite las estrategias y actividades pertinentes para su avance.

Apoyándose entonces, en el concepto de motricidad fina, según como lo plantea Simón (2015), quien considera que: “Éste está asociado a los movimientos específicamente de las manos y las muñecas, además de la coordinación óculo-manual (mano y ojo) y de la pinza digital” (p.101), se asegura que éste juega un papel importante en el desarrollo social y funcional del niño o la niña durante su crecimiento, y éste se da en todos los contextos, en este caso, el pertinente a este estudio, la escuela.

Se hace referencia, por consiguiente, a la Institución Educativa Perpetuo Socorro de Cartagena Colombia, donde la comunidad educativa se ve afectada por factores sociales que le brinda el contexto circundante. Factores que afectan el libre desarrollo de los niños y niñas de forma integral en su educación inicial, sin embargo, desde la perspectiva pedagógica, se aborda, estas concepciones para tratar teóricamente.

Es por ello, teniendo en cuenta estas asunciones, que se plantea como propósito principal la orientación hacia el desarrollo de la motricidad fina de los niños y niñas desde la perspectiva docente. Para el alcance del mismo, se pretende develar la concepción ontoepistémica que poseen los docentes sobre la motricidad fina y sus implicaciones en el desarrollo del niño y la niña, describir las actividades que implementa el docente en el acto pedagógico para el desarrollo de la motricidad fina, interpretar los aportes teóricos acerca de los ejes temáticos relacionados con la imbricación entre la motricidad fina y el desarrollo integral de los niños y niñas, y todo esto, con el objeto de poder generar el cuerpo

teórico planteado.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Percepciones sobre la Motricidad fina en la educación

El desarrollo de habilidades motrices debe ser una de las primeras destrezas perfeccionadas en los seres humanos desde los primeros años de vida, de ahí que, el ser humano pueda desarrollar, después, más habilidades conjuntas para poder asociarse y defenderse con otros elementos del contexto donde se desarrolla biológicamente. Gahona (2013, p.10), plantea que: “La educación de la motricidad fina debe proporcionarse antes de asistir al preescolar, para aprovechar y mejorar el aprendizaje, de no ser así; podría provocar dificultades inicialmente en la escolaridad, provocando retraso estudiantil y pobre rendimiento académico”, es, por tanto, que el desarrollo de la motricidad debe darse en contextos diferentes al académico también, si lo que se busca es un avance en las capacidades de los niños y niñas. Asimismo, no sólo otros contextos son propicios para el desarrollo de la motricidad, Gahona (2013) afirma que: “Las habilidades motrices finas incluyen los músculos intrínsecos y extrínsecos de la mano, lo cual permite la posibilidad de manipular los objetos, ya sea con toda la mano, o con los movimientos más diferenciados utilizando ciertos dedos” (p.61), con esto, se puede colegir que, el desarrollo de la motricidad está supeditado a múltiples facetas, etapas y niveles para su desarrollo.

Por ello, el desarrollo de la motricidad fina obedece a una multiplicidad de contexto para su óptimo desarrollo, no obstante, la escuela es un contexto donde se puede manipular mejor porque va cargado de una gama de posibilidades que van desde los pedagógico, didáctico y lúdico, aspectos relevantes que en otros contextos no se manifiestan en algunos casos.

Teorías Cognitivas

Este nuevo modelo pedagógico, el cual desplazó el modelo tradicional que proponía la pedagogía conductista, por medio de sus estudios sobre la inteligencia, se entendió como un proceso activo, organizado y ordenado, considerando que el lenguaje es esencial en la construcción del conocimiento en el sujeto (Piaget, 2005). Por tanto, explicar el origen del conocimiento, en contra del modelo, estos resultan sesgados ajustados a una concepción pasiva

del fenómeno. Para Piaget, lo que caracteriza esencialmente el conocimiento, es la novedad, lo cual supone siempre nuevas construcciones, partiendo de estructuras precedentes, los que implica que las estructuras del conocimiento no se forman previamente de forma interna, por lo tanto, deben crearse o inventarse, no siendo copia del exterior, sino una mediación de conocimiento que se enriquece (Gutiérrez, 2005).

Lo que se relaciona aquí, en consonancia con el desarrollo de la motricidad, es la forma como se acentúa el “conocimiento en su origen, el cual no proviene ni de los objetos ni de los sujetos sino de las interacciones” (Piaget, 1983, p. 104), de tal modo, que, por medio de las acciones, los niños y niñas pueden construir conocimientos asociados a sus múltiples contactos con otros, desarrollando así, por medio de actividades motrices, más habilidades.

Teoría Constructivista

Según Vigotsky, el lenguaje permite a la persona dominar su entorno e interactuar en él. Por esta razón, las deficiencias en el ámbito del lenguaje limitan los procesos de pensamiento de las personas. Por otro lado, el mismo Vygotsky (1985), concibe a los hombres como “productos socioculturales” (p.108), lo cual es vital en la actualidad desde la perspectiva de la educación como un instrumento de reproducción y construcción cultural. Así mismo, Weissmann (2007) considera que: “Los sujetos se adaptan a las realidades mediante los procesos de asimilación y acomodación” (p.1). Por ello, los procesos de enseñanza-aprendizaje resultan efectivos en la medida en que se parte de la realidad de las personas, donde el conocimiento se internaliza y las estructuras cognoscitivas adquieren características más complejas y abstractas. En este sentido, en el desarrollo de motricidades, los sujetos van desarrollando un nivel cognitivo, psicológico, social y biológico por medio de las interacciones con los demás. Visto desde otra perspectiva, en el Modelo Pedagógico Constructivista, el cual se basa en el aprendizaje significativo, por descubrimiento, se centra en la persona o colectivo y es la base para la formación de esquemas cada vez más complejos de conocimiento; para posteriormente dar paso al desarrollo de habilidades y destrezas a través de la convivencia e interacción con otras personas.

Educación Inicial

El proceso por el cual se transmite el cono-

cimiento y se hace partícipe en la sociedad, puede denominarse, educación. De manera que, la palabra educación proviene del latín “educere” que denota sacar, extraer, formar o instruir. La educación es un proceso multidireccional en el sentido en que son muchos los modos en los que el conocimiento es impartido, son muchos los métodos, instrumentos y vías por las cuales se instruye en un campo específico de cognición.

La educación, de acuerdo con Abbagnano y Visalberghi (1992, p.6), es: “Un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo”. De Zubiria (2010), por otro lado, mantiene una concepción más contextualizada, puesto que él anota que todas las escuelas tradicionales se guían por la concepción que los niños asisten a la escuela para aprender y actuar lo que la cultura y la sociedad, determinan. Se asume que el niño no sabe, que llega al aula de clase sin conocimientos, que este se crea fuera de la escuela y es tarea de los maestros enseñar, explicar, los conocimientos y normas de los cuales los niños carecen. Asimismo, Flórez (2005, p.27), anota que: “En el modelo tradicional, hace énfasis en el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad”, el método básico de aprendizaje, en este caso, el academicista, el verbalista. Se observa, por consiguiente, que los factores que inciden en la educación, ya sea inicial o de otro nivel, se ve supeditado al contexto, procesos cognitivos, biológicos, ambientales y sociales.

Educación Preescolar

Sigmund Freud, (1924, citado en Rojas Paz Soldán & Lora, 2008) quien, desde su teoría psicoanalítica del desarrollo infantil, incluye el inconsciente, las pulsiones y la formación del ego como parte de las experiencias y acontecimientos de la infancia del niño permitiéndole explorar y descubrir su propio cuerpo y entorno, presenta consideraciones que apuntan a que éstas impactan directamente en el desarrollo futuro del niño o la niña. Asimismo, la teoría del desarrollo Psicosocial de Erick Erikson, (1972, citado en Regader, 2018) tuvo más aceptación en el campo de la psicología del desarrollo, teniendo en cuenta su clara relación con el psicoanálisis freudiano, dado que propone igual que el anterior, unas etapas de desarrollo. En este sentido, la propuesta del psicólogo entiende que el crecimiento en este ámbito es determinado por la adquisición de una serie de competencias, en

los momentos en los que se resuelven problemas que las distintas etapas de la vida suponen, permitiendo el paso de una etapa a otra.

Por otro lado, se plantea que la edad preescolar constituye una de las etapas más importantes en el desarrollo psicológico del niño. En esta edad surgen las formaciones psicológicas nuevas como habilidades de preparación del niño para su ingreso a la escuela, las cuales inducen al niño a experimentar cambios en su desarrollo cognitivo y en su personalidad. Para ello, la función simbólica, en este caso, es una neoformación esencial en esta edad, puesto que, se refiere a la capacidad del niño para representar objetos ausentes a través del uso de símbolos y signos, de acuerdo a su edad psicológica y su medio sociocultural.

Concepciones Sobre Motricidad

Se consideran algunas posturas como referentes desde el punto de vista Psíquico y motor, apuntando a la complejidad del comportamiento infantil. En ese sentido, el concepto de "Psicomotricidad" se entiende como la conexión entre estos dos aspectos, que hace parte de la construcción intrínseca del niño, a partir de los movimientos y el pensamiento que propicia el desarrollo (Wallon, 1987). Por su parte Piaget (1983), se refiere al respecto, en cuanto a la actividad corporal de los niños y niñas y de cómo aprenden, crean, piensan, actúan para la resolución de problema. La inteligencia dependerá de la actividad motriz que el niño realice durante los primeros años de vida, para el pedagógico, todo aprendizaje está centrado en las acciones del niño con el medio, la experiencia y el movimiento que éste desarrolle en estas etapas.

Motricidad Fina

Sobre el desarrollo de la motricidad fina, Cardales y Castillo (2012), plantean que ésta es decisiva para la habilidad de experimentación y aprendizaje sobre el entorno, aumenta la inteligencia, promueve el aprendizaje de la escritura, la expresión, caracteriza la cultura, estimula, permite trazar un itinerario, por lo tanto, hay que incentivarla desde las edades más tempranas. Es por ello, que se agregan en el preescolar (3 - 5 años); las tareas más delicadas que enfrentan los niños y niñas, tales como el manejo de los cubiertos o atar las cintas de los zapatos representan un mayor reto al que tienen, posteriormente, con las actividades de motricidad gruesa aprendidas durante este periodo de de-

sarrollo.

Motricidad Gruesa

Es considerada una parte fundamental del desarrollo del niño y la niña, el cual se estructura desde el momento de nacer, hasta los 12 o 15 años. El mismo, es influenciado por factores de tipo genético, psicológicos, sociales y ambientales, así como las relaciones que los niños y niñas mantienen con los seres vivos que lo rodean (Cabrá, Hincapié, Jiménez y Tobón, 2011). En este mismo sentido, Franco Navarro (2012) plantea que: "El desarrollo de la motricidad gruesa, además de precisar de maduración biológica, necesita de la interacción del niño con un medio adecuado, que le permita el florecimiento de todas estas capacidades" (p.30).

ABORDAJE METÓDICO

Siguiendo con los aspectos metodológicos que sirven como instrumentos que dan cuenta de ciertos procedimientos para la realización del presente artículo, se describen, por consiguiente, las distintas acciones teórico-metodológicas para la construcción del estudio, partiendo del paradigma a desarrollar, el enfoque, el tipo de investigación, así como los actores en el desarrollo práctico de la construcción de los resultados. Es por ello, que, desde el punto de vista epistemológico, sustentando la teoría, dentro del paradigma interpretativo; se hace una reflexión desde la praxis, sobre la conformación de la realidad y los hechos observables con significados e interpretaciones elaboradas por los actores y su interacción en el ámbito escolar. De ahí, que el estudio se fundamente en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, los cuales permiten una investigación no estructurada y a la vez flexible y, cuyo método fenomenológico de investigación, surge como una respuesta al radicalismo de lo objetivable. Por ello, se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable (Fuster, 2019).

De acuerdo con Gadamer (1998, p 328), la hermenéutica, como método de estos tipos de estudio, es: "Reconocida como un método que permite explicar los textos escritos", es decir la interpretación de los mismos, lo cual en el campo de las ciencias sociales se relaciona con una teoría de la verdad y el sentido profundo

del texto y su interpretación que hace posible la comprensión.

Informantes de la Investigación

Los sujetos para el desarrollo del presente estudio están conformados por 19 docentes de la institución educativa Perpetuo Socorro de los niveles de educación preescolar (2) y primaria (17) de la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro de la ciudad de Cartagena (Colombia). El total de los informantes clave seleccionados son considerablemente relevantes para el estudio, por lo tanto, se selecciona una muestra de los actores incluidos en el estudio, de tal manera que se pueda conocer en profundidad, las diferentes percepciones. Por ello, se seleccionan dos docentes de preescolar, y dos de grado primero del ciclo de educación básica primaria.

Técnicas E Instrumentos De La Investigación

Entrevistas en profundidad: La entrevista en profundidad se basa en el seguimiento de un guion de entrevista, en él se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de los encuentros, por lo que previo a la sesión se deben preparar los temas que se discutirán, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas por importancia y evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistado (Robles 2011). Para la entrevista se empleará como instrumento, el grabador y preguntas abiertas. Se realizan entrevistas en profundidad a 4 informantes clave, dos docentes de preescolar, y dos de grado primero del ciclo de educación básica primaria. Los informantes son llamados o contactados por medio de dispositivos digitales. Las entrevistas en profundidad se harán por medio de un software online que permita la interacción entre el investigador y el investigado. La duración de cada entrevista oscila entre 30 a 40 minutos, hasta agotar cada una de las preguntas que surjan del guion de pautas planteado para llevar un hilo conductor y secuencial de texto oral.

Observación Directa: La observación es aquella donde se tienen un contacto directo con los elementos o caracteres en los cuales se presenta el fenómeno que se pretende investigar, y los resultados obtenidos se consideran datos originales. Es aquella en que el investigador observa directamente los casos o individuos en los cuales se produce el fenómeno, entrando en contacto con ellos; sus resultados se conside-

ran datos originales, por esto se llama también a esta investigación “primaria” (Rivas, 1993). Se empleará como instrumento, la guía de observación. Se realiza observación por medio de ansiedad, estrés, tono y timbre de voz, seguridad al hablar, y muchos otros factores inherentes en el discurso oral.

Técnica de Análisis

La recolección de los datos se desarrolla por la investigadora, con el fin de obtener información pertinente y necesaria para posteriormente, implementar e integrar cada una de las respuestas obtenidas por medio de un análisis dinámico de los datos implícitos y explícitos del discurso, los cual ayuda a realizar una interpretación y determinar el grado de conocimientos y percepciones sobre la motricidad fina y, por ende, la construcción del corpus – teórico. Por otra parte, en cuanto al método hermenéutico, se aplica el análisis del discurso, el cual se presenta como una herramienta más sofisticada, dotada de un aparato conceptual que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción de la literatura y documentos referentes. El Análisis del Discurso como campo de estudio, se destaca por su multidisciplinariedad y por la heterogeneidad de corrientes y tradiciones que confluyen en él. No sólo está constituido por la convergencia de diferentes ciencias, entre las que se encuentran, la lingüística, la sociología, la antropología, la psicología social y cognitiva, las ciencias políticas, las ciencias de la comunicación y la pedagogía.

REFLEXIONES

La realización de este tipo de estudio se puede determinar como uno de los principales impactos en la Institución Educativa Nuestra Señora del Perpetuo Socorro de la ciudad de Cartagena, puesto que conlleva a analizarla pertinencia que posee el estudio dentro del mismo contexto donde se desarrolla, y la práctica pedagógica como participación activa de los informantes, en este caso, los docentes de aula.

Este estudio no sólo permite aportar elementos de juicio para el diseño de actividades de áreas, sino que, abre el camino hacia la integración específica de los resultados en los actos y órganos consultivos para la construcción coherente entre los lineamientos curriculares y las realidades contextuales donde se evidencian dificultades sociales, económicas y culturales que

intervienen en el desarrollo psicomotor del niño o la niña en la educación preescolar.

Para ello, los datos que se recolecten de los informantes, por medio de las entrevistas en profundidad, sirven como aportes valiosos para interpretar y desarrollar el constructo teórico que, junto con el propósito principal, cuya orientación está enfocada en el desarrollo de la motricidad fina de los niños y niñas desde la perspectiva docente, permite visualizar la ruta de atención por medio de la concepción ontoepistémica que poseen los docentes sobre la motricidad fina y sus implicaciones en el desarrollo integral del niño y la niña.

Cabe notar, por consiguiente, que estas implicaciones que devienen en este actuar pedagógico que fortalece las habilidades de los niños y niñas en la educación preescolar, se observa distante de una realidad que no cubre la totalidad de los beneficiarios (niños y niñas de educación preescolar), es menester la imbricación de tres ejes formales que forman la triada formativa de esta habilidad integradora de los niños y niñas de educación preescolar. Por un lado, la pertinencia de los estándares y lineamientos emanados por el Ministerio de Educación, la práctica pedagógica cargada de estrategias, técnicas y métodos pertinentes y el contexto donde se desarrollan y se construyen las habilidades de estos niños y niñas.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. And Visalberghi, A. (1992). Historia De La Pedagogía. 9th Ed. Mexico: Fondo De Cultura Económica, P.502.
- Cabra Martínez, Cristhian Alberto, y Hincapié Garaviño, Sandra Milena, y Jiménez Martínez, Diana Isabel, y Tobón Restrepo, Mauricio (2011). Estudio descriptivo de los efectos que ejerce el perro como mascota en el desarrollo de la motricidad gruesa de infantes sanos de cinco años de edad. Revista Lasallista de Investigación, 8 (1), 82-89.
- Camels, D. (2010). El juego corporal: el cuerpo en los juegos de crianza. Primer Seminario Internacional: la Infancia, el Juego y los Juguetes (2010, Buenos Aires, Argentina). Flacso Argentina. [Consultado en septiembre 8 de 2020]. Recuperado en: <http://www.semjuegosyjuguetes.com.ar>.
- De Zubiria, J. (2010). Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Flórez, R. (2005). Evaluación Pedagógica y Cognición. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Franco Navarro, S. P. (2012). Aspectos que influyen en la motricidad gruesa de los niños del grupo de maternal: Preescolar El Arca (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Lasallista).
- Gadamer, H. (1998) Verdad y método II. Hermeneia 34. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gahona, V. (2013). La motricidad fina y su incidencia en la pre-escritura de las niñas y niños del primer año de educación básica”, de la Escuela Fiscal “Miguel Río Frío N° 2” de la ciudad de Loja periodo 2011- 2012 (Tesis de Licenciatura). Ecuador: Universidad de Loja. [Consultado en septiembre 8 de 2020]. Recuperado de: <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3140/1/GAHONA%20CANO%20VER%C3%93NICA%20MAR%C3%8DA%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20.pdf>
- Gutiérrez, F. (2005). Teorías Del Desarrollo Cognitivo. 1st ed. Madrid: McGRAW-HILL, p.353.
- Piaget, J. (1983). Teoría En P. Mussen (Ed.) Handbook of Child Psychology, vol. 1, Nueva York, Wiley.
- Regader, B. (2018). La teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson. [Consultado en septiembre 10 de 2020]. Recuperado de: <https://psicologiymente.com/desarrollo/teoría-del-desarrollo-psicosocialerikson>.
- Rivas, E. (1993). Estadística General. 9th ed. Caracas: Universidad Central de Venezuela, p.310.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cui-cuilco, 18(52), 39-49. Recuperado en 31 de agosto de 2019
- Rojas Paz Soldán, X. G., & Lora, M. E. (2008). El niño como sujeto desde el psicoanálisis. Ajayu órgano de difusión científica del departamento de Psicología UCBS, 6(2), 108-124.
- Simón-Benzant, Y. (2015). La estimulación temprana a la motricidad fina, una herramienta esencial para la atención a niños con factores de riesgo de retraso mental. EduSol, 15 (51), 100-106.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Vygotsky aujourd'hui, 95-117.
- Wallon, H. (1987). Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil. Madrid, Visor-Mec.

Weissmann, P. (2007). El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos. Revista iberoamericana de educación, 43(3), 1-6.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL DESDE LA TRANSVERSALIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.

Karina Paola Torres Cervera
Kofly1@gmail.com
Universidad Experimental Pedagógica Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 2
Diciembre 2022
pp 193 - 203

Recibido: Octubre 2022
Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

Uno de los temas de mayor interés en la actualidad en los sistemas o escenarios educativos es la Educación Ambiental. Su relevancia dentro y fuera del aula obedece a que el ser humano es parte del ambiente y a pesar de ser este quien le garantiza su existencia y permanencia en la tierra, muchas veces de manera consciente o inconsciente lo deteriora y se vuelve parte de su destrucción. Desde esa perspectiva, son las instituciones educativas las llamadas a convertirse en un motor agente de cambio y transformación hacia el rescate del ambiente al concebirlo como un bien común, insustituible e indispensable para el desarrollo del ser humano. Por lo tanto, surge el interés de reflexionar en torno a la necesidad de realizar una educación ambiental desde la transversalidad utilizándola como estrategia que permite el abordaje de este tema socialmente relevante en los procesos de formación de los estudiantes en cada uno de los componentes del currículo (Montaño, 2017). El objetivo de este artículo es plantear las razones por las cuales la educación ambiental debe ser abordada desde la transversalidad en las Instituciones de Educación Superior. Metodológicamente se abordará la investigación bajo un enfoque cualitativo fenomenológico, cuya estrategia es la revisión documental sustentada en la búsqueda de la información: relacionada a la educación ambiental, la transversalidad, su articulación en las Instituciones de Educación Superior IES y para finalizar algunas reflexiones finales. Aportando así a la consolidación del conocimiento en temas ambientales, debido a que la articulación de la estrategia de transversalidad y el proceso de educación ambiental son recientes en Colombia.

Palabras clave:

Educación ambiental, Transversalidad, currículo, Instituciones de Educación Superior.

ENVIRONMENTAL EDUCATION FROM TRANSVERSALITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN COLOMBIA.

ABSTRACT

One of the topics of greatest interest today in educational systems or scenarios is Environmental Education. Its relevance inside and outside the classroom is due to the fact that the human being is part of the environment and despite being the one who guarantees his existence and permanence on earth, many times consciously or unconsciously he deteriorates it and becomes part of its destruction. From this perspective, educational institutions are called upon to become an agent of change and transformation towards rescuing the environment by conceiving it as a common good, irreplaceable and indispensable for the development of the human being. Therefore, the interest arises to reflect on the need to carry out environmental education from a transversal perspective, using it as a strategy that allows the approach of this socially relevant topic in the training processes of students in each of the components of the curriculum (Montaño, 2017). The objective of this article is to present the reasons why envi-

Key words:

Environmental education, Transversality, curriculum, Higher Education Institutions.

Environmental education must be approached from a transversal perspective in Higher Education Institutions. Methodologically, the research will be approached under a qualitative phenomenological approach, whose strategy is the documentary review based on the search for information: related to environmental education, transversality, its articulation in Higher Education Institutions IES and to conclude some final reflections. Thus, contributing to the consolidation of knowledge on environmental issues, because the articulation of the mainstreaming strategy and the process of environmental education are recent in Colombia.

ÉDUCATION ENVIRONNEMENTALE À PARTIR DE LA TRANSVERSALITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN COLOMBIE.

RÉSUMÉ

L'éducation environnementale est l'un des sujets qui suscitent le plus d'intérêt aujourd'hui dans les systèmes ou les contextes éducatifs. Sa pertinence à l'intérieur et à l'extérieur de la classe est due au fait que l'être humain fait partie de l'environnement et bien qu'il soit celui qui garantit son existence et sa permanence sur terre, le détériore souvent consciemment ou inconsciemment et participe à sa destruction. Dans cette perspective, les institutions éducatives sont appelées à devenir un moteur de changement et de transformation vers le sauvetage de l'environnement en le concevant comme un bien commun, irremplaçable et indispensable au développement de l'être humain. Par conséquent, l'intérêt se pose de réfléchir sur la nécessité de mener une éducation environnementale à partir de la transversalité en l'utilisant comme une stratégie qui permet l'approche de cette question socialement pertinente dans les processus de formation des étudiants dans chacune des composantes du programme. (Montaño, 2017). L'objectif de cet article est de présenter les raisons pour lesquelles l'éducation à l'environnement doit être abordée à partir de la transversalité dans les établissements d'enseignement supérieur. Méthodologiquement, la recherche sera abordée sous une approche phénoménologique qualitative, dont la stratégie est la revue documentaire appuyée par la recherche d'informations : liées à l'éducation à l'environnement, la transversalité, son articulation dans les Institutions d'Enseignement Supérieur IES et pour finir quelques réflexions finales. Contribuant ainsi à la consolidation des connaissances sur les questions environnementales, du fait que l'articulation de la stratégie de transversalité et du processus d'éducation environnementale est récente en Colombie.

Mot clefs:

Éducation à l'environnement, intégration, curriculum, établissements d'enseignement supérieur.

INTRODUCCIÓN

La educación ambiental es primordial para la sociedad, porque ha facilitado aportes para el cuidado y protección del medio biofísico contribuyendo a resarcir varios de los daños que se perciben por las malas prácticas ambientales gracias a que este tipo

de educación se centra en la sensibilización de las comunidades en cuanto a sus prácticas, además fortalece valores que llevan a los seres humanos a tener una mayor participación en la creación de acciones para resolver problemáticas que significativamente están afectando a la biodiversidad y a los recursos naturales del ambiente (Montaño, 2017)

Al respecto, Fuentes, Caldera y

Mendoza, (2006). (citado por Montaña, obcit), la educación ambiental como proceso permite integrar los tres saberes (Saber, Saber ser y Saber hacer), cuya finalidad consiste en lograr que los estudiantes sean formados para ser profesionales más solidarios y comprensivos, fomentando el desarrollo de habilidades tales como el percibir, comprender y proyectar soluciones para las problemáticas socio ambientales, enfatizándose en lo “propio de la globalización (ambiente como sistema y diferentes criterios de análisis crítico), la investigación (procesamiento de información y comunicación) y la interacción humano – ecología (análisis de la relación de protección a establecer en la dimensión socio ambiental)” (p.46)

Por lo tanto, la educación ambiental se convierte en un eje fundamental para ser considerado en las diversas áreas de desarrollo de las comunidades académicas, particularmente dentro de las universidades, en donde estas intentan adquirir conocimiento integral, para así lograr mejorar los procesos de transformación y eliminación de malas prácticas que desglosa en problemáticas sociales. De acuerdo con lo anterior se ha reconocido que la transversalidad puede representar una oportunidad para la implementación de una educación ambiental holística que aborde cada una de las problemáticas ambientales que se dan en la actualidad en las materias desarrolladas dentro de la matriz curricular de los diferentes.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO realizada en 2009, en sus numerales 2 y 3, se estableció la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior asumieran el liderazgo en la generación de conocimiento para abordar los grandes retos mundiales, como seguridad alimentaria, cambio climático, gestión del agua, energías renovables y salud pública, entre otros y así cumplir con los objetivos del Desarrollo sostenible. Para este propósito, la educación superior, en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, debería promover el pensamiento crítico, la ciudadanía activa y contribuir al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar (UNESCO, 2017).

Ante esta realidad, hoy más que nunca, el currículo de nuestro tiempo debe tener la capacidad de interpretar correctamente la realidad y realizar las acciones adecuadas para transformarla; estamos ante una oportunidad histórica para intervenir en los complejos escenarios que se nos presentan. Es necesario tener la capacidad de ligar los saberes propios de cada disciplina con las necesidades reales de un entorno

social inédito, para construir desde nuestras aulas a un nuevo individuo. Temas como derechos humanos, equidad e igualdad de género y educación ambiental para un mundo sostenible deberán ocupar un lugar importante en la formación integral de nuestros estudiantes.

Por consiguiente, es importante adoptar la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) para lograr que las personas y sociedades estén conscientes y empoderadas con conocimientos, habilidades y valores para impulsar este cambio que lleve a crear un mundo más justo, pacífico y sostenible (UNESCO, 2015).

Por lo tanto, los procesos de modernización de nuestras sociedades trajeron consigo el surgimiento de diferentes problemáticas, denominadas como emergentes sociales por algunos estudiosos como Yus (1998) y González (2019); entre algunos ejemplos, podemos mencionar multiculturalidad, equidad, género, derechos humanos y medio ambiente. Con ellas, surge también la necesidad de darles una atención integral desde las disciplinas, razón por la cual deberían ser consideradas desde la propia formación profesional del estudiante y, por tanto, incorporarse al currículo. Sin embargo, un problema recurrente se presenta al definir la estrategia más apropiada para atender ese propósito, porque por tradición, las cargas académicas curriculares han contado con un fuerte componente disciplinar, es decir, mayor atención a la parte “dura” de cada carrera, como son biología, química o matemáticas, entre otras. Entonces, surge la transversalidad como una opción, como estrategia que coadyuva a la formación integral del estudiante, pues se considera que, mediante el abordaje horizontal o vertical de los temas emergentes, se fortalece la parte disciplinar; no obstante, su tratamiento ha pasado por diferentes etapas que han dificultado su adecuada conceptualización y su correcta implementación.

De acuerdo con las ideas de Velásquez (2009), lo anterior sirve de fundamento para comprender que las instituciones de Educación superior deben tomar cartas en el asunto para que el tema inclusivo ambiental no sea vista solo dese lo ecológico, sino también en los ámbitos políticos, culturales, económicos y sociales, mejorando las actividades encaminadas a resolución de las problemáticas ambientales y sus efectos, pues se tendría mayor esclarecimiento frente al proceder de cada una de las disciplinas en el tema de lo ambiental, además se desarrollaría a partir de diferentes acciones. Por tanto se consideraría que es aquí en donde la transversalidad podría ser utilizada para apli-

car el tema de la educación ambiental porque es vista como “una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, se pueden hacer presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el proyecto institucional” (p. 36) construyendo conocimientos de manera holística sobre el tema, mejorando las practicas que tiene el hombre en relación con el medio que lo rodea.

ABORDAJE TEÓRICO REFERENCIAL

Para ubicar el problema en el contexto del conocimiento sobre el currículo, la dimensión Educación Ambiental como eje curricular y el proceso de transversalización curricular, se esbozarán de manera aproximativa los siguientes elementos de carácter teórico y referencial.

Educación Ambiental

De acuerdo con Luna, Rivas y Moreno (2021). La concepción de ambiente es precedida por la concepción de naturaleza y arrastra una connotación desde la modernidad. Para indagar acerca de la concepción de educación ambiental y de la transversalidad de esta en los diseños curriculares, debemos explorar bajo qué entendido de ambiente vamos a recorrer ese camino.

Al respecto, Reátegui Rolando L., (2002) citado por (Salvador, 2013), indica que la educación ambiental se encuentra dentro del proceso educativo, con orientación tanto teórica como práctica, en la cual los individuos y la comunidad pueden adquirir conciencia de la realidad física, social y cultural del mundo, en aras de inducir a un cambio de actitudes, que favorezcan la acción encaminada a conseguir el desarrollo sostenible; debe surgir como una respuesta a la necesidad de enfrentar socialmente la problemática de los recursos naturales y del medio ambiente, ya que a partir de ella es posible convocar a la participación de los distintos sectores de la población, en acciones de prevención, protección y restauración ecológica.

Conviene destacar, que la UNESCO-PNUMA convocó en Moscú el Congreso Internacional sobre Educación y Formación Relativas al Medio Ambiente, realizado del 17 al 22 de agosto 1987. Por este motivo, esta reunión, define la Educación Ambiental, así: “La Educación Ambiental se concibe como un proceso permanente en el que

los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar individual y colectivamente para resolver problemas actuales y futuros del medio ambiente.

Para entender todo este proceso es importante conocer que la educación ambiental debe generar mejor calidad de vida y una mejor conciencia de conducta personal, así como la armonía entre los seres humanos y todas las formas de vida y que cada día se mejore la escala de valores en beneficio, preservación y conservación del medio ambiente.

Seguidamente, en 1974 se expide el Decreto 2811, conocido como código de Recursos Naturales y de protección al medio ambiente, el cual posee un capítulo dedicado a la acción educativa, medios de comunicación social y servicio nacional ambiental; allí se ordena entre otras disposiciones, el desarrollo de cursos sobre ecología y preservación ambiental en la educación primaria, secundaria y universitaria, fomentar estudios interdisciplinarios, y la promoción de jornadas ambientales con participación de la comunidad en los medios urbanos y rurales para lograr la comprensión de los problemas del ambiente. De manera complementaria, en 1978 se expide el Decreto 1337, disponiéndose la inclusión obligatoria de componentes sobre ecología y preservación ambiental en los niveles preescolares, básicos primarios, básicos secundarios, media vocacional, intermedia profesional, y educación de adultos.

Mas tarde, la Constitución Política de Colombia (1991), la cual se caracteriza por ser una constitución muy ecológica por la relevancia que le dio al tema del ambiente, derechos colectivos y manejo de los recursos naturales; hasta el punto de expresar las funciones de organismos de control del estado como la Procuraduría y la Contraloría en el velar por un ambiente sano, así como su preservación y conservación (SINA, 2002).

Seguidamente, en 1992 se decreta la Política Nacional de Educación Ambiental, la cual surge como iniciativa del gobierno nacional y el trabajo coordinado y directo de las regiones, entes ambientales y el sector educativo “en la concepción de la Educación Ambiental desde su carácter integral, como eje central de la formación de la persona en la interacción sociedad, naturaleza y cultura”; y es hasta 1995 cuando los ministerios de Ambiente y Colombia como un proceso interdisciplinar y transversal en la formación de ciudadanos (SINA, 2002).

Gracias a la constitución se expide la Ley 99 de 1993 conocida como ley del medio ambiente, y nuevamente la E.A, se formula como un proceso obligatorio en los programas de educación formal y no formal, compartiéndose responsabilidades entre el Ministerio del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación Nacional.

Así mismo, a partir de la Ley 115 de 1994 se expide la Ley General de Educación. En su artículo 23 establece la educación ambiental como un área obligatoria y fundamental necesaria para ofrecer en el currículo como parte del proyecto de Educativo Institucional, así como uno de los fines de la educación tendiente a la adquisición de una cultura ecológica basada en la adquisición de una conciencia para la conservación. Y con la ley 1549 de 2012 se busca fortalecer la institucionalización de la política nacional ambiental y su incorporación en el desarrollo territorial; la educación ambiental pretende permitir el desarrollo social y económico de las comunidades (MEN, 1994).

Con respecto a la Educación Ambiental, esta se institucionaliza como proyecto para todos los niveles de la educación formal y se fijan los criterios para la educación no formal e informal, a través del decreto 1743 de 1994. Además, se plantean estrategias de coordinación entre el Ministerio del Medio Ambiente y el Ministerio de Educación, que permitan la institucionalización de la Educación Ambiental como proceso educativo (MEN, 1994).

Continuando con la cronología, se debe destacar que en la circular 026 del 27 de febrero de 2013 se establecen los lineamientos para el comienzo del trabajo en los ejes trasversales de los currículos oficiales en Colombia y el cual indica la necesidad de que todas las instituciones educativas programen y desarrollen actividades que permitan el cumplimiento de los proyectos transversales.

Sin embargo, es importante resaltar que la educación superior no cuenta con una reglamentación clara al respecto, pero a partir de la implementación de la Política Nacional de Educación Ambiental, se plantea la necesidad de incluirla en los currículos de los programas universitarios y en los procesos de formación docente (MEN, 2002). Además, la ley 30 de 1992 en el capítulo II artículo 6°, literal i, indica que, es uno de los objetivos de las instituciones de educación superior “promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica” (MEN, 1992).

Transversalidad

La transversalidad entendida como principio didáctico de conexión disciplinar con los estándares o derechos básicos de aprendizaje de cada asignatura en particular (Luna Cabrera, et.al (2020).

Desde la perspectiva de Laso-Salvador, (2018) el constructivismo social, la teoría crítica y la complejidad, la educación ambiental persigue la aprehensión y construcción de competencias, conceptos, habilidades y valores que expliquen las relaciones ecosistémicas, los ciclos biogeoquímicos, los flujos de energía, la biodiversidad y las relaciones sociales y culturales, desde escenarios donde la interdisciplinariedad actúa transversalmente. Esto nos lleva a un nuevo escenario didáctico que metodológicamente es un camino por construir, donde deben confluir las diferentes disciplinas y sus respectivos actúes pedagógicos que se desarrollan bajo estrategias metacognitivas porque se deben habilitar ciudadanos que puedan dar soluciones incluso a problemas que aún no se han presentado.

De acuerdo con las ideas de Velásquez (2009), en el ámbito educativo, entonces, la transversalidad se refiere a una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el Proyecto Educativo Institucional –PEI– de una institución educativa. La transversalidad curricular implica como lo afirma Fernández (2003:5): “la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de los contenidos”

Al respecto, Moreno (2004) (citado por Velásquez, 2009) destaca que la transversalidad curricular como el “conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículo en diferentes direcciones, en otras sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes, o de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares impregnan el plan de estudio de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social” (p.6)

En el mismo orden de ideas, Jauregui (2018) resalta que la transversalidad se presenta como un instrumento para enriquecer la labor

formativa, conectar los distintos saberes de una manera coherente y significativa; por lo tanto, vincula la escuela con la realidad cotidiana. Según (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Calidad 2, 2016), transversalidad es hacer posible la integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencias para la vida.

Dicho en otras palabras, Jauregui (ob.cit) señala que esto implica darle un nuevo sentido a la práctica pedagógica hacia la construcción de un conocimiento capaz de responder a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales. Los temas considerados transversales se constituyen en un elemento imprescindible en todo PEI, toda vez que cruzan todas las dimensiones de la persona, favoreciendo la integralidad y dotándola de sentido, dejando atrás el currículo tradicional dividido en parcelas del conocimiento y llevando a un conocimiento global.

De igual forma, la educación ambiental como elemento transversal tiene que ser abordado desde las diferentes áreas del conocimiento, es decir, desde las matemáticas podemos hablar de lo ambiental, desde las ciencias sociales, el español, la educación artística, la educación física y demás, toda vez que las cuestiones del ambiente nos competen a todos, por tanto, todos podemos aportar desde nuestra cotidianidad. (Jauregui, ob.cit) Lo transversal no se trata simplemente de añadir o agregar nuevos temas o problemas al currículo, es asumirlo en la vida escolar cotidiana como una estrategia fundamental para la formación de nuevos ciudadanos, de lo contrario, podría convertirse en una sobrecarga de los programas y dificultaría la tarea docente sin repercusiones en el beneficio de los estudiantes (Jauregui, ob. cit)

En opinión de Salvador (ob.cit), la Educación Ambiental tiene que estar presente en todos los contenidos curriculares, es decir debe ser tratada desde el punto de vista de la transversalidad. Aquí surge, la terminología: transversalidad ambiental. Es por este motivo, que los docentes, son los llamados para inducir, en los alumnos, a modificar sus actitudes en forma más positiva hacia el medio ambiente; es decir brindar una mejor calidad de vida a las generaciones que van creciendo; pero, todo esto va a depender de la calidad de su formación profesional ambiental.

Es oportuno citar a Tecno blanco (2019) que afirma que la transversalidad no puede verse exclusivamente en un momento o nivel determinado, se requiere de un compromiso institucional. Para su implementación, se debe

considerar una base política que permita abrir el camino complejo de esta forma de organizar no solo el currículo, sino como parte de los principios universitarios. Transversalidad implica “incorporar una perspectiva particular en todos los niveles y pasos del ciclo de los proyectos [...]” (Herdoiza, 2015, p. 25). Tendrá que llegar [la transversalidad] a cada uno de los espacios de implementación desde lo que corresponde a lo institucional, curricular y al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cada universidad, si considera la transversalidad y asume ejes transversales como parte de sus principios y marco normativo, debe establecer de forma explícita la transversalidad y de cada eje transversal un amplio y actualizado sustento teórico, que permita concretar con claridad su propósito en la formación profesional desde los primeros niveles académicos. Esta perspectiva se fundamenta desde lo humanístico, lo interdisciplinar y lo global, como se ha evidenciado se concreta desde las diferentes áreas sustantivas de la universidad; es decir, no se puede limitar que los ejes transversales estén solo en el planteamiento curricular de los planes de estudios o en las propuestas de las asignaturas, requieren estar acuerpadas por la cultura y normativa institucional, que trasciendan el diseño curricular (Tecno blanco, ob.cit)

Currículo

El término “currículo” se utiliza generalmente para describir un conjunto de elementos organizados para satisfacer las necesidades educativas de la mayoría de los estudiantes. Esta fundamentación teórica establece las directrices para su diseño. Según (Sacristán, 1998) citado en (Luna y López, 2011) define el diseño curricular como “una metodología que cuenta con una serie de pasos, organizados y estructurados, con el fin de conformar el currículum”. Su tarea es evidenciar la ruta que se debe trazar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el docente desempeña un papel activo en la praxis, evaluando, redireccionando y reconstruyendo continuamente el proceso.

Estas concepciones reflejan el currículo como una construcción desde el contexto de un colectivo externo hacia el interior del educando que busca dar respuesta a unas condiciones socioculturales, influidas por un espacio histórico específico que afecta las personas involucradas en el proceso de formación. A lo largo del tiempo el desarrollo del currículo ha dejado tres mo-

delos de hacer escuela: el técnico, el práctico y el crítico. Cada uno de ellos presenta unas características que lo identifican en su construcción y planeación (Jauregui, ob. cit)

El plan de estudios forma parte del currículo; es una “propuesta operativa para atender la demanda social, educativa y profesional, para contribuir a la solución de problemas y satisfacción de necesidades, en un campo o área concreta de la ciencia y tecnología, productividad y/o servicios” (Bonilla, 2000, como se citó en Casiano et al., 2018: 27).

De acuerdo con López, J. L. A., y Alviso, C. R. (2020), es en el currículo y en el plan de estudios donde se plasma el compromiso de una institución para coadyuvar en la solución de los problemas ambientales y sociales de nuestra época. La transversalidad es una tarea compartida entre varios actores; los diseñadores curriculares son los responsables de plantear esos temas, ejes o competencias transversales, y brindar orientaciones para operarlos y evaluarlos, y los docentes tienen la enorme responsabilidad de implementarlos en el aula con los estudiantes.

La educación ambiental desde la transversalidad en las Instituciones de Educación Superior.

En relación con las ideas que señala Montaña (2017) las IES son un espacio propicio para aplicar la educación ambiental desde la transversalidad pues sus tres funciones sustantivas (educación, investigación y extensión), la llevan a tener la capacidad de articular diferentes mecanismos y estrategias para promover en los sujetos conocimientos entorno al cuidado del ambiente articulado a la dimensión política, social, económica, cultural y ecológica debido a que se centraría en aspectos fundamentales tales como lo son la potencialización de habilidades y valores del sujeto en cuanto al cuidado del ambiente, la formación teórica y conceptual, además de la articulación de la educación ambiental con el proyecto educativo institucional (PEI) y el proyecto educativo del programa (PEP) de cada institución.

Por consiguiente, las IES se deberían centrar en la incorporación de la educación ambiental desde la transversalidad en tanto ésta da la posibilidad de articular este tipo de educación propiamente al currículo de la universidad, ya que temas como estos no pueden ser tratados desarticuladamente del currículo porque éste es el que moviliza el proceso educativo que se desarrolla dentro de la institución siendo funda-

mental para aplicarla en los tres saberes, haciendo que los estudiantes tengan un componente más humano dentro de su formación, al igual esto llevaría a elevar el nivel de importancia que se da a la educación ambiental dentro del proceso formativo de los sujetos en educación superior debido a que el currículo como lo expresa el Ministerio de Educación Nacional de Colombia:

Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Párr.1, 2014)

En este sentido, según Montaña (ob.cit) resalta la necesidad de aplicar la educación ambiental desde la transversalidad en las IES. Para ello se necesita un gran compromiso del profesorado y de la Institución de Educación superior pues requiere tener la organización y planificación de acciones acorde al PEI y al PEP para poder aplicar una educación ambiental desde la transversalidad que tome en cuenta los valores y actitudes de los sujetos, promoviendo el desarrollo de acciones más amigables con el ambiente, haciendo que cada uno de los individuos se concientice entorno a la necesidad de cuidar su medio biofísico circundante que cada vez se deteriora más poniendo en peligro la existencia de diferentes especies y recursos de los ecosistema

En el mismo orden, señala la precitada autora que la educación ambiental aplicada desde la transversalidad tiene que ver propiamente con elementos y acciones que llevan a procesos formativos multidisciplinarios e interdisciplinarios, en donde se requiere un proceso de análisis, reflexión y organización entorno a lo que se va a abordar en el tema de lo ambiental y las formas a través de las cuales debe aplicarse dentro del currículo. Ahora bien una de las acciones que se puede desarrollar para lograr que la educación ambiental pueda aplicarse en las IES desde la transversalidad, es precisamente dedicar un espacio propicio para que diferentes profesionales en formación puedan brindar desde sus bases teóricas posibles acciones para resolver problemáticas ambientales sin importar de que carrera sean estos espacios pueden ser grupos de debate, semillero de investigación en el tema de ambiente para que este proceso de la educación ambiental no sea articulado únicamente a la trasmisión de conocimientos, si no también investigativos para contribuir a la divulgación y construcción del conocimiento. Toda vez que en

estos espacios participen distintos sujetos pertenecientes a diferentes disciplinas

Cabe señalar, que es necesario hacer una reestructuración de currículo para integrar en los programas, planes o unidades temas relacionados con la educación ambiental, vista desde una perspectiva de lo ecológico, político, económico, social y cultural; consolidando así la formación de los futuros profesionales, apoyando la potencialización de conocimientos, valores y habilidades que aportan a la construcción de soluciones para las problemáticas ambientales dando una mirada integral a los sujetos sobre como desde diferentes disciplinas se pueden contribuir al cuidado del ambiente y a la consolidación del desarrollo sostenible, esto se puede lograr a través de la construcción de un grupo en donde participe activamente un representante de cada uno de los grupos que conforma la comunidad educativa, encargándose constantemente de reevaluar el currículo apuntando a responder a las necesidades ambientales a través de acciones basadas en la transversalidad, desde sus propios interés, conocimientos y experiencias.

ABORDAJE METÓDICO

Para el desarrollo de este artículo, se ha tomado como fundamento metodológico un enfoque cualitativo, paradigma fenomenológico-hermenéutico, cuya estrategia metodológica es la revisión documental sustentada en la búsqueda de la información: relacionada a la educación ambiental, la transversalidad, su articulación en las Instituciones de Educación Superior, la educación ambiental desde la transversalidad en las IES y para finalizar las conclusiones.

HALLAZGOS

Al respecto, señalan Severiche, Gómez y Morales. (2016), en Colombia, los Ministerios de Educación Nacional y de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial adelantan estrategias para la inclusión de la dimensión ambiental en la educación formal a partir de las políticas nacionales educativa y ambiental, y la formación de una cultura ética en el manejo del ambiente, mediante la definición y puesta en marcha de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). De ahí que el trabajo ambiental propenda al logro del mejor estado de desarrollo posible, lo cual hace referencia a sistemas de valores sociales

y a las prioridades que una colectividad decide para su futuro. Por eso, lo ambiental y la educación ambiental se relacionan directamente con la construcción de un proyecto de sociedad, y su preocupación, además de la calidad de vida de las diversas poblaciones, es la supervivencia de la especie humana.

De acuerdo con Sarmiento (2013) (citado por Severiche, Gómez y Morales 2016), “la situación actual de nuestro planeta se presenta asociada a conductas orientadas al individualismo, tendientes a obtener máximos beneficios particulares a corto plazo, sin atender las responsabilidades colectivas con el presente y el futuro” (p.275). Indicando lo anterior, se pueden obtener los siguientes hallazgos sobre la educación ambiental como base cultural y herramienta fundamental para el desarrollo sostenible:

La falta de comportamiento, actitudes y conocimientos ambientales de la actividad humana, han incrementado la problemática ambiental de la Tierra, por lo que los gobiernos nacionales e internacionales han clasificado este problema como uno de los mayores retos para la sociedad;

La educación ambiental es pilar fundamental de la generación de cambios de actitud y aptitud y de lograr un equilibrio entre el hombre y su entorno.

Es un proceso participativo que busca integrar y concientizar la humanidad del daño que podemos hacer a nuestro planeta;

La humanidad debe reconocer que atacar el ambiente pone en peligro la supervivencia de su propia especie, esto en el aspecto natural. En el aspecto social, la degeneración de los patrones de convivencia, la lucha por el poder y la posesión material y territorial, convierten el medio social en un verdadero campo de batalla que destruye las expectativas de vivir con calidad, de desarrollar la conciencia de comunidad y los valores y actitudes que conlleva y;

La educación ambiental articula los conocimientos y metodologías inherentes a las ciencias exactas y naturales con las competencias de las ciencias sociales y humanas, buscando gestionar problemáticas del entorno y en consecuencia de planificar, incluyendo las injerencias y derivaciones políticas, económicas y éticas, es decir, con el fin de prevenirlas, minimizarlas, remediarlas y normalizarlas

REFLEXIONES FINALES

Tal como lo señala Tecno blanco (ob.cit)

cada institución debe analizar su “ADN”, las piezas que la conforman, sus principios y valores, su misión y visión, su cultura y normativa institucional, su modelo pedagógico, su historia. A los equipos docentes que les corresponde la tarea, plantearán las formas de cómo llegar a transversalizar los ejes, reto que debe asumirse con la misma responsabilidad de capacitación que esto requiere, con la complejidad que significa comprender e implementar la transversalidad, requisito fundamental para lograrlo.

En mi experiencia como docente, investigador, de una Institución de Educación Superior, he podido observar, que en algunos planes de estudios de diferentes programas académicos y, en especial, los de la facultad de ingeniería donde laboro actualmente, no existe transversalidad con respecto al eje ambiente. Por lo tanto, cada programa adiciona asignaturas con enfoques de medio ambiente de acuerdo con el parecer del responsable, pero no se tiene una unificación en los contenidos programáticos, pese a que existen programas como Licenciatura en Ciencias Naturales, Ingeniería Agroindustrial, Microbiología Ambiental, entre otros, que ofertan materias similares. Como consecuencia, el esfuerzo se reduce a la incorporación de una asignatura más dentro del plan de estudios, descontextualizada y sin proyección (Noguera, 2004), lo cual no corresponde con los valiosos esfuerzos que se han realizado desde la primera Convención de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y Desarrollo, en Estocolmo realizada en 1972.

Para finalizar, pretendo enfatizar en el hecho de que si bien la educación ambiental en nuestro país hace parte de las ciencias naturales, todavía falta mucho trabajo en este componente desde lo curricular y muy especialmente desde lo transversal.

Ante esta realidad, las Universidades han considerado la transversalidad como una opción, que permite integrar las exigencias citadas en el currículo. Lo anterior, permite que, mediante el establecimiento y la incorporación de ejes transversales, se estreche el vínculo entre currículo y sociedad, asimismo se logre que la oferta educativa se enriquezca sin sobrecargar los currículos (UNED, 2014).

REFERENCIAS

- Casiano, I. J., Sánchez, E., Aparicio, J. L., Gutiérrez, J. E., Beltrán, J. y Rodríguez, C. (2018). Metodología curricular por competencias. Evaluación, diseño e implementación de un plan de estudio. México: Quadrivium Editores
- Decreto 1295 de 2010. Reglamentario de la Ley 1188 de 2008, por la cual se regula el registro calificado de los programas académicos de educación superior.
- Decreto 2811 de 1974. Código de los Recursos Naturales y de protección al medio ambiente.
- Fernández Batanero, José María. (2000). "Una escuela para todos desde la transversalidad: los contenidos transversales". En: Miñambres A. y Jové G.. Universidad de Lleida
- Fuentes, L., Caldera, Y., Mendoza, I. (2006). La transversalidad curricular y la enseñanza de la educación ambiental. Revista ORBIS.
- Jauregui. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación
- Herdoiza, M (2015) Construyendo igualdad en la educación superior UNESCO. <https://www.educacionsuperior.gob.es>.
- Luna-Cabrera, G. (2020). Ambiente y sostenibilidad
- Laso-Salvador, S. (2018). La conciencia ambiental de los futuros maestros de educación primaria: diseño de una propuesta didáctica mediante la aplicación de herramientas • metacognitivas. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Valladolid, España.
- Ley 99 del 1993. Ley General ambiental de Colombia.
- Ley General de Educación. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Ministerio de Educación de Colombia.
- López, J. L. A., y Alviso, C. R. (2020). Experiencias de transversalización del medio ambiente en el contexto de los ODS.
- Luna, A. E., y López, G. (2011). El Currículo: Concepciones, Enfoques y Diseño. Revista Unimar, 65-76.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, M. (2014). Sentidos y Retos de la Transversalidad. Recuperado el 15 de octubre de 2016, de Colombia aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344450_recurso_1.pdf
- Montaño, W (2017). La Educación Ambiental desde la transversalidad en las Instituciones de Educación Superior. Universidad Nueva Granada.
- Moreno Casteñeda, Manuel. (2004). "Valores transversales en el currículum". Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE-La Tarea. Universidad de Guadalajara.
- Noguera, A. P. (2004). El reencantamiento del mundo. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- PNUD y Universidad Nacional de Colombia. Manizales, Colombia. <http://www.unter.org.ar/imagenes/El%20Reencantamiento%20del%20Mundo.pdf>.
- Política Nacional De Educación Ambiental SINA (2002)
- Reategui L. Rolando y Tovar T. María. (2004). Fundamentos y Modelos en Educación Ambiental Impreso en el Perú. Lima-Perú.
- Rivas H, Luna G, Moreno A (2021) La transversalidad de la educación ambiental en dos instituciones educativas del departamento de Nariño, Colombia. Universidad de Nariño
- Salvador. (2013). la transversalidad ambiental en los planes curriculares. Revista Delos Desarrollo local Sostenible. Volumen 6. Nº 16. Edument. Net. <https://www.eumed.net/rev/delos/16/transversalidad-ambiental.html>
- Tencio-Blanco, C. B. (2019). Fundamentos teóricos y bases metodológicas para la transversalización de los ejes en la educación superior. Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior, 10(1), 31 – 57
- UNESCO-PNUMA (1993): Programa Internacional de Educación Ambiental. Cómo construir un Programa de Educación Ambiental. Libros la Catarata. Madrid- España.
- UNESCO. (2012). Educación para el Desarrollo Sostenible
- UNESCO. (2015). Replantear la Educación. ¿Hacia un buen común mundial? Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>.
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>>.
- Universidad Estatal a Distancia (UNED). (2014). Guías para el diseño o rediseño curricular de planes de estudios de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. PACE, San José, Costa Rica.

Velásquez. (2009). La Transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 5 (2), 29-44. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861003>

LA TRANSVERSALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN COMO NECESIDAD FORMATIVA EN LA MEDIA ACADÉMICA EN COLOMBIA

Lanny Cristy Pérez Buelvas
lanny.perez@hotmail.com
Universidad Experimental Pedagógica Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 2
Diciembre 2022
pp 204 - 212

Recibido: Octubre 2022
Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El siguiente artículo se encuentra basado en una investigación realizada en la Institución Educativa San Rafael, ubicada en el municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia. Se tuvo como propósito la creación de estrategias para abordar la transversalidad de la investigación en las aulas de la media en Colombia. Teniendo en cuenta que hasta el momento no ha sido prioridad incluir en el plan nacional de educación una forma de incentivar el aprendizaje de la investigación y sus metodologías desde etapas tempranas de formación. Se reconoce que existen programas para los niños, niñas y adolescentes que desean participar en semilleros, sin embargo, esto no resulta suficiente para lograr que la producción científica y académica en el país cumpla con lo necesario para ser destacable en la región y el mundo. A partir de los hallazgos se relacionan referentes y métodos que podrían tenerse en cuenta en la estructuración de dichas estrategias.

Palabras clave:

Estrategia, transversalidad, educación, investigación, propuesta curricular.

THE TRANSVERSALITY OF RESEARCH AS A TRAINING NEED IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT IN COLOMBIA

ABSTRACT

This piece of work It is based on an investigation that took place in San Rafael Rural Educational Institution located in the municipality of Sincelejo, Sucre, Colombia. It's important to highlight that this school is located in a rural area near the main capital Sincelejo. The main purpose was to create strategies to help to link the transversality of research in the classrooms in Colombia's media education. Taking into account these days it has not been a priority to include in the national education plan a way to encourage learning about research and its methodologies from early stages of learning process. It is important recognized that there are some programs for boys, girls and teenagers who want to participate in researching, however this is not enough to put the scientific and academic production on the map. Based on the findings, referents and methods that could be taken into account in the structuring of new strategies.

Key words:

strategies, transversality, education, research, curricular proposal.

LA TRANSVERSALITÉ DE LA RECHERCHE COMME BESOIN DE FORMATION DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE EN COLOMBIE

RÉSUMÉ

L'article suivant est basé sur une recherche effectuée à l'Institution Educative Rural San Rafael, située dans la municipalité de Sincelejo, Sucre, Colombie. L'objectif du projet était de créer des stratégies pour aborder la transversalité de la recherche dans les classes de l'enseignement secondaire (lycée) en Colombie. Tenant compte du fait que, jusqu'à présent, il n'a pas été prioritaire d'inclure dans le plan national d'éducation un moyen d'encourager l'apprentissage de la recherche et de ses méthodologies dès les premiers étapes de la formation académique. Il est reconnu qu'il existe des programmes pour les enfants et les adolescents qui souhaitent participer à des groupes de recherche. Néanmoins, cela ne suffit pas à garantir que la production scientifique et académique du pays atteigne ce qui est nécessaire pour être remarquable dans la région et dans le monde. Sur la base des découvertes, les références et les méthodes qui pourraient être prises en compte dans la structuration de telles stratégies sont liées.

Mot clefs:

Stratégie, transversalité, éducation, recherche, proposition curriculaire

INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso mediante el cual se adquiere conocimiento. En Colombia la educación es un derecho de la persona, un servicio público que tiene una función social y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia con el fin de velar por la calidad, el cumplimiento de sus fines y una mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. Cuando se hace referencia a velar por su calidad, es entendible que esto abarca la formación de personas capaces de desenvolverse en la sociedad y de desarrollar competencias que le permitan participar activamente en la construcción y sostenimiento de un mundo que se debe proyectar hacia el futuro con exigencias de competitividad en aspectos sociales, económicos, políticos, científicos, tecnológicos, entre muchos otros.

Esto pone de manifiesto la necesidad de formación integral permanente de las personas, es en esta parte donde cobra gran importancia los servicios prestados por las instituciones educativas, donde se orienta la formación de las personas desde

la primera infancia y que cuando llegan a la media académica se encuentran en la etapa previa del ingreso a la educación superior, al ingresar a la Universidad independientemente de la carrera que continúen, el estudiante se ve enfrentado a realizar procesos de investigación que implican rigurosidad científica, de allí que la enseñanza de la investigación además de generar habilidades y competencias en el individuo indiscutiblemente es necesaria para la formación profesional.

La necesidad de identificar cómo se puede llevar un aula hacia el conocimiento investigativo va más allá de la modificación de un programa curricular y se proyecta a que la herramienta didáctica producto de este trabajo transforme la percepción de los estudiantes de la media académica con relación a la investigación, de modo que a su ingreso a la educación superior lleven unas bases de investigadores. Además, de que dicha herramienta plasmada en los contenidos curriculares como eje transversal podría transformar las estrategias de enseñanza – aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento.

I. Identificación del escenario, sus actores y factores confluente en la dinámica educativa.

Los diferentes grupos de investigación que con su participación han estado presentes en la formulación, ejecución y socialización en diferentes escenarios de proyectos de investigación en el área de ciencias naturales se limitan a quienes forman parte de diferentes semilleros. Sin embargo, la participación de los estudiantes se limita a los que hacen parte del grupo de investigación. Por lo tanto, los demás estudiantes de esta comunidad educativa no tienen un proceso de formación en investigación, realizando verdaderos proyectos en este campo, sino que se limita a las nociones que se incluyen en el plan de estudios y a las actividades que se realizan en el marco de los proyectos transversales desarrollados a nivel institucional. Pero esto no configura procesos de investigación propiamente dichos. A raíz de la comprensión de los hallazgos relacionados a la deficiencia de un marco de implementación en el aula sobre las metodologías investigativas no sería fácil acceder a los medios que comúnmente serían utilizados con este fin. Pensado desde las necesidades que se evaluarán durante la puesta en marcha de los sondeos realizados para la obtención de la información respecto al rendimiento en esta área del aprendizaje.

II. Pertinencia de un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza de la investigación en Colombia.

El sistema educativo colombiano está organizado en cuatro etapas claves. La Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI) incluye servicios para los niños desde el nacimiento hasta los 6 años. En teoría, los estudiantes entran al sistema educativo en el año de transición (Grado 0 a los 5 años de edad). La educación básica comprende nueve años (Grados 1 a 9, para niños de 6 a 14 años) e incluye cinco años de educación primaria y cuatro años de básica secundaria. La educación media dura dos años (Grados 10 y 11, para jóvenes de 15 y 16 años), un año menos que el promedio de la OCDE de tres años UNESCO (2015).

En cuanto al sistema de educación superior en Colombia OECD (2016) expone que es especialmente complejo, con una gran variedad de proveedores y múltiples programas de distintas duraciones y niveles. Los estudiantes

de Colombia son menores que sus pares de la OECD cuando ingresan a la educación superior, y es probable que hayan recibido menos años de educación. El Estado colombiano a través del ministerio de ciencias tecnología e innovación impulsa el Programa Nacional de Fomento a la Formación de Investigadores que hace parte de la estrategia de apoyo a la formación de recurso humano de alto nivel para la ciencia, la tecnología y la innovación, contemplada en la política nacional de fomento a la investigación y la innovación “Colombia Construye y Siembra Futuro”. Para esto plantearon tres líneas de acción:

- Programa Ondas orientado a implementar en la población infantil y juvenil la indagación como estrategia pedagógica.
- Formación de jóvenes investigadores e innovadores “Virginia Gutiérrez de Pineda”, creado para facilitar el acercamiento de jóvenes profesionales colombianos con la investigación y la innovación, que deseen vincularse a grupos de investigación mediante una beca – pasantía.
- Formación de doctores a través de “Créditos - Beca Francisco José de Caldas”, el cual ofrece la oportunidad para que profesionales colombianos realicen estudios de doctorado en Colombia y en el exterior mediante el otorgamiento de un crédito educativo condonable.

El programa Ondas dentro de la población que beneficia incluye a los estudiantes de básica y media, objeto de estudio para esta investigación. Con apoyo de este programa los educandos que hacen parte de semilleros de investigación en las instituciones educativas oficiales pueden inscribir sus proyectos y en caso de ser seleccionados recibir apoyo financiero y asesoría académica.

III. Fundamentos teóricos de la propuesta curricular

Cuando se habla de transversalidad de la investigación debe otorgarse una cualidad formativa, pues es común que la investigación sea implementada en diferentes niveles educativos como una asignatura más donde prevalecen las conferencias sobre las actividades prácticas; los docentes que imparten cursos de investigación, frecuentemente no son investigadores; los investigadores están desvinculados de la docencia; generalmente las investigaciones se enfo-

can en los proyectos curriculares de formación y en los trabajos de grado de los estudiantes. Lo que no permite el desarrollo de habilidades investigativas de los educandos y su empleo como recurso de enseñanza y aprendizaje, limitando el proceso docente-educativo a una enseñanza expositiva, reproductiva y poco autocrítica, lo que a su vez menoscaba el desarrollo de competencias investigativas (reflexionar, criticar, cuestionar e indagar) para la búsqueda de soluciones a los problemas de orden pedagógico, metodológico o didáctico, como vía de obtención de una educación de calidad caracterizada por la auto-construcción de los conocimientos, el desarrollar habilidades cognitivas y la formación de valores humanos en el estudiantado. Espinoza Freire (2020)

Para la creación de redes de conocimiento sin distinción de los contextos es clave destacar que pudieran hacerse en medio del espacio en cuanto al sistema educativo los cambios relacionados a los escenarios desde la creación de nuevos conocimientos, pues exigen que de la transformación se de en las edades tempranas de los escenarios relacionada a la modificación de , preparar la mente para el conocimiento de tipo avanzado y complejizar los pensamientos, no educar desde la memoria sino desde la curiosidad por el saber y el amor hacia el conocer de mano propia, valorar los procesos naturales de la investigación y el aprendizaje que se dan desde la infancia e implementarlos al sistema para que se dé una educación integral. En cuanto al crecimiento de la inversión en los actores actores relacionados a la ciencia, tecnología e innovación, habría que revisar de donde provienen los recursos y si se está afectando con ello otros campos.

Las redes de conocimiento tienen implícitas características propias de los espacios dirigidos desde el aspecto organizacional, porque se busca con ella ciertos resultados que lleven al bienestar colectivo desde el desarrollo de lo participativo, lo anterior no debe confundirse con las sociedades de información. Para ello es relevante reconocer que todo conocimiento puede ser una información si se da una forma más simple, pero, no toda la información que se transmite es conocimiento. La información falsa, por ejemplo, no califica para ser parte de las sociedades del conocimiento porque otro rato considerable y representativo de las sociedades del conocimiento es la rigurosidad de sus actores. Teniendo en cuenta elementos, descripción y contextos normalmente desarrollados en sociedades del conocimiento es clave resaltar que

por medio de este artículo de revisión se busca contextualizar los elementos presentes en la creación de redes del conocimiento, así como también determinar el rol que cumple la investigación y las etapas en donde se presenta. Díaz y Almenara (2019)

La sociedad de hoy, en medio de la tecnología y con todo el desarrollo acelerado de las comunicaciones, los sistemas y los medios, se encuentra más que nunca, sumida en la necesidad apremiante de formar sujetos útiles para la sociedad, con capacidad investigativa y con una espíritu analítico y crítico, más que para aceptar sumisamente las ofertas de producción y consumo que imponen un sistema. Si bien las sociedades actuales disponen en su mayoría, de un sin número de opciones de aprendizaje y acceso a la información, son éstas, las que han demandado la aparición y afianzamiento de aprendices, más no de aprendices del conocimiento transformador y dinamizador de la historia. Como bien lo plantea Hashimoto (2016, p.7) citado por Ramírez y Rendón (2018)

La investigación es un proceso intelectual y experimental que comprende un conjunto de métodos aplicados de modo sistemático, con la finalidad de indagar sobre un asunto, resolviendo problemas diseñada con el fin de desarrollar, ampliar, o contribuir con un nuevo conocimiento, ya sea de interés científico, humanístico, social o tecnológico.

La investigación busca soluciones a problemas puntuales se trata de un trabajo que se lleva a cabo mediante un proceso metódico, que debe ser desarrollado de forma organizada y objetiva a fin de que los resultados obtenidos representen la realidad, descubran algo, entiendan un proceso, encuentren un resultado, incentiven la actividad intelectual, así como la lectura y el pensamiento crítico.

La investigación educativa vemos que se centra en la metodología cuantitativa cuya intención es comprender, explicar y resolver planteamientos acerca de la realidad, estableciendo estrategias para la búsqueda de la información aquí toma un papel importante el docente quien tiene que analizar su realidad cotidiana para concretar los problemas en los cuales puede incidir al proporcionar una solución, como resultado de la investigación.

IV. Fundamentos epistemológicos

Las investigaciones se desarrollan con la

finalidad de resolver una problemática que de forma directa o indirecta se orientan a productos y servicios para la sociedad. Entender la realidad social es la razón por la que se realiza investigación en la educación y mejorar la calidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje a través de la investigación es uno de los retos asumidos en la academia en pro de la formación de una sociedad productiva e innovadora. Acorde con esto, el estudio de los fenómenos sociales no es objetivo sino de carácter subjetivo ya que es inherente a la percepción de los sujetos relacionados con el objeto de la investigación. Para identificar, plantear, procesar y solucionar problemáticas, el investigador se orienta por criterios definidos en el paradigma al que se ajusta su investigación. Paradigma se puede definir como “una concepción general del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas que deben estudiarse, del método que debe emplearse en la investigación y de las formas de explicar, interpretar o comprender, según el caso, los resultados obtenidos por la investigación”. (Kuhn, J. 1971).

La escuela, es el lugar donde los educandos comienzan a establecer estrechos lazos de amistad, compañerismo y convivencia; en este sitio, el estudiante experimenta un sin número de situaciones que lo llevan a ir conociendo poco a poco la realidad social a la que se enfrentarán, por lo tanto desde el punto de vista de la justificación, es necesario realizar este trabajo puesto que se convertirá en una herramienta que podría implementarse en distintas instituciones educativas para disminuir las problemáticas de convivencia identificadas y así ir creando conciencia en el estudiante de lo importante que es tener una mejor sociedad que deje de lado esa violencia que ha marcado por tanto tiempo a nuestro país.

En este sentido, la práctica docente en las aulas tiene un papel fundamental en el equilibrio entre la formación académica y su aspecto comportamental, con miras al cumplimiento de los objetivos de la educación, que consiste básicamente en formar integralmente a nuevas generaciones, teniendo en cuenta su nivel social, económico, religioso, moral, así como también, sus costumbres en esta sociedad demandante y cada vez más compleja, es allí donde el ser humano debe utilizar aquellas habilidades que hacen parte integral en la convivencia pacífica dentro de una comunidad; estas deben ser apropiadas, propiciadas por el docente y que a su vez se conviertan en una aliada primordial para el desenvolvimiento de este proceso. Es en este

espacio donde se debe propiciar o construir un clima de convivencia basado en el respeto junto con una fluida comunicación entre los miembros de nuestra comunidad escolar.

V. Metodología de la investigación

Desde la perspectiva interpretativa de esta investigación, se justifica el uso del enfoque cualitativo respaldado en Hernández, R (2014) cuando plantea que: “el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados”. bajo este concepto se sustenta el hecho de que la elaboración de un modelo didáctico de enseñanza está influido por la población en la que se desarrolla, entendiéndose que los sujetos investigados tienen sus propios estilos para aprender y formas contextuales específicas de sacar el mayor provecho a su aprendizaje, lo que puede estar sujeto a las condiciones del medio en el que se desenvuelven y no debe asumirse de ninguna manera como una estrategia universal obligada a funcionar en cualquier población.

La información se recolectó de los participantes del estudio que se mencionan en este trabajo como informantes claves, descritos por Bermejo (2003) como “el grupo de elementos, en los que se quiere recabar información”, este grupo estará constituido por docentes y estudiantes de la media académica (grados 10° y 11°)

VII. Hallazgos

A partir del estudio documental, teórico y también la observación y análisis de los actos y factores involucrados en la investigación se tiene que las necesidades empiezan por la urgencia de transformar la percepción general del aprendizaje de la investigación es negativa, esto porque no existe una conexión sobre las necesidades específicas de cada entorno y las estrategias que deben usarse, en este caso el modelo didáctico como eje transversal adecua los requerimientos institucionales a la creatividad y libertad de la cátedra. Así como también aclarar que las responsabilidades de un Estado y las de la educación vista como un sistema son indelebles, siempre existirá una conexión entre las exigencias del mercado, la economía y el capital con la formación de la ciudadanía desde las etapas más tempranas, algunos autores

como Nussbaum plantean esas características como un fenómeno llamado “La educación para el lucro” y ahí se explican dilemas relacionados a la importancia de poder desligar los fines lucrativos de los sistemas educativos, entonces se plantea la educación para la libertad y con ello vienen preguntas como ¿Para que realmente se aprende? ¿Qué significa tener acceso al conocimiento?

Se pueden desarrollar contenidos que respondan a esas preguntas respetando los ambientes naturales en donde nace el conocimiento por medio de los métodos humanos que históricamente permitieron la evolución, el descubrir, palpar, analizar, comprender, exponer y utilidad ha sido un hilo de acciones que ha permitido que tengamos acceso a grandes invenciones. Al formalizar ese proceso le hemos llamado investigación. En medio de la observación es posible afirmar que La crisis sanitaria mundial ocasionada por COVID-19 reveló carencias de comprensión de las nuevas modalidades de los contextos educativos en donde además del aula, la institución y el docente intervienen los medios de comunicación, las redes sociales, las plataformas interactivas, las aplicaciones y las capacidades motrices que van más allá de las dinámicas de curso, de los grupos de trabajo y del aprendizaje por medio de juego o láminas de dibujos.

La investigación enseñada como metodología compleja y excluyente queda obsoleta ante las herramientas que cumplen a cabalidad con el propósito de emparejar las condiciones desde donde se da el aprendizaje. Por lo que el componente innovador de esta propuesta está basado en la búsqueda de fuentes y material documental para enriquecer el aprendizaje de la investigación desde el modelo didáctico como eje transversal.

VIII. Aplicación del dinamismo como modelo ¿De qué se trata?

La labor de la excelencia académica requiere de la confluencia de actores y factores, maestros, estudiantes, padres y por supuesto la institucionalidad que tiene gran relevancia en los cambios y su desenvolvimiento ante la pluralidad de sujetos y sus necesidades. La investigación cuando es vista como algo más que una opción durante la formación genera importantes mejoras en la formación, porque además de aprender lo ya escrito se brinda la posibilidad a las nuevas mentes de obtener su propio cono-

cimiento a través de fuentes que cuentan con la guía y la supervisión de un grupo de conocedores, que más que intervenir en la forma natural en la que se da el conocimiento, facilitan las herramientas teóricas dejando la posibilidad del disfrute en medio del aprendizaje. algo a lo que realmente debe aspirar en este siglo. No deben seguir siendo interpretados de forma individual la formación, la creatividad y la felicidad, cuando un sistema educativo cambia para mejorar, va más allá de cualquiera de las prioridades, metas y competencias que se busquen en contenidos programáticos y desarrolla al ser humano que hay detrás de ese propósito.

La transformación hacia un modelo didáctico para la enseñanza de la investigación, pese a tener tantas explicaciones teóricas de autores reconocidos que permiten ilustrar con excelencia de qué se trata, puede llegar a ser tan simple como ejercer la pedagogía con ánimo de involucrar realmente a los alumnos en la tarea del aprendizaje, desarrollar virtudes dentro de la vocación que faciliten que ellos puedan acercarse sin el temor a que sus dudas sobre los procedimientos y la metodología hagan que puedan ser ridiculizados. Así también, significa el poder aceptar y usar a favor los cambios que vienen con la tecnología y su implementación en las aulas, usar a favor de la enseñanza las muchas posibilidades que brinda que se pueda encontrar la información de modo sencillo.

CONCLUSIONES

Describir la participación de los estudiantes de la media académica de la Institución Educativa Rural San Rafael en proyectos de investigación en las diferentes áreas del conocimiento.

1. Solo 15 estudiantes en total entre los grados décimo y undécimo de la institución educativa San Rafael reciben formación investigativa más allá de las nociones metodológicas, sólo porque se encuentran en un semillero de investigación.
2. Diseñar una estrategia para la enseñanza de la investigación compatible con el planteamiento curricular establecido en la media académica de la Institución Educativa Rural San Rafael.

De acuerdo a los planteamientos anteriores surgió la necesidad de trazar un marco de acciones en cuanto a los objetivos que permitan

mostrar resultados cercanos a la realidad, esto teniendo en cuenta que en medio de la emergencia sanitaria ocasionada por COVID-19 no sería fácil acceder a los medios que comúnmente serían utilizados con este fin. Como objetivo principal se tuvo la construcción de un modelo didáctico como eje transversal para la enseñanza de la investigación en la media académica de la Institución Educativa Rural San Rafael en el municipio de Sincelejo, Departamento de Sucre- Colombia. pensado desde las necesidades que se evaluarán durante la puesta en marcha de los sondeos realizados para la obtención de la información respecto al rendimiento en esta área del aprendizaje.

3. Validar el modelo didáctico para la enseñanza de la investigación como eje transversal de la media académica de la Institución Educativa Rural San Rafael. Para validar el modelo didáctico se tomaron aproximadamente 30 fuentes bibliográficas y con ello obtener los fundamentos para el diseño, posterior a ello La investigación enseñada como metodología compleja y excluyente queda obsoleta ante las herramientas que cumplen a cabalidad con el propósito de emparejar las condiciones desde donde se da el aprendizaje. Por lo que el componente innovador de esta propuesta está basado en la búsqueda de fuentes y material documental para enriquecer el aprendizaje de la investigación desde el modelo didáctico como eje transversal.

De acuerdo con el cumplimiento de los objetivos de la investigación, cada uno de los sujetos involucrados en el contexto educativo en el cual se planea la implementación de la investigación por medio del modelo didáctico se tiene que es favorable que existe un proceso de preparación de los actores del sistema, como docentes, directivos y estudiantes, con la finalidad de no tener cambios abruptos que afecten negativamente el ambiente escolar. En la Institución Educativa San Rafael existen factores socioeconómicos que deben ser tenidos en cuenta debido a que podrían configurar obstáculos de tipo estructural para intervenir los espacios, una vez estos son contemplados se organizan por etapas las formas de intervención.

REFERENCIAS

- Bravo, E. (2007). La transversalidad como vía para la formación integral. I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior Caracas (CIES), 9-13 de abril de 2007. https://www.researchgate.net/publication/318862340_LA_TRANSVERSALIDAD_COMO_VIA_PARA_LA_FORMACION_INTEGRAL
- Caldwell-Bermúdez, Clyde; Camacho-Calvo, Silvia; Díaz-Soucy, Cecilia; González-Zúñiga, Marianela; Hilje-Matamoros, Walter; Monge-Rodríguez, Melania; Muñoz-Varela, Luis; Vargas-Sandoval, Yensi. (2017) Observando la educación: Tramas y desafíos desde la investigación situada Revista Educación, vol. 41, núm. 2, 2017 Universidad de Costa Rica, Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051357013>
- Daros, W. R. (2012). La educación entendida como formación humana y social. Invenio, vol. 15, núm. 28, junio, 2012, pp. Universidad del Centro Educativo Latinoamericano Rosario, Argentina. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87724141003>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. Conrado, 16(74), 45-53.
- García Pérez, F.F. (2005): El sentido de la educación como referente básico de la didáctica, en Investigación en la Escuela 55, pp.7-27.
- Hernandez, R. Fernandez, C & Baptista, M (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. Editorial McGrawHill. México. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hernández-Mondragón, Alma; Salazar-Ibáñez, Marcela; Velasco-Y Arzac, Manuel. (2017). Trascendencia de la pedagogía y didáctica Lasaliana en el aula: Antecedentes históricos y evolución. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, vol. 13, núm. 47, enero-julio, 2017, pp. 197-220. Universidad La Salle. Distrito Federal, México. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34252306006.pdf>
- Hurtado, J (2000). Metodología de la investigación holística. Tercera edición. Fundación Sytal. Caracas. Venezuela. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Iño, Weimar. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. Voces De La Educación, 3(6), 93-110. Recuperado de: <file:///E:/DESCARGAS/Dialnet-InvestigacionEducativaDesdeUnEnfoqueCualitativo-6521971.pdf>
- Nussbaum, M. (2016) Educación para el lucro, educación para la libertad. Artículo científico.
- Martínez, L (2016). Modelo discursivo para la construcción del planteamiento del problema en la enseñanza de la investigación. Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Subdirección de Investigación y Postgrado. Subprograma de Doctorado en Educación. <http://espacioidigital.upel.edu.ve/bitstream/123456789/678/1/MODELO%20DISCURSIVO%20PARA%20LA%20CONSTRUCCION%20DEL%20PLANTEAMIENTO%20DEL.pdf>
- Marín Díaz, V., & Cabero Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22 (2), 25-33. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/87606/Las%20redes%20sociales%20en%20educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OECD (2016), Education in Colombia, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>.
- Ortiz Granja, Dorys (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19),93-110.[fecha de Consulta 29 de Octubre de 2020]. ISSN: 1390-3861. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846096005>
- Ramírez, N. F., Gutiérrez, F. L. G., & Rendón, A. L. F. (2018). Investigación formativa: Elementos y propuesta para una didáctica desde el aula; más allá de una tendencia. Investigación, 39(25). <http://www.revistaespacios.com/a18v39n25/a18v39n25p09.pdf>
- San Martín, J. (2002). La estructura del método fenomenológico. Aula abierta (AA.5). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. https://www2.uned.es/dpto_fim/profesores/JSM/RepositorioCV_JSM/Libros/5_21_Laestructuradelmetodofenomenologico.pdf
- Schettini, P & Cortazzo, I. (2016). Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa. Libros de cátedra.

Editorial de la Universidad de la plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo__.-%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Silva, R (2011). La enseñanza de la física mediante un aprendizaje significativo y cooperativo en blended learning. Universidad de Burgos, Programa Internacional de Doctorado Enseñanza De Las Ciencias, Departamento de Didácticas

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS BASADA EN LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA LA BÁSICA PRIMARIA

Lauri Salcedo Rincón
laurysalrin@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 213- 225

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El presente artículo se enfoca en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera mediante el uso de la TIC, como estrategia pedagógica para mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. El inglés ha sido considerado como el idioma universal por su expansión en las transacciones de la economía de cualquier país del mundo. Por tal motivo, los educadores debemos motivar el aprendizaje del idioma inglés, potencializando las competencias del ser humano, fortaleciendo los valores. En el artículo se presentan los avances investigativos relacionados los presupuestos teóricos de la enseñanza del inglés, basada en las Tecnologías de la Información y Comunicación, en la Básica Primaria de las instituciones Educativas públicas, del departamento del Cesar, Colombia. Constituye un estudio bajo el paradigma cualitativo, con base documental de autores como Reyes (2020), Suarez (2021), Martínez, Vergara y Mitzi (2019), Moreno (2019), Andrade (2019), Gómez, Ramírez, Martínez y Chuc (2019), Almenárez y Ortega (2018), Mejía y Russi (2019) entre otros. Dentro de las conclusiones se tiene que los docentes no se encuentran formados para asumir las clases de inglés ni cuentan con la infraestructura tecnológica necesaria para desarrollar las clases.

Palabras clave:
enseñanza del inglés,
las TIC. Educación
Básica Primaria

THE TEACHING OF ENGLISH BASED ON INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES FOR BASIC PRIMARY

ABSTRACT

This article focuses on the process of teaching English as a foreign language through the use of ICT, as a pedagogical strategy to improve the quality of the teaching-learning process. English has been considered the universal language due to its expansion in the transactions of the economy of any country in the world. For this reason, educators must motivate the learning of the English language, enhancing the skills of the human being, strengthening values. The article presents the research advances related to the theoretical assumptions of the teaching of English, based on Information and Communication Technologies, in the Primary School of public Educational institutions, in the department of Cesar, Colombia. It constitutes a study under the qualitative paradigm, with a documentary base of authors such as Reyes (2020), Suarez (2021), Martínez, Vergara and Mitzi (2019), Moreno (2019), Andrade (2019), Gómez, Ramírez, Martínez and Chuc (2019), Almenárez and Ortega (2018), Mejía and Russi (2019) among others. Among the conclusions, teachers are not trained to take English classes nor do they have the necessary technological infrastructure to develop classes.

Key words:
English teaching,
TIC. Primary Basic
Education.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS BASÉ SUR LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION POUR LE FONDAMENTAL PRIMAIRE

RÉSUMÉ

Cet article se concentre sur le processus d'enseignement de l'anglais comme langue étrangère à travers l'utilisation des TIC, en tant que stratégie pédagogique pour améliorer la qualité du processus d'enseignement-apprentissage. L'anglais a été considéré comme la langue universelle en raison de son expansion dans les transactions de l'économie de n'importe quel pays du monde. Pour cette raison, les éducateurs doivent motiver l'apprentissage de la langue anglaise, renforcer les compétences de l'être humain, renforcer les valeurs. L'article présente les avancées de la recherche liées aux hypothèses théoriques de l'enseignement de l'anglais, basées sur les technologies de l'information et de la communication, à l'école primaire des établissements d'enseignement public, dans le département de Cesar, en Colombie. Il constitue une étude sous le paradigme qualitatif, basée sur des documents d'auteurs tels que Reyes (2020), Suarez (2021), Martínez, Vergara et Mitzi (2019), Moreno (2019), Andrade (2019), Gómez, Ramírez, Martínez et Chuc (2019), Almenárez et Ortega (2018), Mejía et Russi (2019) entre autres. Parmi les conclusions, on constate que les enseignants ne sont pas formés pour suivre des cours d'anglais et qu'ils ne disposent pas non plus de l'infrastructure technologique nécessaire pour développer des cours.

Mot clefs:
enseignement de
l'anglais, TIC. Enseig-
nement Primaire de
Base.

INTRODUCCIÓN

La incertidumbre en la igualdad de acceso a los bienes económicos, sociales, culturales, educativos y el imparable desarrollo de las comunicaciones, el acceso a Internet, la globalización; están originando una profunda presión sobre los sistemas educativos y están modificando lo que significa la calidad de la enseñanza, la igualdad, el funcionamiento de las escuelas, sus relaciones con otras instituciones, los actores, el papel de los maestros en una sociedad de la información y del conocimiento. Esta realidad circundante sirve como marco de referencia para reconocer una situación a nivel mundial que demanda cambios en el campo educativo.

Este constituye un tema de sumo interés relacionado con el proceso de enseñanza de un idioma extranjero. Uno de los aspectos que reviste singular importancia es el relacionado con el aprendizaje del inglés. Los estudios realizados refieren que es importante como área de conocimiento, como parte del currículo en el sistema educativo y no como un aprendizaje com-

plementario de una segunda lengua. Cabe señalar que el inglés es el idioma más usado a nivel mundial, no solo en viajes y comunicaciones, sino en las transacciones económicas a nivel global, por ello, que esta segunda lengua, es necesaria en la formación de profesionales competentes, por lo que debe fomentarse desde las primeras etapas de vida e implementarla en todos los niveles educativos.

Cada vez se tiene la certeza que la educación es la mejor manera de llegar al progreso de los ciudadanos y de los pueblos. Gallegos (2006) explica que —ya no es posible educar seres humanos con un paradigma científico industrial del siglo XVII, para una sociedad sustentable en el siglo XXI (p.1). Es necesario cambiar la visión que se tiene de la educación, de entrenamiento de la racionalidad instrumental de procesos mecánicos, sino que se debe entender, como una manera de llegar a una formación integral, de una conciencia de interdependencia y cooperación.

Basándome en lo anterior y teniendo claridad en cuanto a la importancia del inglés en la formación integral, es necesario abordarlo mediante las nuevas tecnologías de la

comunicación e información, como estrategias didácticas innovadora, por ser de interés de los estudiantes y sumado a ello, la necesidad creada de la educación a distancia, producto de la pandemia del covid-19 que exigió incursionar en las clases virtuales de manera abrupta y sostenida en el tiempo, durante 2019 y 2020.

Bajo esta perspectiva, el primer gran reto al que se enfrenta la educación es conseguir que los docentes, se basen en los cuatro pilares de la educación establecidos en el informe Delors (1997) a la Organización de la Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), el proceso de aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser (p.96). Estos pilares guiarán al individuo, para la adquisición de los conocimientos, reconociéndose como estratégicos para los seres humanos del siglo XXI, orientándose a las cuatro dimensiones de la educación holística: ciencia, sociedad, ecología y espiritualidad.

En efecto, la problemática en cuestión es que las instituciones educativas en la actualidad no asumen el compromiso de generar las condiciones que posibiliten la concientización de los estudiantes acerca de su responsabilidad, su capacidad para transformar y renovar la sociedad, para que como humanidad, podamos progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social; ya que como refiere Delors (Op.cit) en el compendio La educación encierra un tesoro: la función esencial de la educación, es el desarrollo continuo de las personas y las sociedades como una vía al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las guerras (p.9).

Por tal motivo, los educadores debemos motivar el aprendizaje del idioma inglés, potencializando las competencias del ser humano, fortaleciendo los valores, las buenas relaciones interpersonales y desarrollando aptitudes para la vida personal y profesional. Es necesario pues, la formación de un docente que desarrolle una administración educativa eficaz, para atender un nuevo proceso de formación integral contextualizado a través del uso de las TIC, donde se propicien competencias propias de los oficios y ocupaciones.

Partiendo de lo anterior la revisión documental tiene como objetivo en el presente artículo:

Indagar sobre los avances investigativos relacionados con una estructura sistémica de un corpus de presupuestos teórico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, basada en las

Tecnologías de la Información y Comunicación en la Básica Primaria de las instituciones Educativas públicas del departamento del Cesar, Colombia.

En este artículo, se centra la atención en el campo de la enseñanza del inglés, en el área específica del uso de las TIC en la enseñanza de este idioma, en las prácticas de enseñanza de los docentes de inglés en educación básica y los recursos tecnológicos disponibles y de los factores que inciden en las prácticas de los docentes. Si bien en trabajos anteriores han posibilitado avances tanto cuantitativos como cualitativos importantes, estos siguen siendo aún insuficientes tanto en lo general como en lo específico, particularmente en lo que al uso de las TIC en la enseñanza del inglés en el nivel de educación primaria concierne. Al respecto, aun no se tiene claro, con suficiente precisión, para qué y cómo las están utilizando en la enseñanza del inglés, cuáles han sido sus impactos, qué saben profesores y alumnos sobre las tecnologías y qué factores inciden en dichos usos.

REFERENTES TEÓRICOS

En la actualidad, es necesario precisar dentro del proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera mediante el uso de las TIC, el para qué y cómo enmarcarlo como estrategia pedagógica para mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Por esta razón surgen las teorías explicativas en diversas investigaciones, entre ellas se pueden mencionar:

Reyes (2020) propuso en su trabajo investigativo titulado: “Innovación metodológica mediante TIC en la enseñanza del inglés” persigue el de lograr la enseñanza del inglés, tomando como fundamento, el uso de las nuevas tecnologías siempre que permanezcan circunscritas a los postulados teóricos de la enseñanza del idioma.

Otro trabajo consultado fue de Gómez, Ramírez, Martínez y Chuc (2019), que lleva por título “El uso de las TIC en la Enseñanza del Inglés en las Primarias Publicista, México”. Esta destaca elementos importantes en cuanto al uso de las TIC en el área del idioma inglés, por cuando sugiere que, los docentes deben insistir en la utilización de las nuevas tecnologías como herramienta indispensable, para complementar la enseñanza del inglés en los alumnos de primaria y no solamente usarlas en fines administrativos.

Por su parte, Suarez (2021), en su tesis doctoral “Aprendizaje del inglés escrito con o sin

uso de TIC en Centros de educación primaria” se centró en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera del alumnado de primaria en el caso de su producción escrita, apoyada en algunos casos el uso de las TIC, y en otros casos por otros medios, describiéndose, así, en este trabajo, un análisis contrastivo pormenorizado entre ambos enfoques. Este estudio permitió definir el alcance actual de las TIC en nuestra sociedad, su impacto en los sistemas educativos y su repercusión en los procesos de aprendizaje de los alumnos, concluyendo que “...el inglés tiene un peso significativo dentro del currículo de la etapa de Educación Primaria y su aprendizaje en los colegios es obligatorio... el uso de las TIC aplicadas a prácticas y procesos educativos se correlaciona con resultados realmente motivadores e interesantes... Los alumnos con los que hemos trabajado aprenden mejor con tecnologías que sin utilizar dichas herramientas”.

Se entiende, en este sentido que la aplicación de las TIC no debería ser el objetivo docente en sí mismo, sino el medio para aprender, siempre que se cuenten con las condiciones adecuadas. Queda en evidencia, que no es cuestión de utilizar o no tecnologías, sino de que la actividad esté organizada y desarrollada óptimamente para que pueda ser de beneficio real para los estudiantes. Una actividad que esté organizada, estructurada y bien planteada, y que tenga como valor agregado el considerar el nivel de desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes, sus particularidades, necesidades e intereses y que los motive, con certeza triunfará. Trabajar con ordenadores contribuye a dicha motivación al alumnado de entornos académicos. Al valorar las opiniones del autor antes mencionado, se desprende la premisa de que los alumnos muestran una predisposición mayor para realizar una actividad al trabajar con equipos de cómputo en el aula, prefieren trabajar con estrategias que involucren a las TIC.

Otro trabajo consultado fue “El Uso de las TIC en el aprendizaje del inglés” de Martínez, Vergara y Mitzi (2019) de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en México; este estudio guarda relación con el presente artículo ya que señala que son los estudiantes, los primeros beneficiados para aprender el idioma inglés por medio de utilizar las nuevas tecnologías como un complemento bien interesante de la enseñanza que dicta el docente en clase. Se desarrolla en ellos, iniciativas y el entusiasmo, por estar presentes en la clase.

Continuando, encontramos a Moreno (2019) quién desarrolló una investigación so-

bre “La adquisición de una Lengua extranjera y el uso de las TIC: Exigencias, Dificultades y Proyecciones en los Programas de Pregrado” de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia. Este estudio, estableció el beneficio que genera el empleo de las TIC, como herramientas de apoyo para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, resalta la importancia de entrenar a los docentes, que no conocen cómo enseñar inglés porque no son del área; y, tampoco han aprovechado las TIC para el refuerzo y la superación en el proceso de enseñanza.

También, se realizó la revisión del trabajo de Andrade (2019) titulado “El uso de las TIC en el aprendizaje del inglés de estudiantes del grado 4° del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana Medellín, Colombia”. La relación de esa investigación con el artículo debido a que los alumnos que utilizan las TIC para aprender el inglés, se interesan en realizar búsquedas, hacer las respectivas traducciones, intervenir en juegos, ver videos aplicando los conocimientos que obtienen en clase. Es decir que la motivación que desarrollan en el alumno, hace que construya fácilmente el aprendizaje mientras está haciendo algo que le gusta.

Por su parte Almenárez y Ortega (2018) en su artículo: “Una intervención pedagógica mediada por TIC: Contribución para el mejoramiento del inglés en estudiantes de grado quinto” presentan que una intervención pedagógica mediada por TIC, contribuye al mejoramiento de la lectura y el aprendizaje de vocabulario en inglés de los estudiantes, partiendo de la identificación del nivel de comprensión de lectura y de vocabulario en inglés, mostrando que el ambiente de aprendizaje mediado por TIC contribuye al mejoramiento de la lectura y el aprendizaje de vocabulario en inglés como estrategia de enseñanza-aprendizaje que genera motivación en los estudiantes.

Los estudiantes se beneficiaron porque encontraron un espacio de aprendizaje diferente al tradicional, en el cual tuvieron acceso a internet y a un blog en donde ellos podían practicar vocabulario en inglés a través de ejercicios en línea, lecturas digitales con animación, juegos, presentaciones en PowerPoint, uso de programas como Word y Paint, y actividades que buscaron su interacción con el computador, en una clase diferente a la de tecnología e informática, en este caso en la clase de inglés.

Se concentró la consulta en el estudio de Mejía y Russi (2019) titulada “El Uso de las TIC, en la enseñanza y aprendizaje del inglés como

lengua extranjera, en grado cuarto del Colegio Clemencia de Caycedo – IED de Bogotá” D.C Pontificia Universidad Javeriana, en Colombia. El énfasis en dicha investigación es debido a las coincidencias de esta investigación con el tema del artículo, siendo la más importante la incorporación de tecnologías digitales en el proceso de enseñanza, constituye un complemento en el proceso educativo tradicional porque permite crear las condiciones necesarias para que los estudiantes y docentes se relacionen estrechamente para lograr los objetivos en el área de enseñanza.

Almeida y Moya (2019), establecieron en su artículo: “Los problemas de aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés”, como objeto de su investigación la manera de aprender y aplicar lo conocido para que el aprendizaje sea más fácil y práctico a la enseñanza y poder adquirir logros desarrollando la creatividad previa para el aprendizaje. Establecieron que los problemas de aprendizaje surgen ya que no todos tienen un mismo ritmo de aprendizaje, por lo que se presentan diferentes tipos de problemas al aprender y debemos evaluar cada uno de ellos para buscar una forma adecuada de enseñanza. Su indagación demostró que todo lo experimentado por los estudiantes, leído, observado integralmente y vivenciado se potencia mediante los recursos apropiados para la enseñanza del idioma inglés.

Mediante el uso de estas herramientas se identifica en el diario vivir los estudiantes para que equiparen en el idioma inglés como instrumento para comunicarse con el mundo de esta forma podemos asociarlo con las actividades diarias, así como también de la comunidad ellos pueden observar que la utilización del inglés está en actividades tan frecuentes que se encuentran en la vida. En relación concreta al uso de las Tics para enseñar inglés, señalan que:

El uso de las técnicas (TIC) sean convertido en una herramienta para la enseñanza de esta materia, ya que aparte de solo llenar un libro se puede enseñar videos, audios, canciones, juegos entre otros, de acurdo a cada mundo diferente de los estudiantes vamos envolviendo sin que se den cuenta del proceso de aprendizaje. Una enseñanza diferente al momento de aprender, mucho de los estudiantes no identifican el momento que se los está evaluando, ya que con esta herramienta los docentes pueden llegar mucho más de que los niños y niñas puedan apreciar al momento de la práctica de aprendizaje. Los estudiantes con cualquier tipo de problemas de aprendizaje aprenden con los diferentes tipos

de herramientas tecnológicas ya que les llama la atención al momento de aprender en algunas ocasiones son más talentosos con el uso de las (TIC) ya que se sienten interesados y con curiosidad de saber más sobre lo que están aprendiendo.

Otro punto a destacar es la limitante que representa la desigualdad digital, al respecto Cocomá y Orjuela (2017), aluden algunas evidencias que señalan a: la desconexión digital, incluyendo a las TIC, en razón de la insuficiencia en la dotación adecuada de infraestructura tecnológica en las instituciones educativas; en decir, aulas de computación con pocas computadoras, entre otros. Estos autores también aseveran la necesidad de algunos docentes de actualizar las técnicas de enseñanza empleadas en su quehacer pedagógico y lo imperativo de que desarrollen competencias para el manejo de las mismas. Es preciso en este punto indicar, a juicio de la autora, que factores como la falta de conectividad en buenas condiciones, sin intermitencia, la ausencia de mantenimiento a los pocos equipos, incluso la obsolescencia de las computadoras, interfiere significativamente en las oportunidades de verdadero aprendizaje de una lengua extranjera utilizando herramientas TIC. Sobre este punto cabe destacar, que entre las zonas rurales y urbanas se observan diferencias que, según UNICEF (2020) muestran una desigualdad.

En el mismo orden de ideas, otra limitante es la resistencia de uso por parte de los docentes a ciertas estrategia que implican uso de tecnología como lo son las App, al respecto Márquez (2019), en su artículo: “El uso de aplicaciones móviles como estrategia de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera” señala que muchos docentes siguen mirando con desconfianza el uso de apps, aunque al hacerlo, caen en una dinámica contraproducente, ya que no asumen como primer paso y tarea propia el desarrollo de su competencia digital para posteriormente usar sus conocimientos en la concepción de estrategias; parece existir la creencia de que por ser un elemento novedoso, puede por sí solo solucionar deficiencias metodológicas que no tienen que ver con el uso o no de dispositivos electrónicos.

Como es sabido, aprender un idioma es un proceso de aprendizaje complejo, en el que intervienen variados factores, en ese sentido las apps pueden ser un valioso apoyo, por ejemplo, para interesar al aprendiz, motivarlo, superar limitaciones de tiempo y espacio, ofrecerle la oportunidad de navegar en la lengua meta con

recursos multimedia. La falta de capacitación adecuada de los profesores sigue siendo un factor de peso en el desaprovechamiento de los nuevos recursos tecnológicos disponibles. En relación con lo dicho anteriormente, es criterio de esta autora destacar que, a pesar de que ya se ha señalado en múltiples investigaciones, se percibe que sigue sin entenderse la utilidad potencial que tienen para la renovación e innovación dentro de la educación en general y en particular en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es necesario considerar el tema de la inclusión al usar Tics en la enseñanza del inglés. Al respecto, Castro y Otros (2019), en su artículo "Reflexiones sobre la enseñanza inclusiva del inglés apoyada por tecnologías emergentes" señalan el valor del concepto de la educación inclusiva y el proceso de enseñanza- aprendizaje inclusivo del inglés como lengua extranjera, con diferentes estrategias metodológicas para la enseñanza del inglés y su adaptación para los estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes en general, su objetivo fue identificar las tecnologías emergentes existentes y optimizar su uso para la enseñanza inclusiva del inglés, procurando que aquellos estudiantes que son generalmente dejados de lado dentro del aula puedan participar del proceso educativo en condiciones de igualdad en relación al resto de sus compañeros. Concluyeron que es preciso asignar roles a cada grupo de trabajo usando la tecnología como una herramienta necesaria para llegar al conocimiento que el aprendizaje de una lengua extranjera demanda.

Prendes y otros (2021), en su artículo "Desarrollo de la competencia lingüística a través de las TIC: el proyecto AROSE", destaca el análisis de las aplicaciones de las TIC en el ámbito de la educación para contribuir a la adquisición de competencias orales en una lengua extranjera (el inglés en este caso), concluyendo en su utilidad de cara a la evaluación de la adquisición de competencias orales en una lengua extranjera. Concluyen que una adecuada evaluación de competencias, integrada en el proceso de enseñanza, favorece la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Afirman que el modelo evaluativo influye en el nivel de compromiso y corresponsabilidad de los principales actores del proceso educativo y en la reducción del fracaso y el abandono escolar al usar plataformas tecnológicas, en otras palabras, contribuyendo a mejorar el dominio del inglés como segunda lengua, en relación específicamente con las habilidades orales apli-

cando el diseño de un modelo y la producción de una herramienta tecnológica para facilitar que los profesores evalúen de forma exhaustiva y sistemática las destrezas orales en inglés, partiendo de la creencia de que la evaluación envía un mensaje a los alumnos como usuarios del sistema educativo: las destrezas orales tienen un peso importante en la nota global y por tanto deben practicarse de forma constante si se quiere dominar el idioma.

Por su parte, Zamora (2020), en su investigación: "Aprendizaje del Inglés a través de las TIC: Una visión hermenéutica desde la mirada de sus protagonistas", hace referencia a la concepción que tiene el docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento en la cotidianidad y la educación, que se amplía con la introducción de las tic en las aulas; el propósito es generar un constructo teórico sobre la enseñanza del inglés a través de las tic bajo el paradigma postpositivista interpretativo, dando como hallazgos que la transdisciplinariedad es una tarea ardua y compleja, que requiere que los docentes asuman el desafío de aprender a aprender y motivar a aprender en contextos desfavorables; sobre el uso de las tics como herramienta pedagógica para la enseñanza del inglés, es esencial para la dinamización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes.

Por cuanto, los estudiantes ya se han empoderado del uso de los equipos ofimáticos en su quehacer diario y es la ventaja que se posee para el uso educativo de esta tecnología de la información y comunicación en beneficio de la dinamización de las diferentes actividades que se desarrollen en el aula durante la enseñanza del inglés.

Se encontró, que Gallo y otros (2021), en su artículo "Aplicaciones de las TIC en la educación", señalan que las TIC han permitido un incremento de la productividad en todas las sociedades del mundo gracias a que comunica un gran volumen de la información a gran escala, por lo que su aplicación en los métodos de formación educativa de todo el mundo, son de gran importancia, lo que demanda de los docentes, deban tener competencia para utilizar estas herramientas tecnológicas, así como ser creativos, colaboradores, comunicadores, valiéndose de herramientas TIC que hay para todos los niveles educativos, inclusive, la educación especial. Concluyeron que existe una inmensa variedad de aplicaciones a la disponibilidad de docentes y estudiantes, las cuales pueden ser aprovechadas en el proceso de formación con la correcta

práctica para poder obtener resultados exitosos.

Otro trabajo consultado fue el de Quiñonez (2020), titulado: “Competencia digital de los profesores de inglés en enseñanza primaria del sureste de México”, en el que se destaca que, dado los diversos avances tecnológicos, las TIC han transformado la forma en cómo se aprende un idioma, implementándose modelos pedagógicos innovadores que permiten incorporar la tecnología a los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Los resultados demostraron que 81 % de los profesores tienen un nivel de competencia digital bajo. Otro hallazgo importante fue que identificaron las dimensiones técnicas, pedagógica y de comunicación como necesidades para ser atendidas a través de cursos de capacitación con un nivel básico.

Evidenciaron que las variables de edad y grado máximo de estudios influyen en el nivel de la competencia digital de los profesores. Destacan en sus conclusiones que las TIC son herramientas muy importantes para la enseñanza del idioma inglés, ya que ayudan a despertar el interés de los estudiantes, permite crear un ambiente interactivo, brinda muchos recursos de apoyo y contribuyen a que las clases sean atractivas e innovadoras.

Por último, se revisó a Lizasoain y otros (2018), con su trabajo investigativo “La utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del inglés, en un contexto rural”. Este trabajo se relaciona con el tema que nos ocupa, debido a que se evidencia que el uso tradicional de métodos heterogéneos para enseñar inglés en el aula de clase, no son tan efectivos como aquellos resultados que se obtienen aplicando el uso de las TIC. El uso de aplicaciones específicas dio frutos evidentes en los alumnos que participaron en la alfabetización del idioma inglés.

Los modelos educativos no responden exitosamente a los fines esperados en el ámbito educativo-estrategias, contenidos y en particular las exigencias de las TIC en los sistemas de aprendizaje. Considero importante profundizar sobre el tema de las debilidades de los estudiantes en el aprendizaje del inglés y cómo podría abordarse a través de las nuevas tecnologías de información y comunicación especialmente en la primaria.

Asimismo, los cambios tecnológicos que se han venido haciendo de manera muy rápida en este nuevo siglo, lejos de parecerse a los de hace doscientos años atrás, conllevan a una dinámica distinta en la formación, producción del conocimiento y el desarrollo del talento huma-

no. Por tal motivo, es necesaria la formación del ser humano desde una perspectiva humanística y holística para que actúe de forma armoniosa en su colectividad, favoreciendo la conciencia social, racional, reflexiva del escolar en las aulas. Ahora bien, con la visión postmodernista del mundo de hoy, en su transición de: valores, visiones de la vida, instituciones, relaciones humanas, conocimientos, da paso a una nueva cultura. Ha conllevado que el ámbito educativo cambie sus objetivos, sus procesos educativos. Para referir la postmodernidad, Follari (2005) explica que:

Lo posmoderno depende de condiciones materiales de existencia. El desarrollo científico y técnico, por un lado, y por otro el cumplimiento histórico (fracasado) de la realización del progreso científico como solución de los problemas sociales, y de la revolución social según el modelo ofrecido desde la revolución soviética a todas las luego realizadas en nombre del socialismo. (p.4)

En este sentido Vygotsky (1960) establece el origen social de las que llama funciones psicológicas superiores, el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.” (p.136) El conocimiento es producto de las interacciones sociales y la cultura, todos los procesos psicológicos superiores como la comunicación, el lenguaje, razonamiento se adquieren en el contexto social, para luego ser internalizado. De igual manera, Vygotsky (ob. cit) señala que:

El desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para él, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, se da primero en el plano social y después en el nivel individual. (p.96)

Una de las problemáticas que enfrenta la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Básica Primaria en Colombia, de acuerdo a las disposiciones emanadas del Ministerio de Educación los docentes de este nivel son profesionales graduados como licenciados integrales y están en la obligación de atender todas las áreas incluyendo el inglés. Si bien hacen el es-

fuerzo no tienen las competencias necesarias para abordarlo. Sumado a esta situación en la cotidianidad, los docentes de la básica primaria tienen dificultades con relación al acceso a recursos tecnológicos, así como la poca motivación para administrar esta área del conocimiento, representando un obstáculo para el desarrollo adecuado de este idioma en las aulas, de las diferentes instituciones educativas colombianas.

Hoy día, se necesita que a partir de nuevos paradigmas productivos se valoren las capacidades diferentes a las que la escuela tradicional viene enseñando, y en este sentido, se hace la propuesta de que sea un proceso de enseñanza y aprendizaje que se relacione con la formación de un estudiante que pueda pensar, actuar, compartir experiencias con capacidad creativa, crítica, con autonomía y habilidad para el trabajo en equipo. Que posea seguridad para la toma de decisiones y con capacidad para escuchar y comunicarse en inglés, que utilice las estrategias aprendidas en clases de idioma, para enfrentar la incertidumbre y el temor a lo desconocido, con destrezas que le ayuden a resolver problemas.

En el caso concreto del presente artículo, la autora considera pertinente centrarse en el proceso de formación de los docentes, puesto que es necesario tomar en cuenta que existen debilidades, que pueden influir en la asimilación de los contenidos de sus escolares, tales como: el ritmo de aprendizaje, la metodología utilizada, las capacidades y limitaciones que puedan tener los escolares, así como también, los cambios que se están dando en lo social en el país, entre otros. El docente especialista en el área de idioma inglés, debe conocer, para ayudar en el aula, a atender a los docentes y a aquellos niños y niñas que presentan un ritmo lento de aprendizaje, producto de las dificultades propias de hablar un idioma desconocido para ellos. De ahí la importancia del uso de las nuevas tendencias de la información científica TIC, como recurso para apoyar al docente y a los escolares tanto en clases, como de forma virtual.

En respuesta a lo anterior, cabe señalar que en Colombia se elaboró el Plan Nacional Decenal de educación 2016-2026, que es uno de los documentos que orienta la transformación del trabajo educativo. Este documento se sustenta en los resultados de las pruebas SABER y la prueba internacional PISA. Otro aspecto a considerar es el referido a la transformación del quehacer educativo, debido a que los estudiantes muestran especial interés por el internet y las redes sociales, lo que le genera nuevas ne-

cesidades. Sumado a esto, los docentes a causa del covid-19, se han visto obligados a prepararse para atender la formación de las niñas y los niños mediante las plataformas virtuales.

Partiendo de lo expresado, el Plan Decenal de Educación 2016-2017, refiere en el Sexto Desafío: Impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida, el cual tiene el siguiente propósito:

Formar a los maestros en el uso pedagógico de las diversas tecnologías y orientarlos para poder aprovechar la capacidad de estas herramientas en el aprendizaje continuo. Esto permitirá incorporar las TIC y diversas tecnologías y estrategias como instrumentos hábiles en los procesos de enseñanza –aprendizaje y no como finalidades. Fomentar el uso de las TIC y las diversas tecnologías, en el aprendizaje de los estudiantes en áreas básicas y en el fomento de las competencias siglo XXI, a lo largo del sistema educativo y para la vida. (p.53)

En concordancia con el quinto desafío, el tema elegido para el artículo está directamente relacionado con el mismo; pues se requiere promover cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe formarse para darle el uso adecuado a las TIC durante el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Lo que le permitirá detectar debilidades y habilidades importantes en los estudiantes durante dicho proceso. Es importante señalar que, si el estudiante no se motiva, no evidencia claramente sus progresos en el aprendizaje; el docente debe incorporar estrategias metodológicas innovadoras para el aprendizaje del inglés, incluyendo el uso de las TIC. Es importante señalar que, mediante las estrategias didácticas, basadas en las TIC se puede innovar en las actividades de clase, especialmente en la enseñanza del inglés ajustando dichas actividades a las preferencias de los estudiantes, para que sean llamativas y les permita participar en dichas actividades con entusiasmo y agrado. Facilitándose el aprendizaje del inglés mediante el uso de estas herramientas.

METODOLOGÍA.

Enfoque Investigativo

La formación holística que se debería impartir en las aulas debe ser estudiada o aborda-

da de manera profunda y con rigurosidad para generar teorías que contribuyan en el proceso formativo de los estudiantes y al crecimiento profesional del docente, sobre todo en lo concerniente al idioma inglés, desde la perspectiva del uso de las TIC. El propósito es acercarse a la realidad para resolver problemas de cualquier índole que se presenten tales como: educativo, social, cultural. Esta revisión documental se enmarcó en un enfoque cualitativo, y de acuerdo con Martínez (2009) este proceso se identifica por presentar una base filosófica... encargado en esencia de comprender la conducta humana desde la mirada de sus autores naturales, (p. 10).

En este sentido, este enfoque permitirá que se conozcan los significados atribuidos a la concepción holística del ser humano. En función de la naturaleza y características particulares del artículo, el paradigma y el enfoque documental, descriptivo e interpretativo para alcanzar conclusiones sobre el tema.

Diseño

Para efectos específicos del artículo el diseño a utilizar será de revisión documental, por cuanto, se efectuó una exhaustiva búsqueda de trabajos investigativos que abordarán premisas y elementos con el tema de interés, con diversos contextos de esas investigaciones que proporcionan una visión más amplia del tema, resultando en útil obtención de la información. Esto conlleva que el nivel de información útil, sujeta a análisis e interpretación sea muy explicativa, puesto que, dio a conocer el objeto en estudio. Estableciendo relaciones de dependencia entre causas, hechos y puertas de mejora y transformación de las realidades bajo lupa.

Análisis y hallazgos.

Los docentes de aula a sobre todo el del área de inglés no poseen una formación integral, que le permita brindar a sus estudiantes una atención completa, donde tomen en cuenta además de lo cognitivo, lo social, lo comunicativo, lo afectivo y lo espiritual, pero a su vez, tienen que ser dotados, con las herramientas tecnológicas necesarias para impartir sus clases presenciales y a distancia.



Gráfico N° 1 Aspectos fundamentales en los que se deben trabajar junto al docente.

La educación o formación holística tiene unas características bien establecidas que permiten comprender mejor lo que se quiere lograr y de qué manera se puede alcanzar el pleno desarrollo del individuo. De la misma manera, se nutre la parte intelectual, cognitiva de la persona, facilitándole espacios para el aprendizaje dialógico, para la solución de problemas, la adquisición de nuevos conocimientos, para la escogencia de diversas alternativas de solución y tomar decisiones.



Gráfico N°2 Dimensiones que se deben alcanzar en el proceso de enseñanza del inglés, desde la perspectiva del uso de las TIC.

En este segundo gráfico, tiene que ver con las dimensiones del ser humano el cual se refiere a unas series de aspectos complementarios para lograr la esencia máxima del ser y es en la educación donde se fortalecen. Se identifican algunas de las dimensiones en las que está estructurado el ser humano, sin embargo, no están tomando en cuenta otras. En la actualidad son diversas las dimensiones del ser humano, que todo docente de aula del área de inglés debe saber, entender, identificar, pues si no se tiene

claro, todo lo que se conforma e influye en el individuo, no se puede brindar la debida atención, y por ende, no se alcanzarán los objetivos propuestos, ni la formación integral que se desea.



Gráfico N° 3 Modelo tradicional de la enseñanza utilizado actualmente.

El docente en la educación, particularmente la educación colombiana necesita retomar cual es el rol en el quehacer pedagógico, tomando en consideración los objetivos establecidos por la comisión para “la educación del siglo XXI” de la Unesco, la cual ha determinado una educación integral, estableciendo el desarrollo pleno del ser, fomentando la formación holística de los niños, niñas, jóvenes, para poder alcanzar las exigencias del mundo actual. El docente en la actualidad no se erige como mediador entre el niño y el conocimiento, solo guía y acompaña el proceso de aprendizaje de inglés en el aula, sin apoyarse, en la familia, en su entorno y en la sociedad.



Es importante considerar el hallazgo de la competencia digital como innata en las nuevas generaciones, es otras palabras, que, si bien el uso de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de inglés es fundamental para dar respuesta a las demandas sociales, también lo es el hecho que la generación actual de estudiantes son nativos digitales. Esta premisa, permite inferir que la realización de programas de actualización pedagógica y formación es vital para los maestros

de inglés para que fortalezcan la enseñanza y el aprendizaje de ese idioma empleando la tecnología.

En definitiva, lo anterior causa una debilidad importante en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, generando tensiones como la falta de capacitación, de equipamiento de equipos de computación y buena conectividad de internet, no solo en las instituciones educativas sino también en los hogares, ya que la continuidad del acceso a los recursos necesarios incide en el uso efectivo de las TIC, en la práctica y por ende en las estrategias oportunas para alcanzar resultados satisfactorios en el aprendizaje del inglés.

Esto define claramente las brechas existentes en los métodos y contenidos utilizados por los docentes, que no motivan al estudiante, lo cual dificulta el proceso de aprendizaje, creando la imperante necesidad de modificar los métodos, estrategias y contenidos. En el presente artículo también se notó observo el hecho de que las TIC para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las instituciones educativas permite enriquecer los ambientes de aprendizaje, en virtud de que se establecen modelos de comunicación innovadores, entrada de información útil, discusiones productivas, reflexión que fortifique la instrucción, por nombrar algunos, que coloquen los estudiantes en la posición de empoderarse en su aprendizaje.

En este contexto, las restricciones por un manejo no adecuado de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes también ahíncan las deficiencias ya presentes. Es por ello la necesidad de fortalecer y actualizar competencias en el día a día por parte de los docentes, así como innovar las estrategias más dinámicas en la práctica con el uso de las TIC, para alcanzar efectividad en la comunicación, en el aprendizaje de la gramática y la comprensión auditiva en inglés. Finalmente, todavía falta mucho por mejorar, sobre todo en mayor capacitación a los docentes, equipos y conectividad para las instituciones.

Por ende, una didáctica basada en los principios de la complementariedad es necesaria. Consecuentemente, es vital planear con mayor nivel de complejidad nuestras reconstrucciones pedagógicas desde centrándose en el desorden en el cual está inmerso el estudiante y es parte el docente, implicando que este conocimiento no solo se encuentra en la parte intrínseca sino en la sincronización de pensamiento, sentimiento y percepción del mundo.

Pensar en esta pedagogía significa ocupar-

se en la perplejidad del saber, cooperando con los estudiantes en aquello con lo cual los docentes no tienen certeza por completo, incorporando estrategias que permitan desarrollar un tipo de pensamiento flexible teniendo presente que el conocimiento humano no se encuentra libre del error y que todos somos parte de esto pues el docente está aprendiendo a la par del estudiante. Es por ello necesario considerar constructos básicos tecnológicos como docentes en los cuales se enmarcan: la metodología empleada a base de innovación; una planificación y evaluación que lo lleve a cumplir las metas propuestas y el desarrollo de las habilidades, la comunicación y el trabajo en equipo el uso de herramientas tecnológicas.

CONSIDERACIONES FINALES

1. El docente posee pocas herramientas didácticas necesarias para el abordaje de las clases de inglés que contribuyan con la enseñanza del idioma.
2. Las clases rutinaria y la utilización de métodos tradicionales de enseñanza, inciden en que el docente sea poco observador, poco reflexivo, y poco innovador.
3. A los estudiantes les motiva hablar inglés y dominarlo, sin embargo, encuentran aburridas las clases por falta de motivación.

En definitiva, sirven de gran ayuda porque brindan grandes oportunidades para el desarrollo y potencialización de la comprensión auditiva, escrita, lectora, y oral en el idioma inglés. Considerando el aprendizaje tanto lingüístico como cultural porque una de sus funciones es la socialización, basada en los mecanismos auténticos del uso de la lengua en la interacción contextualizada-interpretación del significado y reacción en un proceso constructivo del aprendizaje.

La labor del docente tiene una especial relevancia cuando se usan las nuevas tecnologías ya que estas pueden ayudar a motivar y ampliar el desarrollo cognitivo de los alumnos, por consiguiente, es una herramienta que no se debería pasar por alto para la enseñanza del inglés. Aun así, es cierto que el profesor debe invertir mucho tiempo en preparar y analizar los recursos digitales que utilizará y no siempre obtiene el resultado esperado.

REFERENCIAS

- Almenárez, F.; Ortega, G. (2018). Una intervención pedagógica mediada por TIC: Contribución para el mejoramiento del inglés en estudiantes de grado quinto. [Artículo en línea] Didasc@lia: Didáctica y educación ISSN 2224-2643, 9(1), 189–210. Disponible en: <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/741> [Consulta: 2022, junio, 20]
- Almeida, M; Moya, M. (2019): Los problemas de aprendizaje en la enseñanza del idioma inglés, [Artículo en línea] Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (agosto 2019). Disponible: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/problemas-aprendizaje-ingles.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1908problemas-aprendizaje-ingles>. [Consulta: 2022, febrero, 21]
- Basterra, S. (2020) El uso de las Tic's como herramientas potenciadoras en la clase de Lengua Extranjera (Inglés). Trabajo Final de Graduación Licenciatura en Educación (PIA). [Consulta: 2022, marzo, 12]
- Basantes, E., Escobar, M., Cárdenas, M., y Barragán, R. (2021) El impacto de la virtualidad en el aprendizaje del idioma inglés en educación superior. [Artículo en línea] científico de investigación. Revista Pol. Con. (Edición núm. 58) Vol. 6, No 5 mayo 2021, pp. 46-56. [Consulta: 2022, marzo, 15]
- Barcos, F. (2017) El uso de las TIC en la enseñanza del inglés. [Artículo en línea] publicado en la Sala de Conocimiento. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bernal, S., y Ramírez, A. (2020) Optimización del aprendizaje del inglés en niños de primaria con el uso de Duolingo. [Artículo en línea]. Dialnet. Boletín Redipe. Vol. 9, Nº. 4, 2020. Bogotá. Colombia. [Consulta: 2022, abril, 21]
- Castro, S.; Casar, L.; y Martínez, A. (2019). Reflexiones sobre la enseñanza inclusiva del inglés apoyada por tecnologías emergentes. [Artículo en línea]. Revista Cubana de Educación Superior versión On-line ISSN 0257-4314, Rev. Cubana Edu. Superior vol.38 no.1 La Habana ene.-abr. 2019. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100012. [Consulta: 2022, junio, 20]
- Carranza, M., Islas, C. y Gómez, M. (2018) Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. Universidad de Guadalajara, México. [Consulta: 2022, febrero, 8]
- Cocoma, L., & Orjuela, M. (2017). Las TIC como recurso pedagógico para la enseñanza del inglés. (Trabajo de grado). Universidad del Tolima. Ibagué. Disponible: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1978/1/APROBADO%20LEIDY%20ALEJANDRA%20COCOMA%20%20%20%281%29.pdf>. [Consulta: 2022, marzo, 20]
- Gallo, G.; Cañas A. y Campi, J. (2021). Aplicaciones de las TIC en la educación. [Artículo en línea]. Reciamuc, VOL. 5 NÚM. 2 (2021): ABRIL- JUNIO / Artículos de Revisión. Disponible en: [https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.\(2\).abril.2021.45-56](https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.(2).abril.2021.45-56). [Consulta: 2022, junio, 6]
- González, J. (2018) La enseñanza del inglés en educación infantil: análisis de buenas prácticas educativas. Tesis Doctoral. Universidad Santiago de Compostela. [Consulta: 2022, marzo 12]
- Gómez, C.; Ramírez, J.; Martínez, O. y Chuc, I. (2019). El uso de las TIC en la Enseñanza del Inglés en las Primarias Públicas. [Artículo en línea]. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 18, núm. 36, pp. 75-94, 2019 Universidad Católica de la Santísima Concepción. Disponible en: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836gomez4>. [Consulta: 2022, marzo, 20]
- Gutiérrez, N., Herrera, S., y Pérez, Y. (2017) Las TIC en la enseñanza del inglés en educación básica. [Artículo en línea]. Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad. Vol. 4, Núm. 7 enero – junio 2017. México.
- Gulbakhor, E., Rakhimjanovna, A., Shavkatovna, R., Gulamkadirovna, K., y Usmankulovna, T. (2019) Tecnologías de la información en la enseñanza del idioma inglés. [Artículo en línea]. Universidad Estatal Agraria de Tashkent – Uzbekistán.. Revista RELIGACION. Vol 4 Nº 15, mayo 2019, pp. 148-151. [Consulta: 2022, junio, 20]
- Izquierdo, J., De la Cruz, V., Aquino, S., Sandoval, M., y García, V. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. [Artículo en línea]. Revista Científica de comunicación y educación, 25(50), 33-41 México. Disponible: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=>

- 50&articulo=50-2017-03. [Consulta: 2022, mayo, 9]
- Márquez, L. (2019). El uso de aplicaciones móviles como estrategia de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. [Libro en línea]. Anuario del Sistema de Educación en Venezuela. Universidad de Los Andes-Mérida, Programa de Profesionalización Docente. Disponible: http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/4205/4el_uso_de_aplicaciones.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Consulta: 2022, junio, 20]
- Plan Nacional Decenal de Educación PNDE 2016 – 2026. [Documento en PDF] disponible:https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-56827.html?_noredirect=1. ISSN: 2550 - 682X DOI: 10.23857/pc.v6i5.2630. [Consulta: 2022 febrero 12]
- Prendes, M.; Sánchez-Vera, M. y De Jódar O. (2021). Desarrollo de la competencia lingüística a través de las TIC: el proyecto. [Artículo en línea]. AROSE. Revista de Investigación y Evaluación Educativa-Revie, 8(2), 4-24. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.21>. [Consulta: 2022, junio, 6]
- Quiñonez, S. (2020). Competencia digital de los profesores de inglés en enseñanza primaria del suroeste de México. [Artículo en línea]. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo (RIDE). Universidad Autónoma de Yucatán, México. Disponible en: <https://orcid.org/0000-0001-5220-9912>. [Consulta: 2022, mayo, 16]
- Roncancio, S. (2021) Buenas prácticas de enseñanza y evaluación del inglés como lengua extranjera en Zipaquirá (Colombia). Tesis Doctoral. Universidad de Valencia Viu. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Disponible: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/79787/TESIS%20DOCTORAL%20SANDRA%20RONCANCIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 2022, mayo, 16]
- Suarez, E. (2021). Aprendizaje del inglés escrito con o sin uso de TIC en Centros de educación primaria. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Programa de Lenguas y Culturas. Disponible: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11760/1/TDUEX_2021_Suarez_Nu%C3%B1ez.pdf. [Consulta: 2022, mayo, 18]
- Temprano, A. (2012) Las TIC en la enseñanza bilingüe. Recursos para actividades interactivas y motivadoras. [Libro en línea]. Eduforma. Ediciones de la U. Colección Educación y Pedagogía. 1era edición. Bogotá D.C. – Colombia. Disponible: <https://edicionesdelau.com/producto/las-tic-en-la-ensenanza-bilingue-recursos-para-actividades-interactivas-y-motivadoras/>. [Consulta: 2022, mayo, 16]
- Torres, M., y Yépez, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. [Artículo en línea]. Revista mexicana de investigación educativa. RMIE vol.23 no.78 Ciudad de México jul./sep. 2018. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300861. [Consulta: 2022, mayo, 8].
- UNICEF. (2020). How many children and young people have internet access at home?: estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic. [Artículo en línea] New York. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/88381/file/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020.pdf>. [Consulta: 2022, marzo, 18]
- Zamora, B. (2020). Aprendizaje del Inglés a través de las TIC: Una visión hermenéutica desde la mirada de sus protagonistas. [Artículo en línea]. Prohominum, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4096-4368>, Disponible en: <https://acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/72/824>. [Consulta: 2022, abril, 17]

CULTURA E IDENTIDAD AFROCOLOMBIANA DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE LENGUA CASTELLANA

Liliana Duran González.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ldurangonzalez95@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 226 - 238

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

La educación inclusiva ha sido uno de los temas de mayor interés en los escenarios educativos colombianos, desde la perspectiva de la diversidad cultural se han generado disposiciones que norman lo que debe ser la etnoeducación, dirigida a los diversos grupos indígenas, room (gitanos) y afrocolombianos. A pesar de ello la realidad ha sido adversa sobre todo en la atención a este último grupo, quienes han mantenido una condición de exclusión por parte de los grupos con quienes comparten espacios académicos. En atención a esta realidad se desarrolla una investigación cuyo propósito es develar las percepciones que poseen los docentes de educación básica secundaria y media a acerca de la cultura e identidad afrocolombiana en la Institución Educativa de Bayunca del municipio de Cartagena de Indias, departamento de Bolívar – Colombia. Teóricamente se han considerado las categorías cultura e identidad, estableciendo la vinculación existente entre ellas, a partir de los planteamientos de García (2004), Bethencourt y Amodio (2006) sobre los códigos identitarios, crisis de identidad y/o fragmentación cultural. Con un enfoque cualitativo, se hace uso del método fenomenológico hermenéutico, empleando la observación participante y la entrevista como técnicas para recabar la información. Los hallazgos revelan que elementos identitarios, inclusión étnica y sentido de pertenencia constituyen tres esferas íntimamente relacionadas, en la cual los primeros se constituyen en la base que permite desarrollar sentido de pertenencia a la nación colombiana, generando procesos de inclusión étnica que remiten a la convivencia, concibiendo la interculturalidad como espacio en el cual es posible relacionarse con los otros sin necesidad de negar lo que se es.

Palabras clave:
Cultura, identidad,
sentido de pertenencia,
inclusión étnica,
afrocolombiana.

AFRO-COLOMBIAN CULTURE AND IDENTITY FROM THE PEDAGOGICAL PRAXIS OF SPANISH LANGUAGE TEACHERS.

ABSTRACT

Inclusive education has been one of the topics of greatest interest in the scenarios Colombian educational institutions, from the perspective of cultural diversity, have generated provisions that regulate what ethnic education should be, aimed at the various indigenous groups, room (gypsies) and Afro-Colombians. Despite this the reality has been adverse especially in the attention to this last group, who have maintained a condition of exclusion from the groups with whom share academic spaces. In response to this reality, a research whose purpose is to reveal the perceptions that teachers have from basic secondary and secondary education to about culture and identity Afro-Colombian in the Educational Institution of Bayunca of the Municipality of Cartagena of the Indies, department of Bolívar – Colombia. Theoretically, they have been considered the categories culture and identity, establishing the link between them, based on the approaches of García (2004), Bethencourt and Amodio (2006) on identity codes, identity crisis and/or cultural fragmentation. With a qualitative approach, the hermeneutic phenomenological method is used, using participant observation and interview as techniques to gather the information. The findings reveal that identity elements, ethnic inclusion and sense of belonging constitute three closely related spheres, in which the former constitute the basis

Key words:
Culture, identity,
sense of belonging,
ethnic inclusion, Afro-
Colombian.

that allows the development of a sense of belonging to the Colombian nation, generating processes of ethnic inclusion that refer to coexistence, conceiving interculturality as a space in which it is possible to relate to others without the need to deny what one is.

CULTURE ET IDENTITÉ AFRO-COLOMBIENNES À PARTIR DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DES PROFESSEURS D'ESPAGNOL.

RÉSUMÉ

L'éducation inclusive a été l'un des sujets les plus intéressants dans les milieux éducatifs colombiens, du point de vue de la diversité culturelle, des dispositions ont été générées qui régentent ce que devrait être l'ethno-éducation, destinée à divers groupes autochtones, chambre (tsiganes) et afro-colombiens. Malgré cela, la réalité a été défavorable, en particulier dans l'attention portée à ce dernier groupe, qui a maintenu une condition d'exclusion par les groupes avec lesquels ils partagent des espaces académiques. En réponse à cette réalité, une enquête est développée dont le but est de révéler les perceptions que les enseignants de l'enseignement secondaire et secondaire de base ont sur la culture et l'identité afro-colombienne dans l'établissement d'enseignement de Bayunca dans la municipalité de Cartagena de Indias, département de Bolívar -La Colombie. Théoriquement, les catégories culture et identité ont été considérées, établissant le lien existant entre elles, sur la base des approches de García (2004), Bethencourt et Amodio (2006) sur les codes identitaires, les crises identitaires et/ou la fragmentation culturelle. Avec une approche qualitative, la méthode phénoménologique herméneutique est utilisée, utilisant l'observation participante et les entretiens comme techniques de collecte d'informations. Les résultats révèlent que les éléments identitaires, l'inclusion ethnique et le sentiment d'appartenance constituent trois domaines étroitement liés, dans lesquels les premiers constituent la base qui permet le développement d'un sentiment d'appartenance à la nation colombienne, générant des processus d'inclusion ethnique qui se réfèrent à la coexistence, concevant l'interculturalité comme un espace dans lequel il est possible d'entrer en relation avec les autres sans avoir besoin de renier ce que l'on est.

Mot clefs:

Culture, identité, sentiment d'appartenance, inclusion ethnique, afro-colombien.

INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos fundamentales para el desarrollo de los procesos de socialización del hombre es la comunicación, es por ello, que históricamente a través de los diversos grupos sociales y culturales presentes en los distintos espacios geográficos y temporales, se han concretado diversas formas para optimizar los procesos comunicativos, en aras de garantizar que los individuos logren establecer relaciones interpersonales, propias de la convivencia colectiva, en las que puedan sociabilizar e interactuar con sus pares. El lenguaje se consolida como la vía principal de comunicación, debido a que, a través de este se facilitan los procesos de interpretación de la rea-

lidad, la interacción entre los individuos, la transmisión de los elementos culturales, y la formación del hombre desde sus primeros pasos hasta su etapa adulta.

Existe entonces, una relación de interdependencia entre lengua, cultura e identidad, dado a que los seres humanos logran una identificación con los otros miembros del grupo social al cual pertenecen, cuando comparten los mismos códigos culturales, y toman conciencia de las similitudes y diferencias que existen entre la cultura propia y las otras culturas, valorando la esencia contenida en ella como proceso fundamental en la construcción histórica de los pueblos.

Por ello, dada la diversidad pluricultural y multiétnica presentes en los diversos espacios geográficos, es-tados naciones, resulta necesario que

los individuos pertenecientes a un determinado grupo cultural, desarrollen procesos de comunicación que les permitan no solo identificarse con sus pares, pertenecientes a la misma cultura, sino también ser formados y capacitados para lograr desarrollar procesos de comunicación, a través del lenguaje y por supuesto de la lengua, para interactuar con otros grupos sociales, sin perder la esencia cultural que les es propia.

De allí que las políticas en materia educativa en Colombia, como es lo relacionado con la etnoeducación como un modelo educativo para la atención a la diversidad cultural, se dirigen a otorgar a los grupos étnicos los mismos derechos formativos que poseen las otras comunidades presentes en el territorio, formación que trascienda la visión de capacitación laboral y se convierta en un proceso integral, a través del cual desarrollen habilidades y destrezas en las diversas áreas del conocimiento, pero, donde estos mantengan su sentido identitario, así como el arraigo cultural propio de sus procesos generacionales.

Desde la normatividad, se trata pues, de ajustar los procesos etnoeducativos a la realidad del contexto, desde la singularidad de cada grupo social, para dar atención a las particularidades distintivas subsumidas en el sentido originario de cada grupo presente en el territorio colombiano bien sea indígena, afrocolombiano, o romm (gitano), las cuales no resultan ser las mismas desde lo cultural, cognitivo y socio afectivo (Apple, 2006).

Desde este contexto, en los escenarios educativos colombianos, uno de los temas de mayor interés ha sido la educación inclusiva, dirigida a los diversos grupos: indígenas, room (gitanos) y afrocolombianos. No obstante, la realidad ha sido adversa sobre todo en la atención a este último grupo; debido a que aun cuando en materia jurídica se han generado disposiciones que norman lo que debe ser la etnoeducación, estos se han mantenido en una condición de exclusión por parte de los grupos con quienes comparten espacios académicos. Situación que ha generado, que desplacen sus elementos culturales, y pierdan el sentido de identidad que les permite reconocerse en la diversidad. Por esta razón, el incluir la cultura e identidad afrocolombiana adquiere significancia desde aquellas áreas donde se fortalezcan a través de los contenidos desarrollados en las praxis pedagógicas de los docentes, el valor de este grupo afro, tal como lo es el área de lengua castellana.

Dado que la conducta que asumen los estudiantes de la institución Educativa de Bayunca

del municipio de Cartagena de Indias, departamento de Bolívar – Colombia presenta una actitud excluyen hacia la comunidad afrocolombiana, y donde los mismos miembros de esta, han venido obviando su sentido de identidad en aras de tratar de ser reconocidos como iguales, perdiendo esta paulatinamente. Situación que ocurre, entre otros aspectos, debido al limitado trabajo que realizan los docentes en el fortalecimiento y valoración de la cultura e identidad afrocolombiana. Así mismo, las praxis pedagógicas desarrolladas en la institución resultan ser tradicionales ya que aun, cuando observan una situación que requiere un proceso de transformación sustancial, los docentes se limitan a observar y a mantener procesos académicos repetitivos limitantes donde los estudiantes son simples receptores de información.

Es por ello, que al asumir el presente estudio me planteó como propósito develar las percepciones que poseen los docentes de educación básica secundaria y media a acerca de la cultura e identidad afrocolombiana, como una primera fase para el desarrollo de una investigación más amplia que se plantea generar una aproximación teórica acerca de la cultura e identidad afrocolombiana desde la praxis pedagógica de los docentes del área de lengua castellana de educación básica secundaria y media de la Institución Educativa de Bayunca, partiendo de los relatos de los docentes de esta área, quienes son los sujetos objeto de estudio, de sus experiencias de aula y del contexto en el cual se encuentra inmersa la institución.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Desde el punto de vista teórico se han considerado como categorías centrales cultura e identidad. En relación con la cultura se han asumido los aportes de Eagleton (2001), que la presenta como conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico; de Kottak (1997), quien afirma que esta constituye un todo que está relacionado entre sí, y que a su vez está en continuo cambio; mientras que Escobar, Álvarez y Dagnino (2001), destacan la relación estrecha entre significados y prácticas. En cuanto a la identidad se considera a García (2003) al enunciar que las identidades son reconstrucciones parciales, continuas, contingentes e inestables, no emergen de la voluntad, sino por el contrario, de códigos simbólicos aglutinantes contruidos –recreados – en el presente y proyectados hacia el futuro. De allí que la identidad de una

persona contiene elementos de lo “socialmente compartido”, resultantes de la pertenencia a un grupo y otros colectivos, y de lo “individualmente único”, pero que al mismo tiempo “lo distingue de otros grupos sociales” (Giménez, 2012; p. 10).

Desde estos planteamientos de postula que la cultura como componente identitario requiere continuidades, las cuales vienen dadas por la transmisión de su contenido de una generación a otra, para garantizar la persistencia del grupo y las posibilidades de construcción de las identidades, que permitan a los individuos saber quiénes son y el lugar ocupan en el mundo, pero al mismo tiempo presenta y requiere discontinuidades que permiten el cambio, el enriquecimiento y los aportes de las nuevas generaciones en las dinámicas propias culturales.

En el caso de los grupos culturales sometidos a una relación interétnica asimétrica, es decir, donde un grupo cultural tiene mayor fuerza para imponer sus códigos y modelos culturales, se enfrentan a lo que autores como García (2003), Bethencourt y Amodio (2006), entre otros, han denominado crisis de identidad y/o fragmentación cultural. De allí, que la situación problemática descrita debe ser atendida de manera diligente por las instituciones educativas, como instancias de formación encargadas de atender al fin último de la educación, formar seres humanos integrales, desde lo cognitivo, socio afectivo, moral y físico, sin ningún tipo de distinción, respetando las diferencias culturales, de manera que puedan contribuir favorablemente al desarrollo de continuidades y discontinuidades que permitan el enriquecimiento cultural sin generar conflictos en los individuos y los colectivos de los cuales forman parte (Díaz, 2014). En este sentido la educación debe ser vista como “acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad y, por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2009; p. 30)

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, con un horizonte estructurado desde el diseño fenomenológico hermenéutico (Díaz, 2005), considerando que este permite la comprensión e interpretación del fenómeno a investigar. Los actores sociales se encuentran representados por tres (3) docentes quienes cumplen labores en el contexto de la Institución Educativa de Bayunca, cada uno de ellos selec-

cionados de acuerdo con su perfil profesional y sus conocimientos en relación con el objeto de estudio. Las técnicas de recolección de la información fueron la observación participante (DeWalt y DeWalt, 2002) y la entrevista a profundidad (Hernández y otros, 2006).

El análisis e interpretación de las informaciones fue realizado por medio de la técnica de la triangulación, por ser esta una herramienta heurística, que permite encontrar coincidencias y antagonismos entre las apreciaciones de un mismo fenómeno provenientes de diferentes fuentes de información o puntos de vista (Martínez, 2000; p.143). Para el proceso comprensivo de la información se realizó una secuencia de actividades, entre las que se encuentran: (a) la transcripción de la información de todas las entrevistas realizadas asignándoles un código a cada actor social; (b) Categorización, proceso a partir del cual se resumen o sintetizan las ideas para su fácil manejo posterior (Martínez, 2004); (c) Triangulación, “consiste en contrastar datos provenientes de diversas fuentes, técnicas, métodos, investigadores e interpretados desde distintos enfoques teóricos” (Rojas, 2014; p. 172), de esta forma, durante la triangulación se realizó la comparación de información para determinar si esta se corrobora o no a partir de la convergencia de evidencias y análisis sobre un mismo aspecto o situación; y (d) Teorización, esta emergerá de las categorías y su respectivo análisis, dando paso a las proposiciones de significado y a su vez a la aproximación teórica, como resultado de hacer transformaciones semánticas a través de las categorías orientadoras y medulares.

Como parte del proceso comprensivo de la información, para relacionar los testimonios de empleo la codificación categorial desde la interpretación del discurso de las informaciones aportadas por los actores sociales desde sus referentes vivenciales y el intercambio intersubjetivo con el capital cultural como investigadora, para interpretar la cultura e identidad afrocolombiana desde la praxis pedagógica de los docentes de lengua castellana en la Institución Educativa de Bayunca. En este sentido, la categorización fue desarrollada a partir de un proceso de clasificación de las unidades de sentido, que se transcribieron de las entrevistas para luego clasificar, conceptualizar o codificar, tomándose como criterio principal mantener las expresiones, así como las opiniones de los actores sociales. La organización de estas se realizó tal y como se presenta a continuación:

1. *Referencias (Ref#)*, conformadas por un

código alfanumérico que describe a los actores sociales (AS#), página (P#), párrafo (p#) y la línea (l#), esta permitió establecer la ubicación del discurso.

2. *Actores Sociales (AS#)*, representan las voces de los sujetos protagonistas de este estudio, en la codificación de la información de mantuvo la secuencia de cada entrevista en el orden que fue realizada incorporándola en cuadros para presentar las matrices discursivas de ellas.
3. *Unidades Hermenéuticas (UH)*, son las preguntas abiertas que orientaron el intercambio dialógico en las entrevistas a profundidad la cuales fueron:
 - Podría relatarme sus experiencias personales y pedagógicas respecto a ¿cómo ha orientado en la Institución Educativa de Bayunca el proceso de inclusión y participación de los estudiantes de la comunidad afrocolombiana frente a las otras culturas y como ha fortalecido la cultura e identidad de esta comunidad de estudiantes?
 - Desde sus vivencias, como docente podría relatarme, ¿Cómo han sido las praxis pedagógicas que ha realizado de temas sociales de especial interés como el proceso de inclusión de los estudiantes afrocolombianos frente a los otros grupos culturales y podría narrarme si las ha dirigido a fortalecer la cultura e identidad afrocolombiana?
 - En su experiencia como docente podría relatarme ¿Cómo ha sido el proceso formativo de los estudiantes respecto a la cultura e identidad afrocolombiana, desde el área lengua castellana y cuál ha sido la forma de integración de esa cultura e identidad afrocolombiana en el aula a través de sus acciones pedagógicas?
4. *Unidades de Sentido (US)*, constituyen el discurso textual de cada uno de los informantes.
5. *Atributos (AT)*, son las palabras o frases más significativas que caracterizaron los sentidos y significados emergentes de las unidades de sentido.
6. *Subcategorías (SC)*, son una subdivisión antecedente a las categorías emergentes, estas permitieron la sistematización de los sentidos y significados procedentes de las unidades de sentido.
7. *Categorías (CAT)*, representan las palabras claves o frases que derivaron de las con-

cepciones de los sentidos y significados emergentes de los relatos de los informantes. Con las cuales se empelo colorimetría discursiva, los colores permitieron resaltar y diferenciar las categorías y subcategoría, creando una correlación visual, y la implementación de símbolos facilitó la ubicación y relación entre los atributos y subcategorías.

La organización descrita permitió la prosecución del proceso de manera sistemática y cuidada; habilitando la visualización sistemática destinada a ubicar todos los elementos emergentes. De ahí que la interpretación de cada discurso mantuvo un hilo secuencial, tal y como se desarrollaron cada una de las entrevistas.

RESULTADOS O DERIVACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El procesamiento y análisis de la información, descrito en el apartado anterior, ha evidenciado que el escenario educativo colombiano en los actuales momentos se encuentra orientado a fundar bases sólidas a través de procesos formativos que permitan alcanzar un sentido de valoración hacia la afrocolombianidad, a partir del cual cada estudiante logre valorar los rasgos culturales característicos, por ser los elementos que los identifican como parte de la nación. Es por ello, que las instituciones educativas se direccionan en lograr un proceso de inclusión asentado en la integración y convivencia de los diversos grupos culturales en igualdad de condiciones, sin socavar las bases donde se funda su cultura, de manera tal que adquieran un sentido de valoración identitario tanto individual como colectivo, y por supuesto se abran espacios para la inserción a la diversidad étnica en todos los campos del quehacer humano.

Sobre la base de las ideas expuestas y en la intención de consolidar este escenario, se presenta la secuencia de triangulación a partir de las versiones aportadas al respecto por los actores sociales AS1, AS2 y AS3. En este sentido, la categoría cultura e identidad afrocolombiana se sometió a una contrastación cruzada entre cada uno de los actores sociales con diferentes fuentes teóricas para lograr la ampliación de los conocimientos en términos de atribuir nuevos significantes emergentes en el análisis interpretativo de las subcategorías: Inclusión Étnica, Elementos Identitarios, Sentido de Pertenencia desplegadas a través de un proceso heurístico recursivo que confluyó en una comprensión de los significantes emergentes.

Inclusión Étnica

La revisión de esta subcategoría implicó un proceso recursivo en el cual se recurrió a extraer unidades de sentidos de los actores sociales como parte de la contrastación de significados emergentes. En este sentido el AS1, declaró respecto a la formación en un contexto permeado por la diversidad se requiere de la acción educativa “para que el estudiante afrocolombiano logre retomar ese proceso de valorización individual que posee desde su origen atendiendo a su individualidad y esa riqueza que poseen como miembros de una etnia rica culturalmente.”.

En este mismo respecto AS2 considera que la inclusión “es cuestión de enseñarles que son hermosos independientemente de su color de piel, de su cabello, su aspecto físico impartirles valores para ellos mismo y por los demás, de que se sientan parte importante de los procesos institucionales donde entre cada grupo logre valorarse”. Por último, el AS3, implica que “es precisamente esa falta de uniformidad la que obstaculiza una visión compartida de la multiculturalidad y pluriculturalidad, entonces hay que reconocer primero la diversidad presente y vivenciada en cada uno de nuestros chicos porque ellos nos muestran con sus actitudes las necesidades que poseen”.

En términos de comprender los significantes emergentes de los actores sociales, acerca SC: Inclusión Étnica, buscado diferentes alternativas que permitan incorporar los aspectos que involucran la cultura e identidad afrocolombiana en educación básica secundaria y media académica es oportuno recurrir a los planteamientos de Casseres et. al. (2018), quienes destacan el compromiso inclusivo de las instituciones educativas en la incorporación de los estudiantes afrocolombianos al enunciar:

Hoy las instituciones educativas tienen un reto y compromiso con el pueblo afro, negro, raizal y palenquero; pues el movimiento social afrocolombiano le suministró las herramientas para transformar la educación y acercarla a las realidades de las comunidades y mantener identidad, esta lucha llevo a que el Estado colombiano asumiera la etnoeducación como parte de la política pública; queda en mano de las instituciones, y de los educadores continuar el trabajo como un solo cuerpo que dirige sus esfuerzos a un mismo objetivo, la integración e inclusión sin distinciones características. (p. 4)

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas a través de su cuerpo docente son las encargadas de llevar a cabo el proceso inte-

grador de las comunidades afrocolombianas en el contexto escolar, desde la inclusión, haciendo énfasis en valorar la identidad y favoreciendo el desarrollo intrapersonal del educando afro, pero al mismo tiempo desde la valoración intersubjetiva de la mismidad/otredad respecto a ellos.

En este respecto Hernández et. al. (2004), afirma que en contextos permeados por la diversidad es pertinente reflexionar y proponer un nuevo rol del docente alrededor de dinámicas educativas centradas en la búsqueda de referentes identitario que consoliden la identidad de cada individuo, y donde este no sea distinguido o excluido por sus rasgos característicos. Se trata así, de fortalecer la inclusión de la etnia afro de manera idónea a partir de la ruptura de las distinciones arraigadas en las características físicas.

El despliegue reflexivo que se generó desde esta subcategoría refleja las experiencias y vivencias que han tenido durante años los docentes de lengua castellana en su hacer profesional respecto a la integración de la comunidad afro. Por consiguiente, son las personas idóneas para narrar como experimentan su contexto formativo, y es desde sus voces donde se ha podido interpretar y comprender aspectos de interés para acercarse a los procesos formativos de la cultura e identidad afrocolombiana, desde una perspectiva inclusiva de donde emerge la necesidad de trascender el hacer hacia la socialización, la aceptación de la alteridad, como una acción de “verse en el rostro del otro”, propuesta por Lévinas (1977). Es precisamente de ahí, donde se destacan aspectos de índole académico, personal, pedagógico, formativo, a ser considerados para la inclusión étnica.

Los procesos de inclusión étnica que se llevan a cabo en las instituciones se requiere trascender la visión de la simple incorporación del estudiante al escenario educativo, para convertirse en un acto de carácter humano, donde el docente atienda a la dualidad existente entre el propio sujeto miembro de esta comunidad y el educando que se siente ajeno a ese grupo cultural. De esta forma, el hacer se direcciona al reconocimiento de la presencia afro para su integración, donde el aspecto físico dado por la diversidad fenotípica no genere procesos de exclusión. Se enmarca para ello, la necesidad de fortalecer los procesos formativos fomentando una conciencia de respeto hacia la diversidad, reconociendo la multicultural y pluricultural presente en la Institución Educativa de Bayunca. El docente en este escenario debe generar acciones capaces de permear los elementos for-

talecedores de la exclusión, a partir de la sensibilidad y valor del otro como un ser humano.

Esta perspectiva se funda en los planteamientos generales del Ministerio de Educación Nacional (1992), desde el cual la etnoeducación se constituye en el proceso donde los miembros de un pueblo “internalizan, construyen conocimientos y valores mientras se desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades, aspiraciones e intereses, las cuales les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos” (p. 8). En este contexto, la etnia afrocolombiana como miembros del pueblo colombiano deben ser incorporada en el sistema de educativo, atendiendo a los elementos culturales que le son propios, desde una perspectiva valorativa gestada desde su entorno, donde ellos sean afianzados respecto a esa valoración. Al triangular las ideas con Popkewitz & Brennan (2000), es posible complementar que:

los mismos sistemas de razonamiento que han de producir igualdad, justicia y diversidad, pueden inscribir sistemas de representación que construyen la ‘otredad’ mediante prácticas pedagógicas concretas que diferencian, comparan y normalizan a los [sujetos] a lo largo de un continuum de valor” (p.22).

En este contexto en los escenarios educativos la inclusión étnica, debe ser asumida por los docentes a través de su hacer como un sistema complejo donde se consideren los factores externos e internos a los grupos diversos, fortaleciendo el reconocimiento intersubjetivo a partir de la valoración de la esencia como condición inherente al ser humano; así como de un escenario idóneo sobre la base de la convivencia, y la atención a los valores cívicos y morales, pero fundamentalmente igualitarios, dados en la equidad.

Al respecto Rojas (2008), añade que los procesos de inclusión étnica resultan poseer una dimensión política al implicarse en ella elementos individuales a ser considerados durante el acto de aprender, así como sus derechos, principios, valores y deberes, en relación con la tensión con los otros. De ahí que, para los docentes, la inclusión étnica debe orientarse a la formación valorativa de los elementos socializadores dados en la interacción de los grupos multiculturales, y al mismo tiempo en la atención singular a las individualidades a partir de los arraigos.

De las ideas plasmadas anteriormente, el docente como conductor de los procesos inclusivos debe adquirir la prehensión del contexto

cultural para fortalecer su práctica desde una perspectiva consustanciada en la formación singular y colectiva. En el escenario educativo de la Institución de Bayunca, la diversidad se encuentra representada por la etnia afrocolombiana, por tanto, el proceso de inclusión se contextualiza precisamente a su cultura e identidad, donde la primera posee la primacía social descrita en los párrafos anteriores y la segunda se dirige a permear la colectividad.

En este particular, según Rojas (ob. cit.), la inclusión afrocolombiana se connota desde la perspectiva individual inclusiva y al mismo tiempo del arraigo de cada sujeto participe de la nación colombiana, por ello, la aceptación de la otredad debe emerger de la interioridad sintiente al estar inmerso en ese grupo específico toda la historia de la república.

De esta forma, la inclusión étnica debe fundarse a partir de los elementos arraigados a la afrocolombianidad, donde los miembros de esta comunidad más que ser insertos en los procesos educativos adquieren un espacio de socialización generado por el docente, donde este orienta su hacer áulico hacia la revalorización personal de cada estudiante afro y al mismo tiempo a la consolidación de procesos intersubjetivos fundados en la igualdad y otredad, cimentados en los elementos culturales afrocolombianos, como se explica en el análisis de la siguiente subcategoría.

Elementos Identitarios

En el proceso que los docentes conducen en el ejercicio de su profesión, dentro de las instituciones educativas deben, para llevar a cabo la integración de las comunidades afrocolombianas al contexto escolar, considerar de manera especial los elementos identitarios dado que estos en los procesos inclusivos representa un eje fundamental, en tanto la identidad es requerimiento relevante en la constitución del individuo.

Amodio (2005), afirma que la identidad hace referencia a lo que un individuo sabe de sí mismo, a lo que piensa sobre esas cualidades particulares que le son propias, las cuales le permiten ser reconocido por los otros integrantes de su grupo de adscripción, así como por los pertenecientes a otros grupos culturales diferentes con quienes interactúa. De esta forma, la identidad se vincula a la vivencia de los individuos y de los grupos étnicos, a su capacidad para reconocerse como miembros de un colectivo en particular.

La afirmación anterior adquiere consistencia a partir de la exploración de esta subcategoría, lo cual involucró un ir y venir reflexivo, destinado a extraer las unidades de sentidos de los discursos de cada uno de los actores sociales, inmersos en una contrastación de significados emergentes, en el análisis del discurso de los docentes de la Institución Educativa de Bayunca.

Respecto a este particular reseñamos las afirmaciones significativas realizadas por los actores sociales. AS1, manifestó: “Como docente, mi labor ha sido lograr que se reconozcan desde sus características físicas, costumbres, tradiciones que valoren todo ese saber que le es propio; que retomen lo que los distingue y a partir de ahí generar espacios donde ellos narren sus vivencias dentro de ese grupo tan rico culturalmente”. AS2, por su parte, en ese proceso de reconocimiento de los elementos identitarios, expresó: “El proceso educativo en la etnoeducación trata de tomar los componentes sociales de las etnias en los saberes y arraigos que poseen y a partir de ahí fortalecer la valoración de otros grupos para que logren ser aceptados desde su singularidad.”. AS3 concluye afirmando que: “He tratado en el hacer de convertir mis clases en un espacio donde se defienda la cultura nacional, y los afro, son precisamente la representación más palpable de esa identidad que nos identifican.”

En relación con lo expuesto Amodio (ob. cit.) sostiene:

El dispositivo que permite la construcción de identidad es de tipo opositivo: lo que uno es no se define por características expresivas aisladas sino que adquieren sentido frente a lo que son los demás. Esta diferencia, que puede tener una base biológica, siempre es definida culturalmente, de allí las variaciones identitarias existentes entre individuos de sociedades diferentes. El nosotros se produce frente a otros, internos y externos al grupo de adscripción, en el marco de una secuencia de alteridad que comienza en el ámbito familiar y se extiende hasta las relaciones con sociedades diferentes (p. 35).

Desde esta perspectiva el reconocimiento de la identidad, y de los elementos que permiten su construcción, envuelve la consideración de lo propio y lo ajeno, de lo que nos pertenece

ce e identifica como particulares frente a lo que pertenece e identifica a los otros. La identidad no solo se construye a partir de la subjetividad, sino que es el resultado de la colectividad de una construcción socializadora de aquellos códigos compartidos por un grupo social.

Así, en los escenarios escolares permeados por la diversidad, esta debe ser construida entre los pares y atendida de manera significativa por el docente, para ello, este debe estar identificado, es decir, reconocer sus arraigos culturales, para imbricar al estudiante hacia su propio reconocimiento.

En este hilo discursivo, para alcanzar la comprensión de los sentidos emergentes asignados por los actores sociales, quienes describen los elementos identitarios como componentes que apuntan a un proceso formativo donde los estudiantes de la etnia afrocolombiana más que ser incluidos al escenario escolar, desde una postura de inserción formativa, requiere de un proceso de articulación, donde adquieran herramienta que les permitan adquirir habilidades y destrezas en las diversas áreas del conocimiento, y al mismo tiempo mantengan sus arraigo culturales identificándose con ellos y sincrónicamente sean reconocidos por el entorno. En este contexto el docente como facilitador de los procesos debe atender tanto a la singularidad como a la colectividad, buscando que cada estudiante se reconozca y al mismo tiempo reconozca a sus pares, lo cual podrá ser abordado siempre que en esta singularidad, el profesor valore su identidad.

Los elementos identitarios no constituyen una simple lista de cualidades particulares de los individuos como miembros de un grupo, sino que estos son la expresión de dispositivos socioculturales dinámicos que permiten al individuo constituirse como persona con cualidades particulares, en función de diferentes niveles de agregación a colectivos sociales y culturales de los cuales forma parte. Así mismo, que es desde estos dispositivos socioculturales que se hacen posibles los procesos de integración de la cultura e identidad afrocolombiana en los escenarios educativos, pero, desde una praxis pedagógica que responda a la inclusión.

Se ha evidenciado a partir del verbatim de los versionantes que tanto estudiantes como docentes afrocolombianos presentan actitudes que implican la negación de su propio lugar cultural y étnico, esta negación constriñe las posibilidades de inclusión étnica y es al mismo tiempo producto de dinámicas culturales excluyentes, de manera que la crisis identitaria que presen-

tan los agentes educativos internos se constituye en un proceso sociocultural recursivo que requiere tomar en consideración los procesos de construcción de las identidades.

En este sentido, en el reconocimiento de la identidad, los elementos identitarios que permiten su construcción, envuelven la consideración de lo propio y lo ajeno, de lo que nos pertenece e identifica como particulares frente a lo que pertenece e identifica a los otros en cuyo caso plantea la utilización de los componentes identitarios en función de la confrontación entre lo propio – particular y la diversidad existente en el aula de clases y en la nación colombiana, centrado principalmente en la valoración de las particularidades propias en sí mismas y no en función de lo que ellas representan frente al otro diverso.

En el contexto de los planteamientos anteriores, es oportuno considerar los planteamientos de García (2004), quien revela la dinámica de complejidad de los procesos de construcción de las identidades al afirmar que estas son reconstrucciones parciales, continuas, contingentes e inestables, que emergen de códigos simbólicos aglutinantes contruidos –recreados– en el presente y proyectados hacia el futuro, es decir, se encuentran en constante construcción y cambio por ende, no se deben esencializar, o lo que es lo mismo, no se debe concebir como algo acabado y perpetuo que es necesario expresar siempre de la misma manera o con la misma significación – valor identitario.

En el umbral discursivo de la expresiones lingüísticas aportadas por los actores sociales se develaron una serie de elementos que atribuyen como relevantes de la identidad afrocolombiana, a saber: aspecto físico, tradiciones, saberes y arraigos, su singularidad, estructura social propia, bailes, lengua, comida, entre otros, los cuales hacen referencia a cualidades concretas pero, referenciales que no describen una particularidad concreta sino las capacidades de adscripción y autoadscripción de los colectivos culturales.

El valor de estos elementos identitarios como agentes cohesionadores implican según García (1996), establecer la relevancia o significación que para los propios afrocolombianos, como parcialidad étnica, tienen en la actualidad como códigos simbólicos, en tanto los códigos simbólicos permiten trabajar y analizar situaciones relacionales de distintas categorías como son: oposición, exclusión, de correspondencia, de homología o de contradicción, trabajando así sistemáticamente relaciones entre categorías

que expresan el símbolo. Tomando en consideración que los símbolos son bases para organizar la experiencia y la construcción de lo real, al estar relacionados tanto con la percepción como con los conocimientos y creencias. (Graterol, 2000).

De este modo, en los procesos de construcción de las identidades, es posible establecer la existencia de diferentes niveles identitarios. Los cuales son planteados por diferentes autores desde diversas perspectivas; Amodio (ob. cit.) señala en relación con la estabilización del comportamiento del individuo que este depende de múltiples factores, como identidad: individual, familiar y social, especificando que los tres niveles, “para integrarse armónicamente, necesitan resolver los conflictos y tener una continuidad temporal dado que la consciencia de sí mismo puede darse solamente en la duración, como enlace entre un antes, el ahora y el después”. (p. 39), complementando sus planteamientos al señalar que:

A nivel individual, la presuposición del “otro” se realiza dentro de una más amplia categorización de la identidad del grupo, ya que los cortes entre el “yo” y el “otro” utilizan categorías como edad, sexo, status, etc., pensadas como oposiciones mínimas que articulan la vida social y cultural. Por el contrario, a nivel del grupo, la “otredad” es definible por una oposición más radical que involucra la misma noción de humanidad. En este sentido, la “positividad” del sujeto es definida por la “negatividad” del “otro”, construida culturalmente y proyectada fuera de sí para definir realidades externas al grupo. Así, el “otro” es siempre fantasmal, en el sentido psicoanalítico del término (p. 184)

De manera que plantea niveles en los procesos de construcción de las identidades, tanto desde la perspectiva individual, intra e intergrupal. Bajo estos planteamientos García (1996), afirma que cada individuo como sujeto social va configurando en su experiencia de vida una multiplicidad de identidades, dependiendo su número de la pertenencia del individuo a múltiples agrupaciones sociales, de allí que esté en disposición permanente de recomponer y definir sus entornos identitarios.

A partir de los planteamientos expuestos,

es posible afirmar que la relevancia de considerar y destacar los elementos identitarios en contextos educativos permeados por la diversidad, viene dada porque permite contextualizar y complejizar las acciones docentes en pro de la reafirmación del grupo afrocolombiano y al mismo tiempo las posibilidades de construcción de espacios de inclusión étnica desde una identidad nacional colombiana, en el sentido de permitir/reportar la existencia como diferentes pero al mismo tiempo el desarrollo de una identidad que nos garantice la participación en el colectivo nacional; lo cual adquiere complementariedad con la sistematización de la siguiente subcategoría.

Sentido de Pertenencia

De acuerdo con los docentes de la Institución Educativa de Bayunca el Sentido de Pertenencia en contextos educativos permeados por la diversidad, donde el requerimiento se direcciona a la inclusión, se refiere a un proceso a ser estimulado desde la exterioridad, es decir, desde la intersubjetividad entre los pares, se pretende alcanzar la subjetividad de cada estudiante, miembro de la etnia afrocolombiana en el caso que se aborda en este estudio. De esta forma, se trata de generar a través de los procesos pedagógicos dados en la cotidianidad escolar, acciones educativas concretas que permitan estimular el reconocimiento valorativo de aquellos elementos que los identifican como miembros de una etnia.

La afirmación anterior emerge de la exploración de esta subcategoría, lo cual involucró un ir y venir reflexivo, donde se realizó la extracción de las unidades de sentido de los discursos de cada uno de los actores sociales, inmersos en una contratación de significados emergentes, para realizar el análisis del discurso de los docentes de la institución escenario de la investigación.

En el marco de las contextualizaciones descritas, AS1 declaró que “Así ellos, tienden a sentir que poseen un valor importante, para que logren auto-valorarse, ver el valor especial que ellos poseen, cambien esa forma de mirarse a ellos mismo y dejen de distinguirse por el color de la piel, es parte del reconocimiento”. Por lo que este actor social nos presenta como cualidad fundamental del sentido de pertenencia la integración fundada en la valoración propia. En coherencia con la perspectiva anterior AS2, reafirma que la construcción de este se estimula cuando: “Se trata de lograr a través de todo el

hacer docente una conciencia donde cada estudiante valore su acervo y al mismo tiempo logre insertarse en un grupo distinto sin perder lo propio, es buscar la integralidad en la diversidad”.

Bajo esta misma perspectiva AS3, sostuvo en su discurso: “Porque solo alcanzar un proceso de reconocimiento en la medida que este sea fomentado y que mejor forma que planificando actividades donde se despierten sentimientos nacionalistas y donde el estudiante afro sea reconocido como un sujeto que nos identifica”, afirmación con la cual nos remite a los planteamientos realizados por Albó (2003), quien postula que la interculturalidad implica el polo de la identidad propia y el polo de la alteridad o valoración de los otros en tanto diferentes. Especificando respecto al polo de valoración de los “otros”, que:

Bien asentada la propia identidad hacia adentro, la otra cabeza de puente es hacia afuera, es decir, la actitud de apertura hacia los otros, que son distintos por provenir de culturas distintas, quizás incluso desconocidas. Esto implica, ante todo que se entra en alguna forma de comunicación con ellos, es decir, aunque siguen siendo “otros”, ya empiezan a ser vistos al mismo tiempo como tú, ustedes. Si, además, esta relación es de respeto y acogida, ya ha surgido un relacionamiento positivo (p. 39).

La consideración de estos polos, como elementos de interculturalidad, implica reconocer que la condición de pluriétnicidad y multiculturalidad que caracteriza a la nación colombiana como totalidad, que requiere del reconocimiento de las particularidades internas incorporando de esta manera un nivel identitario nacional, lo cual conlleva a relacionar el sentido de pertenencia con las relaciones interculturales.

De esta forma, el sentido de pertenencia en la Institución Educativa de Bayunca, de acuerdo a los testimonios aportados por los actores sociales, debe sumergirse en la praxis pedagógica considerando aquellos rasgos o elementos identitarios que permitan fortalecer el reconocimiento a través de las diversas áreas, más en aquellas cuya naturaleza permite fortalecer los procesos inclusivos desde actividades donde la creatividad, el diálogo y la interacción permite permear la diversidad en su esencia para imbricar la valoración intrapersonal en cada sujeto de

aprendizaje, lo cual queda implícito en el discurso expresado por los actores sociales.

Se visualiza que la subcategoría Sentido de Pertenencia nos remite a un proceso social en el cual el individuo en su constitución como ser humano debe identificarse con un colectivo, desde la valoración propia participa en la construcción de una interculturalidad que le permita aprender a convivir, que al interpretar la experiencia social e individual le permita reafirmar su sentido de pertenencia, desde el reconocimiento de los rasgos característicos que los distinguen de los otros pero que al mismo tiempo le permiten identificarse con un grupo caracterizado por la diversidad.

Los significantes emergentes del verbatim de los actores sociales, que nos remiten a la interculturalidad, llevan a revisar las teorías en función de dos cualidades fundamentales, la integración e interacción fundada en la valoración propia y las condiciones de participación, que a juicio de Alarcón, Fernández y Leal (2020), se refieren a:

[...] complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el «otro» pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y capacidad de actuar. (p. 462)

Desde estos postulados la interacción implica convivencia, una que pone en juego la condición humana. Por tanto, se constituye en una necesidad, así como condición del ser humano, de manera que es fundamental para explicar la existencia de la especie humana, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje. Morin (1999) en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, expresa de diferentes maneras la noción de convivencia y la relevancia que esta tiene. Plantea la necesidad de “Enseñar la condición humana” y “La ética del género humano”, aunque en todos los saberes se encuentra expresada de una u otra manera lo que es la convivencia y la importancia que tiene para la existencia de la especie humana, en estos dos tipos de saberes se hace aún más evidente la necesidad de aprender a convivir.

En los contextos escolares esta convivencia permite el reconocimiento de la diversidad, pero el mismo se acompaña de la valoración de la otredad y de manera refractiva de la mismidad que permite la aceptación y reconocimiento del sí mismo desde las individualidades, esto conlleva precisamente a la valoración de los rasgos característicos y elementos distintivos que hacen a un individuo en este caso estudiante, miembro de un grupo.

REFLEXIONES FINALES

Los hallazgos en relación de la cultura e identidad afrocolombiana como categoría para el abordaje de la realidad en estudio se originaron del proceso heurístico de triangulación de ella como una unidad de análisis con sus correspondientes subcategorías, desde una reconstrucción de los discursos originados de las expresiones lingüísticas aportadas por los actores sociales, emergentes como atributos de la información, destacados en las unidades de sentido, desde las subcategorías: Inclusión Étnica, Elementos Identitarios, Sentido de Pertenencia, respecto a los fundamentos teóricos consolidados y la postura como investigadora cualitativa; como parte del análisis de la cultura e identidad afrocolombiana desde las praxis pedagógica de los docentes de lengua castellana en la Institución Educativa de Bayunca.

En el contexto de las ideas expuestas en el proceso de triangulación y volviendo a la orientación del escenario educativo colombiano que busca organizar los procesos formativos de manera que cada estudiante logre justipreciar sus rasgos culturales característicos dando valoración a la afrocolombianidad dentro de la diversidad que los identifican como parte de la nación, es posible afirmar que las subcategorías antes mencionadas, como componentes de la categoría cultura e identidad afrocolombiana, constituyen tres esferas íntimamente relacionadas, donde cada una es inseparable, en los términos planteados por Morin (1999), se forma un bucle en el que uno es necesario para los otros, lo cual podemos sintetizar de la siguiente manera:

- *Elementos Identitarios*: dispositivos socioculturales dinámicos que permiten al individuo constituirse como persona con cualidades particulares, en función de diferentes niveles de agregación a colectivos sociales y culturales.
- *Sentido de pertenencia*: proceso social del individuo en el cual se identifica con un colectivo, participa de una interculturalidad donde la convivencia

exige la superación del egocentrismo, etnocentrismo y sociocentrismo.

- *Inclusión étnica*; trascender el hacer hacia la socialización, la aceptación de la alteridad, destacando aspectos de índole académico, personal, pedagógico y formativo.

Desde esta concepción de la cultura e identidad afrocolombiana como una totalidad conformada por tres componentes fundamentales, en la cual unos elementos identitarios propios del colectivo afro se constituyen en la base que les permite desarrollar sentido de pertenencia a la nación colombiana, así como ser reconocidos desde la colombianidad como identidad nacional, que involucra unidad en diversidad, en la cual se generan procesos de inclusión étnica que remiten en definitiva a la necesidad de convivencia, y donde la interculturalidad se concibe como ese espacio en el cual es posible relacionarse con los otros sin necesidad de negar lo que se es.

Si partimos de esa sintética definición de convivencia expuesta por Morin (1999), como “vivir en compañía de otro u otros”, claramente convivencia se presenta como condición humana, y al mismo tiempo están introduciendo elementos para abordar la convivencia desde la perspectiva intercultural, en tanto plantea la existencia de culturas diferentes que también deben aprender a vivir juntas. Esta perspectiva de la convivencia intercultural se profundiza al abordar el saber referido a “enseñar la comprensión”, en cuyo caso plantea superar el egocentrismo, el etnocentrismo y el sociocentrismo.

De esta manera, se plantea la relación entre las culturas en condiciones de igualdad de aprendizaje para la construcción de un mundo más humano, para la realización de la humanidad, como él mismo la denomina. Desde estos postulados teóricos un modelo educativo y/o una praxis pedagógica implica discursos y prácticas de interacción en torno a un colectivo, lo que a su vez constituye representaciones sociales sobre los derechos y deberes que un individuo tiene en un espacio/tiempo cultural específico.

Lo fundamental de las representaciones sociales es que se construyen y estudian a partir de la vida cotidiana, el lenguaje se constituye en la vía principal para ello, se presume la existencia de símbolos y significados colectivos que determinan la percepción desde niveles diferentes, por tanto con variabilidad – estabilidad diferente, permiten establecen rutas de relación y acción entre individuo – sociedad y por ende es fundamental que sean objetivadas desde los

procesos formativos que pretenden atender a la diversidad cultural, dando primacía a las áreas que fortalecen el lenguaje como medio de transmisión intercultural y de reafirmación cultural.

REFERENCIAS

- Alarcón, J., Fernández, Z. y Leal, M. (2020). La interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. *Boletín Antropológico*. 100 (38), 458-484.
- Albó, X (2003). *Cultura, Interculturalidad, Inculturación*. Caracas- Venezuela: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Amodio, E. (2005). *Pautas de Crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayûü y Warao*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
- Apple, M. (2006). *Política cultural y educación*. Ediciones Morata.
- Bethencourt, M. y Amodio, E. (2006). *Lenguaje, ideología y poder*. IESALC UNESCO.
- Casseres, D.; Cassiani, T. y Herrera, M (2018). *Gestión cultural como mediación pedagógica en los procesos etnoeducativos: Caso Institución Educativa Antonia Santos*. Cartagena-Colombia. En Lago, C. y Munera Cavadia, L. (Compiladoras) *Etnoeducación: Maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el caribe colombiano*. Corporación Universitaria de Caribe-CECAR.
- DeWalt, K., y DeWalt, B. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Díaz, A. (2014). *Etnografías de la educación y conceptos de educación*. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación. *Traficantes de Sueños*.
- Díaz, V. (2005). *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico*. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(3), 1-5.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Editorial PAIDÓS.
- Escobar, A., Álvarez A., y Dagnino, E. (2001). *Introducción. Lo cultural y lo político en los movimientos sociales latinoamericanos. Política cultural y cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*. ICANH, Taurus.
- García, N. (1996). *Consideraciones generales sobre los códigos utilizados en la invención, re-creación y negociación de la identidad nacional*". *Revista Opción*. N° 20, 5-38.
- García, N. (2003). *El uso de símbolos indígenas en la invención de la identidad nacional*. *Opción*, 19 (40), 9-34.
- Giménez, G. (2012). *La Cultura como Identidad y la Identidad como Cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Graterol, A. (2000). *Códigos simbólicos y modelo ideológico en los programas de historia. Algunas reflexiones para la praxis pedagógica*. *Encuentro Educativo*, 7(2), 195-201.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández, D.; Hernández, R. y Simarra, R (2004). *Enfoques y caminos: Perspectivas de la Etnoeducación en el Caribe*. Secretaría de educación departamental de Cartagena.
- Kottak, C. P. (1997). *Antropología cultural. Espejo para la humanidad*. McGraw-Hill.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca
- Martínez, M. (2000). *Análisis crítico de una metodología holística utópica*. *Argos*, 33, 143-158.
- Martínez, M. (2004) *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. Editorial. Texto.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1992). *Boletín Informativo de Etnoeducación* (1).
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Popkewitz, T. & Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Ediciones Pomares-Corredor S.A.
- Rojas, A. (2008) *Coordinador. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Editorial Universidad del Cauca. Colección Educaciones y Culturas.
- Walsh, C. (2009) *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir*. En Melgarejo, P. (Compilador). *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Editorial Plaza y Valdés.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS: UNA VISIÓN DESDE LA PRÁCTICA Y LA PRODUCCIÓN DE LAS PRIMERAS GRAFÍAS

Lucila Garzón Castillo
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
lucigarca05@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 239 - 251

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

La resolución de problemas en la asignatura de Química en décimo grado, es una competencia. El presente artículo propone enunciar las competencias comunicativas de niños que cursan la básica primaria, mediante sus primeras grafías. El propósito de esta investigación, está centrado en el análisis de la praxis educativa: donde el docente evalúa la conducta del infante a partir de su capacidad realizando trazos, para así impulsar su desarrollo psicomotor mediante diferentes lúdicas. En ese sentido, se hace un cotejo con los lineamientos curriculares existentes, procurando exteriorizar las orientaciones metodológicas de los referentes técnicos de la educación inicial e integral dispuesto por el Ministerio de Educación colombiano (2016), como normatividad en la educación básica y preescolar.

Palabras clave:

Competencias comunicativas, praxis pedagógica, educación inicial.

COMMUNICATIVE COMPETENCES: A VISION FROM THE PRACTICE AND PRODUCTION OF THE FIRST SPELLINGS

ABSTRACT

This article proposes to enunciate the communicative competences of children who attend basic primary, through their first spellings. The purpose of this research is focused on the analysis of educational praxis: where the teacher evaluates the infant's behavior based on their ability to make strokes, in order to promote their psychomotor development through different games. In this sense, a comparison is made with the existing curricular guidelines, trying to externalize the methodological guidelines of the technical references of initial and comprehensive education provided by the Colombian Ministry of Education (2016), as regulations in basic and preschool education.

Key words:

Communicative competences, pedagogical praxis, initial education.

COMPETENCES COMMUNICATIVES: UNE VISION A PARTIR DE LA PRATIQUE ET DE LA PRODUCTION DES PREMIERES ORTHOGRAPHES

RÉSUMÉ

Cet article se propose d'énoncer les compétences communicatives des enfants qui fréquentent le primaire de base, à travers leurs premières orthographes. L'objet de cette recherche est axé sur l'analyse de la pratique éducative : où l'enseignant évalue le comportement du nourrisson en fonction de sa capacité à effectuer des coups, afin de favoriser son développement psychomoteur à travers différents jeux. En ce sens, une comparaison est faite avec les directives

Mot clefs:

Compétences communicatives, pratique pédagogique, formation initiale.

curriculaires existantes, en essayant d'externaliser les directives méthodologiques des références techniques de l'éducation initiale et complète fournies par le ministère colombien de l'éducation (2016), en tant que réglementations de l'éducation de base et préscolaire.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo personal de un niño se encuentra ligado a orientaciones dadas por su grupo familiar. Es decir, ésta le ilustra conocimientos básicos referentes a valores éticos, sin embargo, el infante aprehende inconscientemente hábitos negativos respecto a sus deberes y ejerce acciones subversivas de manera deliberada. Para Sánchez (2006), “la familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria” (p. 1). Empero, el infante arriba en determinada edad en la que debe adaptarse, por vez primera, a la escuela y afrontar nuevos hábitos dados por el entorno educativo. Dentro de esta etapa, el docente evalúa la capacidad comunicativa de sus estudiantes, puesto que de ello dependerá el compendio de saberes, habilidades, aptitudes o capacidades que interviene en la producción de la convivencia, relaciones interpersonales e intergrupales, puesto que el coexistir humano precisa la mediación de una efectiva comunicación.

Sin embargo, el nivel comunicativo del niño no es, con todo, homogéneo, sino que existen diferencias observables que pueden tener causas diversas, siendo quizá la más destacable la que “proviene de experiencias lingüísticas que hayan tenido en su familia o con el entorno donde hayan crecido” (Monserat, 1996, p.2). Es por esto que, en el acto comunicativo, se ha percibido dependencia e inseguridad en la competencia verbal de los niños, pero, por el contrario, cuando expresan mediante trazos libremente sus ideas, se termina por ilustrar situaciones dadas por su contexto social y lingüístico, siendo éstas sus primeras grafías. Es así como el quehacer

pedagógico, desde sus prácticas, se convierte en un reto para el docente, puesto que la idea educativa es desinhibir al estudiante, prepararlo e ilustrarlo de manera objetiva para los grados posteriores y la educación profesional.

En este sentido, los docentes requieren de la participación activa de los padres de familia, debido a que ellos tienen la responsabilidad de estar vinculados en todas las etapas de la vida del niño y sus avances tanto educativos como personales. Para Nord (1998), “el involucramiento de los padres en la educación de su hijo es importante para el éxito escolar, aunque no todos los niños tienen padres que se involucren en su escuela” (p.1). Esto se debe principalmente a ocupaciones, las cuales restan interacción constante con sus hijos e imposibilitan espacios enriquecedores para el niño tales como leer, jugar, crear actividades lúdicas y establecer diálogos que lo ayuden tanto a apreciar ciertos hábitos como a expresarse.

Es decir, por parte del menor se precisa creación y recreación, desde lo afectivo, social y cognitivo, para así propiciar más adelante el manejo de éstas habilidades en el desarrollo de procesos lingüísticos a nivel individual y con sus pares. Además, se pretende que el niño sea la base de la comunicación en el hogar, el colegio y grupos sociales. De ahí que la habilidad del lenguaje sea tan importante para el niño, puesto que le ayuda crear una relación dialógica con sí mismo y su entorno. Ahora bien, la dimensión comunicativa que la escuela pretende generar, reviste gran importancia en el desempeño de la vida escolar, gracias al desarrollo de las diversas áreas del conocimiento, siendo una de ellas la lingüística y sus funciones en los procesos de lecto-escritura como medios de comunicación. La lingüística tiene la ventura de incrementar el

pensamiento y crear habilidades discursivas, herramienta que no solo ayuda estando en la básica primaria, sino que prepara a los estudiantes para la etapa académica profesional. Al respecto, Monserrat (1996) afirma:

La actividad de debate o discusión tiene una influencia remarcable en el desarrollo cognitivo de los niños. La existencia de puntos de vista diferentes entre ellos establece una situación de conflicto cognitivo que podríamos definir como “la confrontación de respuestas socialmente heterogéneas y lógicamente incompatibles de los participantes” Esta situación, que se produce y se resuelve en la interacción social, es extraordinariamente positiva porque revela a los niños la existencia de puntos de vista diferentes al propio y demuestra que de su confrontación pueden surgir respuestas nuevas, no previstas. (p.2)

Siguiendo un hilo conductor a las consideraciones antes esbozadas, esta investigación halla que el Ministerio de Educación en sus políticas educativas desarrolla directrices centradas en: 1) lineamientos curriculares de la educación colombiana, 2) derechos básicos de aprendizajes y, 3) orientaciones metodológicas dispuestos como estándares nacionales y locales, proyectados desde la educación inicial para la básica primaria y media en aras de ajustar la práctica educativa también implementada en el programa Todos a Aprender (PTA) desde el año 2013, aplicando diagnósticos iniciales y ajustes de las propias estrategias didácticas y metodológicas. Para ello, se identifican diferentes competencias, destacando la comunicativa como una de las básicas en el proceso y transversal a las otras.

En este marco se propondrá una teoría, y aportes de tres autores, para dar cuenta de los métodos y mejoramiento de las competencias educativas en relación con la lectura y escritura. Así pues, primero nos relacionamos con la teoría chomskiana, la cual plantea el proceso de la gramática generativa, la lingüística, sus principales elementos y sus reglas. Segundo, tratamos con Hymes (1996), quien expone la pragmática y la interacción comunicativa de los parámetros contextuales, la sociolingüística estratégica y discursiva. Como tercera medida hallamos los aportes de Piaget (1945) del juego, el desarrollo simbólico y el lenguaje. Finalmente, damos

lugar a los aportes de Vygotsky (1966), en lo que tiene que ver con el ambiente próximo y el desarrollo del ambiente natural. Lo anterior, además de prevalecer en el ámbito educativo, persisten en el hacer y el saber hacer.

En este orden de ideas, la investigación ha tomado los referentes arriba anotados para, de manera inicial, diagnosticar y sistematizar información pertinente de la muestra de estudio. Seguidamente se busca evidenciar, el desarrollo del desempeño, los aprendizajes y las habilidades de las dimensiones en el grado de transición, para así, de manera secuencial, proponer estrategias metodológicas que permitan evidenciar sobre los primeros trazos del niño, la expresión del significado y manifestación de ideas propias al respecto. En cuanto a la implementación de estrategias lúdicas, lo que se propone es una estrategia que permita evidenciar aún más las realidades del aula y apunten a la caracterización de los desempeños de los niños de grado transición en jornada p.m. de la sede Arturo Ramírez de la IETI Don Bosco del municipio de Arjona, Bolívar, en el período comprendido entre el primer y segundo semestre de dos mil diecinueve.

Esta investigación es de suma importancia porque trata la educación inicial del niño, con estímulos y aptitudes para que adquiera bases del conocimiento que le permitan enfrentar procesos de lecto-escritura y que poco a poco vaya madurando en su trayectoria escolar. En este sentido, se aprovecha el aprendizaje propio del infante en la consolidación de procesos para su vida académica y profesionalización, vislumbrando procesos educativos de inclusión como realización propia. Ahora bien, en correspondencia a lo antes contextualizado, se trata de responder a los siguientes interrogantes: ¿Las prácticas educativas del niño de preescolar constituyen un aprestamiento para el desarrollo de la competencia comunicativa del niño?, ¿en qué medida las prácticas educativas del preescolar están contribuyendo a la expresión oral y escrita del niño que inicia su etapa escolar?, ¿las prácticas generan posibilidades de análisis e interacción con el niño en esta etapa para el desempeño de las diferentes áreas?, ¿en qué medida se deben evaluar las competencias comunicativas de los niños desde la educación inicial?

De ahí, se desprende un propósito que plantee un constructo teórico que sirva como base y contrastación de los lineamientos del Ministerio de Educación Colombiano para mejorar las competencias comunicativas en el niño y estas dejen de ser un obstáculo para el desarrollo

lector, productor oral y escrito durante la etapa en la básica, media y profesionalización.

TEORIZACIÓN

La educación preescolar, que está dirigida a niños de, en promedio cinco a seis años, debe contar con la intención de desarrollar aspectos cognoscitivos, sicomotriz, socio-afectivos y espirituales, mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. No obstante, es menester considerar que el desarrollo de los niños depende totalmente de su entorno y de los estímulos ofrecidos, y no solo de sus capacidades. Al respecto Escobar (2006), afirma:

Cada adquisición en los procesos de desarrollo de los niños es indispensable para el siguiente y, posteriormente, para muchos otros más, es así como un niño solamente es capaz de caminar cuando ha tenido la suficiente oportunidad de gatear porque ha adquirido equilibrio, coordinación y fuerza necesarios. La mayoría de procesos dependen en algunos casos de la oportunidad que se la haya brindado al niño para estar en la etapa anterior y no de la edad que él tenga como erróneamente se piensa (p.182).

En ese sentido, es la educación inicial (o preescolar), la que se convierte en un nivel educativo fundamental en lo que respecta al desarrollo personal y académico de los niños y niñas. La atención de ellos, no puede estar limitada al cuidado y custodia, así como tampoco a la interrelación de un niño con otros, ni con sus materiales, por el contrario, el niño debe centrarse en la mediación de las capacidades cognitivas que puede aprovechar de su entorno, y la estimulación de las demás áreas de desarrollo, para acrecentar sus competencias como estudiante.

Seguidamente, la Ley General de Educación (1994), en los apartes de la investigación, procura trabajar aspectos de transversalidad para el desarrollo de las competencias comunicativas. Es por esto que, el artículo 16, titulado Objetivos específicos de la educación preescolar de la ley 115 de 1994, proponen objetivos específicos que apuntan al crecimiento armónico y equilibrio del niño, facilitando la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura.

Asimismo, apunta a la necesidad de desa-

rollar la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad como también su capacidad de aprendizaje, y en la misma línea por ocuparse de los componentes comunicativos dictamina “el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación, para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia” (p.5). Del mismo modo, y bajo este panorama, se plantean objetivos que fueron tomados para el área de lenguaje y se consideraron, debido a su nivel de importancia con el infante. En ellos se expresa que: (1) el infante ha de ser capaz de asumir roles distintos en sus juegos y en otras actividades, aprender a trabajar colaborando con otros niños y resolviendo conflictos mediante el diálogo respetuoso. (2) Pueda desarrollar sus habilidades de comunicación y aprenda a expresarse con seguridad, al tiempo desarrollando activamente el escucha. (3) El infante debe lograr el dominio de su lenguaje oral para que sea capaz de iniciarse en el proceso de lecto-escritura correctamente, y (4) pueda socializar con todo tipo de personas similares o distintas a él, y que, en esta actividad, aprenda actitudes de respeto y tolerancia.

A partir de aquí, se observan específicamente, el lenguaje como habilidad y dimensión de las áreas de los procesos enseñanza aprendizaje en el nivel básico. Dentro de estos mismos procesos educativos están implícitas, las prácticas, estrategias y la misma evaluación.

Las prácticas educativas

Caballero y Ocampo (2018), manifiestan que “las prácticas educativas sostienen una interacción de docente-estudiante” (p.46). Es decir, las prácticas estaban remitidas únicamente a la adquisición de conocimientos por parte del docente, pero dicha concepción ha ido cambiando debido a procesos de reflexión que hacen los docentes sobre su práctica. Este panorama ha permitido situar su quehacer pedagógico hacia la planeación de sus clases y las necesidades e intereses de los mismos estudiantes. Por medio de este giro el docente ha podido preguntarse: ¿Qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, y ¿de qué manera enseñar?

Con relación a lo anterior Chamorro et al (2008), expresan que las prácticas educativas se conciben como prácticas sociales, que tienen un saber pedagógico propio donde la enseñanza, y se desarrolla en una relación entre el docente, los estudiantes y los saberes, manteniendo una comunicación, que permita dar reconocimien-

to a cada uno de los actores involucrados en el proceso de formación y de construcción de conocimiento desde diferentes espacios (como se citó en Díaz, 2006). Asimismo, los autores nos manifiestan con claridad la interacción del lenguaje, la relación docente-estudiante y la manera en cómo se instruye el respeto por la cultura y costumbres de una comunidad.

En efecto la práctica educativa no necesariamente se desarrolla dentro del aula de clase, sino que también puede llevarse a cabo en otros, pues bien, la práctica requiere de una intencionalidad pedagógica y la orientación del docente en correspondencia con las necesidades e intereses de los estudiantes. Es así como los estudiantes utilizan otros espacios institucionales y recreativos para desarrollar la motricidad, la corporalidad, el juego y la creatividad.

Es deber del profesor realizar una buena práctica en la que se vea la realización del estudiante, con objetivos claros a los desempeños escolares y sobre todo donde sus roles de participación sean tenidos en cuenta de manera individual y en grupo. Para que el niño se enamore aún más de los procesos académicos y por el contrario no vea en ellos una frustración constante, sino unas bases más para continuar un camino. En la educación preescolar acompañando de las praxis se incluye también, la dinámica del juego, representando un mundo para el niño, un estímulo que le invita a participar. Para ello tomemos los siguientes referentes.

El juego en la educación preescolar

Gómez et al (2015), consideran que el juego es una actividad que se utiliza para la diversión y el disfrute de los participantes, funcionando a la vez, como herramienta educativa: en tanto ayuda a conocer la realidad, permite al niño afirmarse, favorece el proceso socializador, cumple una función integradora y rehabilitadora, tiene reglas que los jugadores deben aceptar y se realiza en cualquier ambiente. Una de las herramientas más dinámicas en el ambiente de aula es el juego, ahí el aula se convierte en el lugar donde el niño puede compartir, aprender, explorar, exponer posturas, creatividad y aliviar tensiones de miedo, inseguridad e incapacidad. En lo que tiene que ver con las habilidades comunicativas permite la autonomía del niño, la interacción y el diálogo con sus pares, facultando la expresión y la manifestación de necesidades e intereses. Al respecto, Minerva (2002) manifiesta que:

El juego se considera como el rasgo dominante de este mundo. Al niño le encanta actuar, aunque muchas veces no coincide interiormente con su acción. Mistifica y se mistifica, pasando y repasando las fronteras de lo real y lo imaginario. Se identifica con todos los papeles -es decir, representa realmente todos los personajes-, hasta podría decirse que acaricia con cierto deleite su angustia, se compromete por entero sabiendo de forma ambigua que sus compromisos son ficticios, que sus gestos carecen de peso. (p, 121)

De otra manera el juego permite obtener información de los niños a través de preguntas, permite también ser escuchado y escuchar a sus compañeros en su momento. Lo que lo faculta para escuchar más adelante una clase de la cual puede ser protagonista. Este dinamismo como método, es tan importante en el ámbito educativo porque potencia y desarrolla facultades cognitivas del niño, y con ello no solo se motiva y emociona a entrar en un papel, sino que su mundo se transforma totalmente, incentiva su imaginación, y con esto crea y genera historias. Es decir, su capacidad mental de generar mundos, le ayudan a manejar un mejor discurso, a relatar hechos, vivencias, situaciones, etc. Esta circunstancia hace parte tanto de la psicología educativa pero también da cabida a la concepción constructivista del aprendizaje. Minera (2002), referente a lo anterior menciona:

La concepción constructivista sirve de base al nuevo diseño curricular. Esta concepción está estructurada sobre los aportes de la psicología cognitiva, el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, en cuanto al proceso de aprendizaje de la lectura, la teoría sociocultural de Vygotsky. Todos tienen como criterio común el proceso constructivista del aprendizaje. (p.119)

Con ello se pretende tomar en cuenta la forma en cómo el niño desarrolla sus intereses, motivaciones, necesidades, expectativas y valores. Esta concepción se ajusta al aspecto afectivo-emocional, debido a que las interacciones que hace el niño con el entorno, encarnan los procesos sociales, morales e incluso intelectua-

les. Según afirma Vigotsky (1997), “el desarrollo de estos procesos corresponde a un carácter psicológico en el que encontramos, memoria, pensamiento y lenguaje”. Definición por la cual, Hymes (1996), también se adhiere y considera que las actuaciones comunicativas de los niños son acordes a las demandas del entorno. El autor va más allá del hecho meramente lingüístico, y les da cabida a otros aspectos como el social y psicológico. Del mismo modo, podemos resaltar el ajuste a la personalidad del niño para propiciar un aprendizaje significativo, buscando estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje como un modo de hacer estable y significativo, finalmente, se establece asimismo relacionar el aprendizaje con el entorno del estudiante, haciendo énfasis en el qué, cómo, por qué y para qué aprende.

Las estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas se encuentran orientadas por el docente para guiar al estudiante y facilitar la construcción de conocimientos. De esa manera, puede mediar y promover aprendizajes dentro del proceso educativo. Este concepto en cuestión es habilidad, destreza, disposición, creatividad, inspiración, disciplina y técnica para hacer algo. El docente al disponerse a realizar actividades ante todo debe “presentar y dar a conocer un objetivo, el cual en toda medida debe ser alcanzado, los caminos y formas se deja a creatividad del mismo docente” (Cabrera, 2016). Por su parte, Morín (1990), plantea que:

La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción. La estrategia lucha contra el azar y busca información (p. 113).

En los procesos educativos, las prácticas y las estrategias se mantienen en armonía, agregando también circunstancias, en las que se pueden retomar, organizar y mejorar los conocimientos y los aprendizajes, los escenarios y los cambios sociales y generacionales, de una manera u otra también procuran por cambios en el sentido de un orden y una lógica. De igual

manera. Morín (1990) nos plantea que cuándo ocurre algo inesperado, debe asumirse, ya que estamos en un mundo de constantes cambios.

En concordancia con Morín (1990), es claro destacar la importancia de las caracterizaciones y diagnósticos en el aula, ya que son indispensables también al iniciar procesos y temáticas de estudio, así como conocer las realidades y conocimientos previos de los mismos estudiantes. Para ello bien se utilizan las caracterizaciones y diagnóstico a manera de información.

Las competencias

El Ministerio de Educación (20016) comprende que las competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan las personas y les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven. Por un lado, en los niños de pre-escolar se precisan de competencias porque a su edad es mucho lo que pueden aprender, les falta ayuda y estímulo por parte del adulto. En ese sentido, la educación infantil y los procesos de aprendizaje, están fundamentados en cuatro pilares del saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, y es por medio de la interacción en la institución donde el niño comienza a explorar por medio de las vivencias de cada uno, en la interacción y desarrollando todo su intelecto para responder a las necesidades individuales y del medio.

Estas competencias, plantean actividades de referencia respecto al potencial de las distintas dimensiones de la personalidad del niño, siendo el caso del factor psicosocial y la adquisición de saberes, que posibilita la construcción de significados por medio del cual se accede al mundo social y conceptual. Como menciona Passive (2012), educar a los estudiantes en “competencias y saberes en donde predomine el buen trato, la tolerancia, la erradicación de la violencia escolar, el respeto por el otro y la inclusión de todas las personas” (p.8).

Es por tanto que la lúdica sería considerada en todas las etapas del niño, tanto de su iniciación en la básica hasta llegar a la profesionalización, debido a que ésta fortalece las relaciones sociales. Las actividades lúdicas, como competencias para promover factores sociales, debe abarcar a todos los integrantes de la comunidad educativa, debido a que el acompañamiento y respaldo que le da esto a los niños, fortalece y reafirma procesos de aprendizaje: generando así, “seguridad, independencia, confianza, estabilidad; todo esto con el fin de que en un futuro

sea una persona capaz de enfrentarse y transformar su medio” (Gómez et al, 2015).

Es así como las competencias generan ser propuestas innovadoras que permitan reconocer al niño como ser lúdico, impulsando ésta como principio que hace parte de su evolución educativa y personal, y conlleva a actividades que le produzcan placer, gozo, y alegría. Por ello, el docente tiene el ejercicio de fomentar estas competencias, tornándose en un factor sumamente importante para que el estudiante, comprenda, aprenda y ayude a producir respeto e ir moldeando su vida a partir de la creatividad, curiosidad y la exploración. Gómez et al (2015), mencionan:

Se trata entonces de generar acciones transformadoras desde el aula y la escuela, al reconocer que la lúdica puede desarrollarse mejor si se logra intensificar la toma de conciencia del niño sobre sí mismo y la sensibilidad hacia su propio ambiente; para ello el docente deberá ofrecer un escenario propicio significativo y especialmente llamativo para los niños, ya que el medio en que se mueva; su ambiente familiar, los factores culturales, sus condiciones de vida influyen en el desarrollo integral, y por ende será un factor importante en el desarrollo de su personalidad, de su inteligencia, de las actitudes, valores y competencias que le permitirán un mejor desempeño desde cualquier ámbito de formación. (pp, 24-25).

No obstante, a nivel institucional el Ministerio de Educación, establece en su normatividad que se implementen las competencias en los diferentes niveles de escolaridad hasta la profesionalización, con el fin de ir incrementando poco a poco estas destrezas, porque, además, los métodos de enseñanza en preescolar, no es igual ni similar a cómo se enseña en la media, por tanto, es necesario brindarle competencias, pero gradualmente y dependiendo de sus grados. Para ello, se conceptuarán primero en orden de ideas las básicas que definiremos a continuación.

Las competencias básicas

Según la Ley orgánica de la Educación (2006), estas competencias refieren a aquellas

competencias que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal. Ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Así pues, la Educación preescolar se convierte en ese lugar el cual el niño empieza a moldear todos los conocimientos que trae para formarse y desempeñarse en competencias.

Por lo anterior, el niño dispone de aprender tan sólo aquello a lo que le encuentra lógica. De no encontrarle sentido, estaría colocando en práctica su sentido auténtico de aprendizaje, lo cual da lugar a la teoría chomskiana (2004) en la que se afirma que “la gramática generativa debe cumplir, primeramente, el requisito de la gramaticalidad, que es la adecuación de la gramática a la competencia. Es decir, no generará frases descabelladas ni disparatadas.” (p.4) Estas competencias, están mediadas por el aprendizaje significativo, que da relación a la practicidad de saber ser/saber actuar en situaciones cotidianas, con la propia experiencia en contextos reales. Por tal motivo, Gómez et al (2015), menciona que:

El aprendizaje significativo con base en los conocimientos previos que tiene el individuo, más los conocimientos nuevos que va adquiriendo estos dos al relacionarse, forman una conexión importante y es así como se forma el nuevo aprendizaje, es decir, el aprendizaje significativo, que da lugar a las competencias básicas (p. 33).

Estas competencias pasan por momentos o procesos por el que se consiguen y modifican ciertas destrezas, aptitudes, capacidades, valores o conductas, dando lugar al resultado del estudio que es referente a la experiencia, instrucción, razonamiento y observación, momento en el cual “se adquiere una determinada habilidad, se asimila una información o se adopta una nueva estrategia de conocimiento y acción por esta razón debe ser significativo” (Gómez et al, 2015). Las competencias básicas suceden cuando una nueva información empieza a conectarse con un concepto relevante para sí en la estructura cognitiva, esto conlleva a que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras, e impactan en la conducta humana, no solo por su claridad,

sino por su funcionalidad en términos presentes, pero también futuros.

Las competencias comunicativas

Estas competencias son acciones encaminadas a formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa. Para ello, los lineamientos están dirigidos a orientar el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de estrategias para el desarrollo de competencias básicas de los niños, niñas y jóvenes de preescolar, básica y media (Revolución Educativa, programas de competencias desde preescolar 2006).

En lo que respecta a los elementos de la competencia, como bien lo ha manifestado la Ley General (1994) en sus mismos lineamientos, se encuentran dirigidos a la iniciación de las competencias de lectura y escritura. Para este hecho, las primeras grafías, y la expresión oral, resultan necesarias en toda la vida escolar de los educandos en cada una de las áreas del conocimiento.

Competencia lectora

La competencia lectora explora la forma en cómo los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. En términos generales, podemos hallar que, la profesora de preescolar debe mantener una literatura creativa, a partir de cuentos y narraciones de la misma literatura universal, así como unos recursos recreativos como son adivinanzas, trabalenguas, retahílas, y demás. Al respecto, Monserrat (1996) expresa que:

El niño pequeño que habla durante el juego o la realización de otras actividades, está usando el lenguaje como una ayuda. Conversación y acción son parte de una misma función psicológica, encaminada a la resolución del problema práctico. Progresivamente, el lenguaje va

precediendo a las acciones del niño, hasta que llega un momento en que le permite organizar y planificar la acción previamente, antes de llevarla a cabo. Independientemente de este lenguaje relacionado con la acción, el niño aprende a razonar expresando su pensamiento, de la misma manera que los mayores, a través de la palabra-oral o escrita-ayudamos a dar forma a nuestros pensamientos. (pp, 03-04)

La oralidad y el discurso

Para Monserrat (1996) “la relación entre lo oral y lo escrito continúa centrada, en gran parte de la práctica escolar, en la correspondencia grafofónica” (p.4). Sin embargo, no es difícil advertir que, en la práctica de la lengua materna y en el hogar, el ser es asistido por el adulto o cuidador para que logre el éxito comunicativo, lo cual implica relacionar medios y fines, en el marco de situaciones transicionales socialmente definidas. En este contexto, el ejercicio de la oralidad, es casi efectivo y responde necesidades manifiestas de este proceso de socialización primaria, a través del cual el niño se sitúa en los parámetros de la cultura de su respectiva comunidad hablante, “con el lenguaje se internalizan esquemas interpretativos y motivacionales que proporcionan programas institucionales para la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 1994, p.178).

El aula de clase de preescolar debe convertirse en un lugar ameno, donde el niño pueda expresarse creativamente, donde se le estimule el buen uso del lenguajes con sus reglas, donde la espontaneidad y participación sean exaltadas o corregidas, de igual forma se le faciliten los medios para iniciarse en la escritura, garabateo y diversas formas de grafías, se le guíe y se le indique el valor propio del lenguaje escrito para otros, por ello indispensable responder a qué se dibujó, a quiénes, qué hacen, quién falta, que pasaría y en fin una serie de interrogantes al que el niño pueda responder pueda tener postura, de lo que quiere manifestar en sus escritos.

Seguidamente, Jaimes y Rodríguez (1996), en términos generales, afirman que la experiencia de la oralidad antecede a los procesos de escolarización y es altamente significativa para el niño porque posibilita “la expresión de su pensamiento y la construcción de saberes, haciendo fecundos los intercambios sociales y ayuda

a la construcción de la persona" (p.2). Además, esa capacidad se ejerce espontáneamente sin requerir una enseñanza explícita. De la misma manera, es tarea del educador facilitar y programar el tiempo de interacción y conversación con el niño para hablar sobre sus trabajos y conocer más de ellos

Reflexionar sobre la práctica y determinar los quehaceres de los niños son referentes que bien pueden apuntar a un constructo teórico, que permita acercarse la calidad de una educación de y para el niño. Monserrat (1996), finalmente expresa la importancia de la oralidad y el discurso como se sigue:

Estas actividades contribuyen al establecimiento de modelos de textos, dan pautas para su proceso de construcción, permiten que se pongan de manifiesto explícitamente los problemas relacionados con la redacción, favorecen el control o evaluación continuada mientras dura el proceso. En definitiva, la interacción verbal facilita la construcción colectiva, a lo largo de la actividad, de instrumentos que luego serán de utilización individual para la resolución de los problemas que surgen con la escritura. (p, 03)

METODOLOGÍA

La presente investigación se encuentra enfocada en un paradigma postpositivista, que definida por Ramos (2015), sustenta que "la realidad es aprehensible de forma imperfecta por la propia naturaleza del ser humano y los hallazgos son considerados como probables." (p.16), pero centrando el enfoque en el interaccionismo simbólico y en la fenomenología apoyada en Rojas (2014), quien nos expone que, "el interaccionismo simbólico tiene como objeto de estudio los procesos de interacción social que se caracterizan por una orientación inmediata recíproca. Las investigaciones de estos procesos se basan en un concepto que subraya el carácter simbólico de la acción" (p.48). Así pues, las interacciones sociales no obedecen a reglas fijas: éstas son propuestas, revisadas y transformadas por los miembros de la comunidad.

Seguidamente, lo que se propone a través de las estrategias lúdicas es poder tener más información hacia el fenómeno de estudio. Para ello, se emplearán la acción-participación, usando técnicas de observación participativas,

entrevistas dadas las facultades de los niños y pequeños cuestionarios de forma oral. El enfoque cualitativo, en palabras de Taylor y Bogdan (1986), "involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo". Es decir, el medio natural del aula es el lugar apropiado para la incursión y obtención de la información.

De acuerdo con Cuenya y Ruetti (2010), el enfoque cualitativo pretende la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual "desarrollando la información basada en la descripción de situaciones, lugares, individuos, etc." (p.274) Este enfoque se utiliza para el descubrimiento y refinamientos de investigaciones basado en encuestas y preguntas. Esta investigación en la educación se puede comprender como aquel factor que busca el sentido humano en el ámbito educativo, abarcando el quehacer diario mediante su conducta y modos de expresiones reflejados en sus grafías.

Aquí, el método utilizado es el fenomenológico, en el que Husserl (2017) concede al "investigador un deber para ir realizando una reducción histórica de sus experiencias, con el fin de lograr un juicio objetivo y neutra que permita acceder a una conciencia pura" (p.46). En ese sentido, la investigación debe tomar un rumbo objetivo respecto al objeto de estudio, ya que a través de la observación se debe aislar los juicios subjetivos de conjeturas dadas, y esperar resultados dados por los estudiantes para poder determinar de qué competencias comunicativas carece, cuáles puede reforzar, y así, establecer un esquema de estudio, mediado por ejercicios, prácticas, juegos y lúdicas que ayuden a la mejora del estudiante.

La triangulación está mediada en la observación participativa, la cual exige un trasfondo filosófico y humano respecto a las competencias de los estudiantes referentes a las habilidades, capacidades y aptitudes con que se presentan en la educación preescolar. De esa manera, más allá la determinación en cuanto al vacío en competencias comunicativas de los niños, lo que se inscribe es el mejoramiento de su desarrollo educativo a través de componentes lingüísticos y gramaticales. En este sentido, los resultados permitirán entender la visualización de los docentes respecto al mejoramiento de las competencias educativas de los infantes.

El escenario tiene lugar en la Institución Educativa Don Bosco del Municipio de Arjona, Bolívar. Según Soto y Vargas (2017), la investigación "debe tener presente que el ser que se de-

vela, está inserto en un entorno, en un tiempo y en un espacio que lo determina, pero que, a su vez, él define y modifica con su sola presencia” (p.49). Para la interpretación de datos se pretende una taxonomía crítica y objetiva del proceso de investigación, para equiparlo con la teoría y exponerlo con los resultados prácticos. Esto quiere decir que la relación entre método y objeto pasa por una verificación de la investigación que da cuenta de la diafanidad.

RESULTADOS

Cuadro 1.

El arqueo de fuentes del artículo se ilustra en los siguientes cuadros.

Autores	Monserrat, S.
Título	La importancia del lenguaje oral en educación infantil
Fecha	1998.
Documento	Artículo
Objetivo	Congregar cómo la lectura puede serle útil al niño en la etapa preescolar.
Postulados	El desarrollo del lenguaje oral en la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio.
Hallazgos	- El lenguaje influye en las acciones. - Contribuye en los procesos de socialización en la niñez. - Ayuda a la interacción social y comunicativa entre los niños con su entorno.
Conclusiones	El lenguaje es un gran instrumento humano de integración social, debido a que ayuda en el aprendizaje del niño en relación con sus semejantes.

Cuadro 2.

Procesos cognitivos

Autor	Escobar, F.
Título	Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo integral humano.
Fecha	20016
Documento	Artículo
Objetivo	Proponer acciones dirigidas a la atención de los niños con una intencionalidad que tenga como norte promover su desarrollo.
Postulados	El desarrollo del lenguaje está mediado y preestablecido en la vida del niño a través de las capacidades lingüísticas de su entorno, pero con alternativa educativa, se puede contribuir a su superación.
Hallazgos	- Los niños nacen con un gran potencial cognitivo único. - La escuela es un espacio para estimular el aprendizaje del niño. - Los docentes de Educación Inicial deben ser conscientes de su intencionalidad educativa, pues sus acciones podrían detener, inhibir incluso obstaculizar el desarrollo de los infantes.
Conclusiones	La educación inicial o básica, es importante porque se destaca su influencia en el desarrollo infantil; por ello la necesidad de aprovechar al máximo las potencialidades de los niños en estas primeras edades.

Cuadro 3.

La importancia de la gramática.

Autora	Aguilar, M.
Título	Chomsky y la gramática generativa.
Fecha	2004.
Documento	Artículo
Objetivo	Estimular la gramática generativa en la estructura pensante y hablante del individuo.
Postulados	Cada niño aprende un lenguaje determinado al crecer, pero el docente es participe de incentivar la gramática generativa, la cual no generará frases descabelladas ni disparatadas.
Hallazgos	- Aumento de cohesión y coherencia en el habla del niño. - Necesidad global de fomentar en las escuelas una educación lingüística que propicie la oralidad como componente fundamental en su vida.
Conclusiones	La principal conclusión del autor es ayudar en la actuación de la lengua y ayudar a su desarrollo vital, ya que de ello dependerá, la creación de nuevas ideas.

Cuadro 4.

La actividad lúdica como fortalecimiento pedagógico

Autora	Gómez, T., Molano, O., y Rodríguez, S.
Título	La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Niño Jesús de Prada.
Fecha	2015.
Documento	Tesis
Objetivo	Implementar la actividad lúdica para favorecer el desarrollo de las aptitudes, relaciones y predisponer la atención del niño en motivación para su aprendizaje.
Postulados	Las actividades lúdicas llevadas al aula se convierten en una herramienta estratégica introduciendo al niño al alcance de aprendizajes con sentido en ambientes agradables de manera atractiva y natural desarrollando habilidades.
Hallazgos	- Mejorar la conducta de los niños en horarios libres y curriculares - Mejorar la convivencia en la escuela. - Los estudiantes mostraron felicidad, dando como resultado habilidades fortalecidas: niños afectuosos, con disposición a trabajar en el aula, curiosos y creativos.
Conclusiones	La lúdica se consideró efectiva en el mejoramiento de la formación educativa e integral de los niños.

Cuadro 5.

Prácticas pedagógicas en la educación preescolar

Autora	Caballero, L., y Ocampo, K.
Título	Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la Institución Educativa Finca La Mesa.
Fecha	2018.
Documento	Tesis
Objetivo	Caracterizar en los momentos de las clases las estrategias de enseñanza que emplean las maestras en su práctica pedagógica para atender a la población diversa.
Postulados	El concepto de prácticas pedagógicas abarca matices que son comprendidas discursivamente para una mejor aplicación.
Hallazgos	- Estrategias centradas en su mayoría de veces en la atención, la regulación para el comportamiento y el desarrollo de competencias psicomotoras. - La actividad lúdica ha servido como estrategia didáctica para el estímulo y la incentivación infantil para la lectura, el juego, la participación y creatividad.
Conclusiones	La mediación que establecen las docentes de preescolar para atender a población infantil se establece como ellas nominan acompañamiento (seguimiento) que se hace cuando es necesario a quien lo requiera.

Cuadro 6.

La importancia del fortalecimiento de la lecto-escritura

Autora	Laguna, C., Moreno, P., y Murcia, Y.
Título	La importancia de fortalecer los procesos de lectura y escritura mediante diferentes actividades pedagógicas a niños y niñas de 8 a 9 años que asisten a refuerzo escolar en el colegio Hernando Durán Dussán.
Fecha	2014.
Documento	Tesis
Objetivo	Fortalecer los procesos de la lectura y la escritura en los niños y niñas del Colegio Hernando Durán Dussán para mejorar su rendimiento escolar mediante la implementación de diferentes actividades pedagógicas.
Postulados	La lectoescritura es un instrumento idóneo para la mejora tanto de los procesos académicos como de los cognitivos sociales.
Hallazgos	- Se pretende proponer actividades que rompan con el esquema tradicional implementando actividades al aire libre, sensoriales, visuales, motoras, para que los niños exploren, creen y expresen sus experiencias y así llegar a un aprendizaje significativo. - El profesorado de Hernando Durán Dussán, aún necesitan fortalecimiento y capacitación para seguir mejorando competencias ligadas a la lectura y escritura.
Conclusiones	Se diseñaron materiales didácticos para el uso de los niños y niñas permitiendo fortalecer la escritura, la comprensión lectora, ortografía y trabajo en equipo. Cada una de las experiencias era plasmada en los diarios de campo. Este espacio de refuerzo escolar es de importancia para los estudiantes, ya que se sacan de la rutina del salón de clase, proporcionando nuevas experiencias que facilitan el pleno desarrollo.

Luego del previo proceso de revisión respecto a la literatura científica, es menester considerar que las actividades de lectura, escritura y las lúdicas se nos presentan como estrategias de importante necesidad para los niños de los grados preescolar, debido a que hemos podido constatar la mejora en la convivencia escolar, su formación de valores y competencias individuales y grupales. Es decir, el mejoramiento de competencias comunicativas se relaciona directamente con que los estudiantes posean más interés en las actividades académicas, con-

virtiéndoles así en estudiantes motivados, y con alcance social con los demás. Monserrat (1996) considera que el desarrollo de las capacidades de lecto-escritura en la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores. En el marco de la reforma, la administración educativa le otorga esta importancia al considerarlo un contenido de enseñanza y determinar unos objetivos de aprendizaje.

Asimismo, la lúdica también se considera una parte necesaria para el niño, un elemento que le permite propulsar sus aptitudes y, además, le ayuda a aprender de manera amena. Este tipo de actividades son de mucho provecho los niños, ayudándoles a mejorar la concentración y práctica de nuevos saberes. Ciertamente, estas estrategias que comprenden el progreso escolar de los niños mediante lúdicas y métodos poco convencionales sobre la manera en cómo aprender y sentirse motivados no solo por la lectura y escritura, es totalmente positivo tanto para ellos como para los docentes y padres de familia. En este sentido, es la lúdica, una parte del entramado que comprende las competencias comunicativas. Es decir, el fomento de la lúdica conlleva al interés infantil por aprender de forma tranquila y en convivencia con otros, y ello, lleva directamente, a que pueda proyectarse mejor y más entretenido respecto a los componentes de lectura y escrituras.

La investigación de Laguna, et al (2014) demuestra que ciertas actividades visuales en aspectos donde prima la lectura con ilustraciones, hace que los estudiantes se sientan muy familiarizados con el tema en cuestión, y además es posible seguir el curso de la lectura del maestro. El uso de palabras grandes y repetidas se utilizan además para que el niño anticipe la palabra que sigue: el aprendizaje de rimas, cantos, trabalenguas, establece relación entre lo sonoro y las grafías de las palabras.

Aprender a leer conlleva al progreso de estrategias donde se obtiene el sentido del texto. Así, el niño puede encontrar textos significativos y encontrarle sentido, relevancia e interés solo si pueden sentirlo. Es decir, a medida que se aprende a leer (ver) y escribir (establecer grafías visuales), solo las facultades comunicativas centran su atención en lo que mayor coherencia tiene, en palabras de Aguilar (2004), se “hallar el sistema práctico que implique la competencia

y que será expresado en forma de reglas cuyo conjunto constituye la gramática” (p.3). En ese sentido, la gramática generativa comprende el conjunto de reglas que permiten generar todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de una lengua.

Consecutivamente, cuando el niño aprende a leer, va desarrollando habilidades cognitivas que le permiten hacer una adecuada interpretación de lo que lee, convirtiéndose tanto la lectura como la escritura en una herramienta importante dentro de la vida escolar y social. En ese proceso, la participación del docente es indispensable, debido a que, como guía del estudiante, establece actividades que puedan aportar a un aprendizaje significativo y lo lleva a poder alcanzar sus metas. La lectura, entonces, se convierte en un aprendizaje psicolingüístico en el que el lector construye o establece un significado a través de la unión del texto, usando conocimientos previos. “La lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo en el que el lector reconstruye el significado a través de una interacción con el texto.” (Laguna et al, 2014, p.38). En este juego de adivinanzas, es el lector quien se vale de lo menos posible de la información que ofrece el texto, para utilizar sus conocimientos previos o experiencias, y selecciona la información más apropiada para hacer predicciones, anticipaciones, adivinanzas y reconstruir el significado.

Las competencias comunicativas, van cambiando en la vida del niño mediante aprende nuevos modelos de habla y escrituras. En ese sentido, sus grafías mejoran en la medida en que su progreso académico en aspectos de lectura e interacción se van dando mediante las técnicas y métodos del docente. Entonces el niño desaprende aquello que fue dado en su entorno al nacer, y va cambiando su pensar, adapta nuevos saberes y los refleja en sus grafías, al poder adaptar en su ser, nuevos cambios. Estas actividades, resultan complacientes para los niños, ya que se encuentran inmersos en la construcción de valores colectivos, en especial con su entorno académico.

DISCUSIÓN

Podemos considerar que el estudiante es el actor principal de este proceso educativo, debido a que, en la medida en que va desarrollando habilidades y componentes comunicativas, se va transformando a la vez en un individuo generador de conocimientos. Por tal motivo, es

preciso el acompañamiento y análisis del docente, respecto a sus características, avances, aptitudes, habilidades, la forma en cómo se expresa y cómo se expresa con el grupo, lo que posteriormente, hará de sí, una óptima formación académica que lo llevará a la culminación de sus planes y proyectos tanto personales como profesionales.

Los estudiantes deben nutrirse de competencias comunicativas porque de ello no solo dependerá el desarrollo de su lenguaje, sino también la forma en cómo se relaciona con los demás. Para ello, se precisa en la actividad de debate como la influencia remarcable que tiene el estudiante cognitivamente. La existencia del otro, conlleva a respetar y, asimismo, tener puntos de vista diferentes, sin establecer situaciones de conflicto cognitivo.

CONCLUSIONES

Las actividades como la discusión positiva, la escritura, la formulación de ideas, la selección de contenidos, su organización y redacción son considerados no solo a cuestiones propias de la ortografía y la gramática, sino que además ayuda al desarrollo mental del estudiante. Son actividades que contribuyen al establecimiento de la interacción verbal, hecho que facilita la construcción colectiva de ideas y pensamientos. El lenguaje, así pues, es considerado como un contenido de aprendizaje que supone un cambio positivo en relación a conductas dadas en, primera medida, por entornos familiares u otros. Con ello, se responde a uno de los objetivos propuestos en esta investigación: el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños.

La lúdica y el juego deberán seguir el rumbo que hasta ahora hemos planteado: encontrarlos con fines no solo recreativos, sino educativos ya que de ello también depende la motivación estudiantil a seguir aprendiendo y colocando en práctica lo instruido. Asimismo, la producción del discurso oral deberá partir de contextos funcionales en relación al afianzamiento del sistema gramatical individual. Se precisa considerar la influencia en el desarrollo cognitivo del estudiante, y fortalecer los componentes comunicativos de escritura y lectura, como instrumentos de pensamiento y a la vez como impulsor de capacidades mentales.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2004). Chomsky y la gramática generativa. *Revista Digital Investigación y Educación*, 7(3), 1-7.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1994). La construcción social de la realidad. Amorrortu editors. [Documento en línea] Disponible: zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf [Consulta: 2018, noviembre, 19].
- Caballero, L. y Ocampo, K. (2018). Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la Institución educativa Finca La Mesa. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria Medellín. [Documento en línea]. Disponible: dspace.tdea.edu.co/handle/tda/339 [Consulta: 2019, agosto 30].
- Cuenya, L., y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2) 271-277.
- Decreto 1860 de 1994 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. D. O. No 41.473. [Documento en línea]. Disponible: www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1289 [Consulta: 2019, agosto, 16].
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Revista de Educación*, 12(21), 169-194.
- García, R. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Actualidades Educativas en Educación: Costa Rica*, 11(3), 1-24.
- Gómez, T., Molano, O. y Calderón, S. (2015). La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa niño Jesús de Praga. [Documento en línea]. Disponible: www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292. [Consulta: 2018, diciembre 3].
- Laguna, C., Moreno, P., y Murcia, Y. (2014). La importancia de fortalecer los procesos de lectura y escritura mediante diferentes actividades pedagógicas a niños y niñas de 8 a 9 años que asisten a refuerzo escolar en el colegio Hernando Durán Dussán [Tesis, Corporación Educativa Minuto de Dios] Repositorio Institucional Uniminuto. repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/3217/1/TPED_LagunaVergaraClaudia_2014.pdf
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 41.214. [Documento en línea]. Disponible: www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292 [Consulta 2018, febrero 24].
- Monserat, S. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 46(1), 01-04.
- Pinto, M. y Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Educación, Cultura y sociedad*, 5(2), 119-140.
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *UNIFE*, 23(1), 9-17.
- Rojas, B. (2014). Investigación cualitativa, fundamentos y praxis FEDUPEL. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica experimental el Libertador Caracas. Librería Virtual Ozal. [Documento en línea]. Disponible: isbn.cloud/9789802734719/investigacion-cualitativa-fundamentos-y-praxis/ [Consulta 2019, junio 15]
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 2-10.
- Soto, C., y Vargas, I. (2017). La fenomenología de Husserl y Heidegger. [Documento en línea] Disponible: culturacuidados.ua.es/phenomenology-of-husserl-and-heidegger/ [Consulta, 2018, marzo, 22]
- Taylor, S. y Bogdan R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, M. (2002). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. *Educere*, 6(19), 289-296.

ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA UN ENFOQUE DESDE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A NIÑOS EN PREESCOLAR

Luis de Jesús Jirado Rivera
ljirado@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 252 - 259

Recibido: Octubre 2022
Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

La matemática representa una de las ciencias más influyentes a nivel mundial tanto que se desarrolla en todos los currículos de académicos de la escolaridad, su acción trasciende en lo formativo y va consolidando las competencias de los estudiantes. El propósito de este artículo de tipo documental es proporcionar aportes teóricos de tipo referencial, relacionados con la enseñanza de la matemáticas a niños con dificultades de aprendizaje visto desde la inclusión, en la ciudad de Barranquilla. De esta manera desde la reflexión, surgen un número considerable de consideraciones sobre aspectos en la enseñanza de la matemática en niños con dificultades de aprendizaje visto desde la inclusión. Desde este punto de vista se espera promover espacios de reflexión que tiendan a generar interés en el desarrollo de constructos teóricos en esta área la cual invita a tener una revisión sistemática para la autorreflexión.

Palabras clave:
Enseñanza de la matemática, inclusión educativa, dificultades de aprendizaje.

TEACHING OF MATHEMATICS AN APPROACH FROM THE EDUCATIONAL INCLUSION TO CHILDREN IN PRESCHOOL

ABSTRACT

Mathematics represents one of the most influential sciences worldwide, so much so that it is developed in all the academic curricula of schooling, its action transcends training and consolidates the skills of students. The purpose of the documentary research is to provide theoretical contributions of a referential type, related to the teaching of mathematics to children with learning difficulties seen from inclusion, in the city of Barranquilla. In this way, from reflection, a considerable number of considerations arise on aspects in the teaching of mathematics in children with learning difficulties seen from inclusion. From this point of view, it is expected to promote reflection spaces that tend to generate interest in the development of theoretical constructs in this area, which invites a systematic review for self-reflection.

Key words:
Mathematics teaching, educational inclusion, learning difficulties.

L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES UNE APPROCHE DE L'INCLUSION SCOLAIRE AUX ENFANTS DE LA MATERNELLE

RÉSUMÉ

Les mathématiques représentent l'une des sciences les plus influentes au monde, à tel point qu'elle est développée dans tous les cursus des universitaires à l'école, son action transcende l'aspect formatif et consolide les compétences des élèves. Le but de cet article documentaire est de fournir des apports théoriques référentiels, liés à l'enseignement des mathématiques aux enfants en difficulté d'apprentissage vu de l'inclusion, dans la ville de Barranquilla. Ainsi, à partir de la réflexion, un nombre considérable de considérations surgissent sur les aspects de l'enseignement des mathématiques chez les enfants ayant des difficultés d'apprentissage vus de l'inclusion. De ce point de vue, on s'attend à promouvoir des espaces de réflexion qui tendent à générer de l'intérêt pour le développement de constructions théoriques dans ce domaine, ce qui invite à une révision systématique de l'autoréflexion.

Mot clefs:

Censeignement des mathématiques, inclusion scolaire, difficultés d'apprentissage.

INTRODUCCIÓN

Las matemáticas representa una de las ciencias más influyentes y toma un rol protagónico en el desarrollo de soluciones para la sociedad en distintos contextos, históricamente hablando han estado sometidas a una ideología que las presenta de difícil asimilación y desarrollo por parte del educando, lo cual genera la creencia compartida que en los niños con dificultades de aprendizaje, en atención a una necesidad especial, el proceso de enseñanza se complica aún más, sobre todo debido a la pluralidad de los educandos en una misma aula. En relación con lo anterior, según Gervasoni y Sullivan (2007), en su artículo publicado "Evaluar y enseñar a los niños que tienen dificultad para aprender aritmética", el desarrollo del pensamiento lógico matemático se vuelve un desafío para el docente, además plantean la importancia de informarse bien sobre como identificar las dificultades de aprendizaje, sus necesidades y la personalización de la instrucción, lo cual requiere herramientas de evaluación para ser capaces de comprender el alcance de los niños al construir su

conocimiento.

La anterior cita pretende evidenciar la inquietud por parte de la comunidad educativa en atender la problemática generada en torno al abordaje pedagógico y didáctico que existe en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática a niños que presentan dificultades de aprendizaje. Esta tarea compleja que tiene que desarrollar el docente de aula requiere de un proceso que comience con la reflexión y sistematización según el día a día desarrollado la cual debe regirse por las creencias y experiencias individuales de cada docente.

Desde una perspectiva más general, la educación actual en nuestro contexto invita desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a implementar ambientes y entornos pedagógicos de aprendizaje que conduzcan al estudiante a mantener una mirada donde pueda desarrollar la articulación de los contenidos curriculares ofertados con su quehacer cotidiano, el entorno social, familiar y su participación en la comunidad; cabe destacar, que se enseñan temas que deben conocer todos los niños y niñas, considerando que hoy en día la educación nos incita no solo a conocer sino, a saber, saber hacer y saber ser, de una manera vin-

culante, en atención a los pilares de la educación propuestos en el Informe Delors (1994).

Luego, debido a la complejidad de la enseñanza de las matemáticas, los estudiantes requieren sus propios ambientes de aprendizaje, a fin de facilitarles el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, además que pueda haber una mejor interacción con el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual es una noción poco atendida en las instituciones educativas distritales de Barranquilla. De igual manera, se requiere fomentar estrategias didácticas pertinentes que ayuden a despertar el interés y gusto por esta asignatura para facilitar el clima educativo emocional al desplegar la instrucción.

El presente artículo forma parte de una investigación mayor denominada “Competencias Tutoriales para la producción de textos académicos en el nivel de postgrado”. Dicho estudio se ha venido desarrollando en los Programas de Postgrado acreditados para instituciones oficiales y privadas de educación universitaria pertenecientes a la región de los llanos occidentales venezolanos. En atención a ello, se propone compartir parte del camino referencial abordado, así como promover procesos reflexivos tendientes a generar mayor interés por programar acciones significativas en esta área la cual precisa de constante revisión sistemática y autorreflexión.

El presente artículo forma parte de una investigación denominada “Enseñanza de la Matemática en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Una visión significativa desde la inclusión educativa distrital la merced”. Este estudio se viene desarrollando en la ciudad de barranquilla en la institución distrital la merced ubicada en la región norte de Colombia. En atención a esto, se propone compartir el camino referencial abordado, así como la promoción de la reflexión de la experiencia con el fin de generar acciones que resulten significativas en este tema la cual requiere una constante actitud reflexiva de los procesos de enseñanza aprendizaje.

De esta manera, se puede resaltar que en la utilización de la reflexión, surgen muchas consideraciones a tener en cuenta sobre aquellos aspectos de la práctica pedagógica. Concretamente, la idea es realizar aportes teóricos referenciales relacionados con la enseñanza de las matemáticas a niños con dificultades de aprendizaje, destacando aspectos como su normativa que permiten establecer un punto de partida y el rumbo a seguir. Cabe considerar, que en Colombia y particularmente la ciudad de Barranquilla se viene constituyendo paulatinamente

una inmersión en estos procesos inclusivos, sobre todo desde el ámbito de las escuelas públicas, configurando un reto dadas las condiciones con que se reciben los niños, cómo los docentes logran asimilarlo para luego reflejarlo en sus procesos académicos, las condiciones de su desempeño al abordar la enseñanza de las matemáticas y sus estrategias.

Este estudio adquiere relevancia al contribuir al desarrollo de la contextualización teórica relacionada con la enseñanza de las matemáticas en los niños con dificultades de aprendizaje, al brindar posibilidades para el progreso y mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula, comprometiendo a los docentes en la exploración para crear estrategias desde las cuales puedan superar los retos y dificultades que se presentan al momento del acto educativo y los factores que generan la exclusión educativa. Así mismo, es una oportunidad para hacer crecer la espiral del conocimiento acerca del fenómeno, el cual puede fungir como fundamento referencial para otros trabajos de investigación.

Por tal motivo, se hace necesario una reconceptualización y recreación de aportes teóricos nuevas teorías que permitan obtener novedosas herramientas sobre los procesos de enseñanza matemática a las personas con NEE, específicamente los niños con dificultades de aprendizaje, con el propósito que los docentes se adecuen a los avances y cambios que se están viviendo en educación, a nivel local y global, en tal sentido se abordan conceptos a tener en cuenta para tener una perspectiva desde el ámbito de la inclusión.

CONTEXTO TEMÁTICO Y ABORDAJE TEÓRICO

Discapacidad

Al respecto, al hacer referencia a la discapacidad entra en juego una gran gama de definiciones y clasificaciones, por tal razón la idea en esta investigación es significar la enseñanza de las matemáticas en el aula regular con niños que presentan dificultades de aprendizaje, a fin de comprender su sentido con este tipo de estudiantes en el contexto de estudio, desde los derechos básicos de aprendizaje propuestos por MEN (2015).

Destaco que hacer referencia a las personas con discapacidad incluye aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales e intelectuales o sensoriales a largo plazo, quienes al interac-

tuar con diversas barreras pueden ser impedidas en cuanto a su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. De acuerdo con la UNESCO (2008), se puede pensar en un concepto más amplio y enriquecedor de educación inclusiva que pretenda “reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso de oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles” (p.15), es decir, atender la diversidad con un sentido incluyente.

Dificultades de aprendizaje

Los centros educativos siempre han sido considerados objetos para el análisis en cuanto a su estructura interna, una de esas lecturas en lo que concierne al maestro, es su preocupación por el número de niños y niñas que logran alcanzar los objetivos propuestos para avanzar en los procesos y actividades curriculares, con el mismo ritmo de aprendizaje que el resto del grupo. Esta situación genera en las instituciones de educación una serie de cuestionamientos sobre el porqué de esta situación, pero la razón puede estar asociada a factores de tipo orgánico o psicológico.

Las dificultades de aprendizaje son un problema que se presentan en el cotidiano de las escuelas y de alguna manera deben ser tratadas por los maestros en cada uno de sus contextos. Es por ello que los docentes deben conocer su caracterización, pero, además, todo aquello que lo determina: las condiciones de aprendizaje, el currículo, el conocimiento informal y formal que trae consigo el niño, el contexto, su acceso a la información, sus ambientes de aprendizaje, su cultura.

El termino de dificultades de aprendizaje nace en Europa resultado de un informe en base a una pregunta parlamentaria del 26 de abril de 1978 a la cual el Gobierno Británico se comprometió a responder, aunque hoy en día uno de los principales inconvenientes radica en una definición precisa además que tenga el consenso de organizaciones e investigadores para determinar cuándo un alumno presenta dificultades de aprendizaje. Internacionalmente la expresión dificultades de aprendizaje (DA) se maneja en dos sentidos: amplio y restringido. En el sentido amplio, viene de la concepción inglesa en el informe de Warnock 1978, donde utilizan el termino necesidades educativas especiales, tratan de unificar todas las categorías existentes de la educación especial. En el sentido restringido,

proviene de la concepción americana donde su principal aporte es introducir los criterios de inclusión – exclusión en la definición.

A continuación, se presentan algunas definiciones sobre las dificultades de aprendizaje, Kirk, S. (1962) sugirió la siguiente definición:

Una dificultad en el aprendizaje se refiere a una alteración o retraso en el desarrollo en uno o más procesos de lenguaje, habla, deletreo, escritura o aritmética, que se produce por una disfunción cerebral y/o trastorno emocional o conductual y no por un retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales. (p. 263).

Esta definición trata de tomar las características esenciales de las dificultades de aprendizaje, donde se puede observar el problema centrándose la parte operativa y funcional, aunque es un aporte, pienso que se centra a la parte académica como una manifestación primaria y no a lo biológico, además, se excluyen consideraciones sobre otro tipo de daños, síndromes o afectaciones por condiciones ambientales.

Otras definiciones surgieron más adelante, en organizaciones reconocidas a nivel mundial, después de varios años y definiciones, la United States Office of Education (USOE) (1977) sugirió la siguiente definición:

El termino «dificultad de aprendizaje específica» quiere decir un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, que se puede manifiesta en una habilidad imperfecta para escuchar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos matemáticos. El termino incluye condiciones tales como hándicaps perceptivos, lesión cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. El termino no incluye a los niños que presentan problemas de aprendizaje que son primeramente el resultado de déficits visuales, auditivos o motores o retraso mental, o alteraciones emocionales o desventajas ambientales, culturales o económicas (p. 60583).

Esta definición en principio trata de inte-

grar todos los elementos a tener en cuenta en las dificultades de aprendizaje desde lo psicológico, lo ambiental y fisiológico como las características primarias a tener en cuenta.

Inclusión educativa

Desde hace un tiempo el gobierno nacional de Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional viene trabajando en proyectos para mejorar la calidad educativa en el país, además de hacer algunas reformas que consideran adecuadas para este fin, tanto así, que en el año 2017 expidió el decreto 1421 el cual reglamenta de manera formal la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en las aulas regulares de todo el país, además precisa las adecuaciones curriculares que toda institución debe realizar en su PEI, es desde este momento que la educación en Colombia toma un nuevo camino.

La educación inicial es el primer escalón de muchos que a futuro se constituyen en el camino hacia una formación integral en los niños, para empezar a trabajar en matemáticas a temprana edad el niño debe ir construyendo mecanismos como la asimilación y acomodación, que ayuden a fortalecer sus competencias para desarrollar su conocimiento matemático cuyo fin ayude a resolver situaciones problemáticas, asimismo, se debe partir de los conocimientos previos y de aquellos contenidos matemáticos que subyacen en las experiencias de su vida cotidiana. Por lo tanto, según Naranjo (2012) el papel de la educación inicial consiste en garantizar el desarrollo de unas potencialidades innatas a través del diseño de experiencias educativas que ofrezcan las condiciones óptimas para aumento de habilidades cognitivas que conforman los distintos niveles de inteligencia operatoria.

La educación inclusiva surge como la necesidad de reconocer la educación como un derecho fundamental, la cual debe estar orientada al mejoramiento de la calidad de vida toda, quedo sustentada en los tratados internacionales, como la Declaración de Salamanca 1994, donde se hace una invitación a todo los países de organizar y elaborar políticas públicas en materia de educación donde el principio fundamental sea dar igualdad de oportunidades aceptando a todos sin importar sus condiciones físicas, cognitivas, étnicas, sociales, entre otras.

En nuestra sociedad se reconoce lo importante que es la educación para el desarrollo del humano y realizar cambios sociales propios de su contexto, es por tal razón que esta es una

prioridad para los gobiernos, dentro de las políticas de estado se incluye como uno de sus objetivos la disminución de las brechas que hay hoy día en la sociedad y pretenden brindar una vida más equitativa, de esta manera, a través de la educación se busca cerrar estas diferencias siendo la esta la primera opción para brindar mejoras en cualquier entorno.

El gobierno nacional de Colombia a través del MEN se ha encargado de orientar el proceso educativo, dentro de sus políticas encontramos factores que buscan promover condiciones para que la igualdad sea real, efectiva e incluyente. Por lo que Stainback, Susan y William “la inclusión significa acoger a todos – a todos los alumnos, a todos los ciudadanos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades. Las escuelas son un buen sitio para empezar” (p.16), es decir, la inclusión del ser como tal en la sociedad debe partir en las escuelas aquí es donde el sujeto empieza a fortalecer sus saberes y competencias para que sean capaces de pensar por sí mismos y respetuosos con la diversidad.

Enseñanza de la matemática

El conocimiento matemático se ha convertido en un instrumento base para comprender y manejar situaciones reales de nuestra cotidianidad, debe tener en cuenta que su aprendizaje además de durar toda nuestra existencia debe comenzar lo más pronto posible para que el niño se vaya adaptando y familiarizando con su lenguaje, el razonamiento y la deducción; así de esta manera, corresponde a esta área del saber dar al niño todas las herramientas necesarias para su proceder y pueda reflexionar sobre sus acciones mediante un pensamiento crítico.

Dentro de este marco, el MEN en el año 1998 publicó los lineamientos curriculares de matemáticas dando el norte a seguir en el aprendizaje de las matemáticas, se muestra la necesidad de relacionar los contenidos con la experiencia, de acuerdo con la globalización y el que hacer matemático se proponen tres grandes aspectos que deben ser tenidos en cuenta para organizar el currículo:

1. *Procesos generales*: tiene que ver con el aprendizaje, tales como el razonamiento; la resolución y planteamientos de problemas, la comunicación; la modelación y la elaboración, comparación y ejercitación de procedimientos.
2. *Conocimientos básicos*: tienen que ver con procesos específicos que desarrollan

el pensamiento matemático: numérico, el espacial, el métrico, el aleatorio y el variacional entre otros. Los sistemas asociados a estos procesos son propios del currículo: sistemas numéricos, sistemas geométricos, sistemas de medida, sistemas de datos y sistemas algebraicos.

3. *El contexto*: hace parte del ambiente que rodea al estudiante y el sentido que este le da a lo que aprende. Las experiencias educativas deben apuntar a aprovechar el contexto como un recurso para la enseñanza, la situación problema se convierte en un microambiente que provenga de la vida cotidiana o de otras ciencias.

Perspectivas encontradas

Dentro del marco de la enseñanza de las matemáticas a niños con dificultades de aprendizaje, destaco, que para Popkewitz y Lindblad (2005) es necesario ampliar la noción de equidad con estudios que problematizan las distinciones y categorías de los programas inclusivos que ubican lo que está dentro de la razón (calidades y disposiciones que el docente tiene que identificar, desarrollar y mantener en la enseñanza) y que también dicen por omisión, lo que está fuera. Por otro lado, para Echeita,

La educación inclusiva debe considerar una serie de dimensiones de modo que resulte funcional dentro de los sistemas educacionales: esta debe procurar la presencia de espacios escolares y extraescolares, de todos los estudiantes sin excepción, su participación activa en el aprendizaje traducida en el buen rendimiento académico y la percepción y el bienestar socioemocional, y la comprensión sistémica de toda la comunidad, para que las políticas a implementar lleguen a todos los subsistemas a través de constante práctica, lo cual terminará por generar una transformación de la cultura escolar. (p. 9).

Esta cita pretende hacer énfasis en los lineamientos a tener en cuenta en los sistemas educativos para hacer de la educación inclusiva una política de equidad, donde no se tengan fronteras en los espacios y el contexto escolar, resaltando la labor de la comunidad y el impacto emocional que se pueda tener en los educandos

a través de una política bien definida, de esta manera el trabajo educativo debe evidenciar procesos que se puedan articular con su contexto, que puedan relacionar las diferentes realidades sociales e institucionales con aquellos que establecen en la normatividad nacional.

La inclusión requiere ajustes en la cotidianidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, en algunas ocasiones resulta difícil para el colectivo de los docentes pues este conlleva a retos en los cuales al principio pueden generar resistencia y algún tipo de temor por el hecho de enfrentarse a algo novedoso, al implementar modificaciones en el sistema educativo que generen espacios incluyentes se pueden superar algunas barreras para los estudiantes con algún tipo de discapacidad.

En cuanto a los lineamientos curriculares de matemáticas y los estándares básicos planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el objetivo del área de matemáticas es la construcción de significados a través de símbolos, códigos y reglas que le permiten al ser humano estar inmerso en una cultura. Las competencias matemáticas que deben desarrollarse en las escuelas según el (MEN), son: pensamiento numérico, espacial, medicinal, aleatorio, variacional y lógico, los cuales inciden en el desarrollo de procesos esenciales como la resolución y planteamiento de problemas, razonamiento, comunicación, modelación y procedimientos (Villarreal Fernández, Mestre Gómez y Llanes Reyes, 2011), en el currículo actual se da énfasis a los procesos matemáticos, a propósito de Guzmán (2001), manifiesta:

En la situación de transformación vertiginosa de la civilización en la cual nos encontramos, está claro que los procesos verdaderamente felices de pensamiento, que no se vuelve obsoletos con tanta rapidez, es lo más valioso que podemos enseñar a nuestros jóvenes. En nuestro mundo científico e intelectual tan rápidamente mutante vale mucho más proveerse de procesos de pensamiento útiles que de contenidos que rápidamente se convierten en ideas inertes... (p. 9).

Para el autor mencionado, la matemática se trata de en particular de saber hacer, el método debe estar por encima del contenido, considerando que los procesos deben ser el centro de la educación matemática, los contenidos y

los procesos guardan estrecha relación y deben formar un conjunto de conocimientos matemáticos los cuales deben aprender los sujetos para ser un ciudadano competente.

Por consiguiente, algunos autores exponen sus ideas sobre la manera de desarrollar matemática de forma inclusiva, Ibarra (2016) genera una propuesta de currículo adaptativo para cada tipo de discapacidad. Con respecto a la discapacidad intelectual

Propone que los currículos deben adaptarse a los estilos y ritmos de aprendizaje, igualmente, se deben rotular objetos dentro del aula, generar rutinas diarias dentro y fuera de la escuela, acceder a herramientas tecnológicas, incorporación de materiales que atraigan la atención de ellos niños, reforzar las enseñanzas frecuentemente, destinar tiempos para la realización de actividades y estimular conductas positivas (p. 310).

Ortiz M. y Tárraga M. (2015) proponen una enseñanza inclusiva de las matemáticas en cuatro bloques: “medidas de capacidad, medidas de peso, orientación espacial y problemas de la vida diaria. En esta propuesta los autores salen del marco tradicional de la educación actual y convergen tanto las matemáticas como en el desarrollo de la autonomía como ejes interdependientes para el desarrollo humano”.

Villarreal J. y Llanes L. (2011) realizan una investigación encaminada a generar una propuesta de educación inclusiva en la enseñanza de las matemáticas en Colombia. Estos autores proponen en primera instancia evaluar el currículo actual de las matemáticas e implementar unas modificaciones en función de generar un plan de estudios que aporten al desarrollo cognitivo de los niños que padecen DI; de acuerdo con esto, las matemáticas son una ciencia aplicable a la vida real, a la toma de decisiones mediante la lógica y a la comprensión del mundo a través de las formas y los números.

servicio de calidad y equitativo, la inclusión de estas políticas en las escuelas públicas ha conllevado a indagar sobre los procesos que se desarrollan en las escuelas en torno a la enseñanza de las matemáticas a niños con dificultades de aprendizaje desde el punto de vista de la inclusión. Tradicionalmente esta ciencia ha sido catalogada de difícil asimilación a los estudiantes, de aquí la importancia de desarrollar una perspectiva de como se enseñan las matemáticas en la educación inicial y mas aun cuando tenemos un grupo heterogéneo dentro de los cuales encontramos niños con algún tipo de discapacidad.

Los diversos factores asociados a la enseñanza de la matemática, contexto, contenido, ambientes de aprendizaje, adaptación al currículo, evaluaciones integrales, además de la constante reflexión del docente para el desarrollo de sus clases y las competencias matemáticas a desarrollar, están enmarcadas en una realidad que hay que ir construyendo y mejorando dado que en Colombia que las escuelas carecen de esta perspectiva inclusiva y que muchos currículos todavía siguen en el paradigma tradicionalista, la enseñanza de las matemáticas en un currículo inclusivo debe adaptarse ser organizada y brindar metodologías facilitadoras en los procesos de comprensión para cada individuo. Esto significa que los docentes están obligados a dejar los modelos tradicionales y la concepción cientificista de las matemáticas para abrir paso a una filosofía de la enseñanza donde predomine la integridad y los valores sobre los números y los procedimientos aritméticos.

CONSIDERACIONES FINALES

En Colombia la educación inclusiva es un proceso que se viene desarrollando de manera paulatina, por su parte el gobierno nacional a través del MEN viene desarrollando políticas públicas en busca de cerrar brechas y ofrecer un

REFERENCIAS

- De Guzmán, M. (2001). Tendencias actuales de la educación matemática. *Sigma*, 19, 5-25.
- Díaz-Piñeres, Alexandra, & Bravo-Rueda, Carolina, & Sierra Delgado, Gloria Esperanza (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265-289. [fecha de Consulta 10 de marzo de 2022]. ISSN: 0122-7238.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo. "Inclusión y exclusión educativa. 'Voz y quebranto'". REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación vol. 6, no 2 (2008): 9-18.
- González Fontalvo, C. L., y Sánchez Moncayo, C. N. (2019). Enseñanza de las matemáticas a estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve. *Poiésis*, (37), 86-103.
- Ibarra, M. (2016). Propuesta de Guía curricular para la inclusión educativa en las áreas de Matemática y Lenguas. *Dominio de las Ciencias*, 2, 305-317. Recuperado de <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Latorre-Coscolluela, Cecilia; Liesa-Orús, Marta; Vázquez-Toledo, Sandra Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 10, núm. 21, 2018, enero-junio, pp. 137-152 Pontificia Universidad Javeriana Colombia
- Popkewitz, Th. y Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En L. Julián (ed.). *Paradigmas de gober-nación y de exclusión social en la educación*. Barcelona, España.
- Villarreal Fernández, J. E., Mestre Gómez, U., y Llanes Reyes, L. L. (2011). La atención a las diferencias individuales, en aulas inclusivas, como vía para el aprendizaje desarrollador de las matemáticas en la educación básica y media en Colombia. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, 4, 59-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572831>.
- De Guzmán, M. (2001). Tendencias actuales de la educación matemática. *Sigma*, 19, 5-25.
- Ortiz Martínez, L., y Tárraga Mínguez, R. (2015). Mejora de la autodeterminación a través de las matemáticas en adolescentes con discapacidad intelectual. Un estudio de caso. *ReiDoCrea*, 4, 292-307. ¿Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/38409/4-38.pdf;jsessionid=12E1414CA3ACD95795C5025E26534346?sequence=6>
- Villarreal Fernández, J. E., Mestre Gómez, U., y Llanes Reyes, L. L. (2011). La atención a las diferencias individuales, en aulas inclusivas, como vía para el aprendizaje desarrollador de las matemáticas en la educación básica y media en Colombia. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, 4, 59-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572831>

APROXIMACIÓN TEÓRICA EN LA IMPLEMENTACION DE LAS TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS EN LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POBLACIONES ESPECIALES “INPES EN SINCELEJO-SUCRE

Miguel Vicente Atencia Garrido
Ing.miguel.atencia@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 2
Diciembre 2022
pp 260 - 268

Recibido: Octubre 2022
Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

La institución Educativa se encuentra accionando actualmente, a través de la capacitación del docente en el manejo de las nuevas tecnologías, impulsando proyectos que permitan fomentar un ambiente académico óptimo y la sana convivencia dentro y fuera de la institución en la cual se manifiesta el proceso de formación inicial del maestro en la integración de las TIC para que conduzca y contribuya a desarrollar estrategias que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la eficiencia en el aula de clase. El Contexto de estudio es la Institución Educativa Poblaciones Especiales. El propósito es generar una aproximación teórica sobre tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias tecnológicas en los docentes de la Institución Educativa Poblaciones Especiales INPES en Sincelejo - Sucre. Entre los referentes teóricos consultados se mencionan a Creswell, J. (2008), Córdoba, F. (2014), Finol, W. (2019), Gavriel, S. Globerson, T. y Perkins, D. (1992), Gros, B. (2002), Hernández, S. (2008), Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016), Martínez, M (2008), Martínez, M. (2011), Perrenoud, P. (2007), Poveda, R. y Murillo, M. (2005), Rodríguez, M. (2007), Sánchez J. (2004), UNESCO. (2005), Zabalza, M. (2006) entre otros. La metodología empleada es cualitativa, bajo un paradigma post-positivista; el método se desarrolla fenomenológico de Martínez, (2014, p. 25). Como resultado, se espera generar un constructo teórico en donde se evidencia una mejor utilización de las herramientas tecnológicas por parte de los docentes en la implantación de sus clases, se concluye que el docente apropiándose de las herramientas tic puede impactar de manera positiva en el proceso enseñanza aprendizaje.

Palabras clave:
Tecnologías de la comunicación, Competencias tecnológicas, Docentes.

THEORETICAL APPROACH IN THE IMPLEMENTATION OF ICT FOR THE DEVELOPMENT OF TECHNOLOGICAL COMPETENCES IN TEACHERS OF THE SPECIAL POPULATIONS EDUCATIONAL INSTITUTION “INPES IN SINCELEJO-SUCRE

ABSTRACT

The Educational institution is currently working, through the training of teachers in the management of new technologies, promoting projects that promote an optimal academic environment and healthy coexistence inside and outside the institution in which the process of learning is manifested. Initial teacher training in the integration of ICT so that they lead and contribute to developing strategies that offer effective responses to address efficiency in the classroom. The context of study is the Institución Educativa Poblaciones Especiales. The purpose is to generate a theoretical approach on information and communication technologies for the development of technological skills in teachers of the Institución Educativa Poblaciones Especiales INPES en Sincelejo - Sucre. Among the theoretical referents consulted are mentioned Creswell, J. (2008), Córdoba, F. (2014), Finol, W. (2019), Gavriel, S. Globerson, T. y Perkins, D. (1992), Gros, B. (2002), Hernández, S. (2008), Hernández, R., Fernández, C., y Baptista,

Key words:
Information communication technologies, Technological skills; teachers.

P. (2016), Martínez, M (2008), Martínez, M. (2011), Perrenoud, P. (2007), Poveda, R. y Murillo, M. (2005), Rodríguez, M. (2007), Sánchez J. (2004), UNESCO. (2005), Zabalza. M. (2006) Among others. The methodology used is qualitative, under a post-positivist paradigm; the method develops phenomenologically from Martínez, (2014, p. 25). As a result, it is expected to generate a theoretical construct where a better use of technological tools by teachers in the implementation of their classes is evidenced, it is concluded that the teacher appropriating ICT tools can positively impact the process. teaching learning.

APPROCHE THÉORIQUE DANS LA MISE EN ŒUVRE DES TIC POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TECHNOLOGIQUES CHEZ LES ENSEIGNANTS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POBLACIONES ESPECIALES "INPES EN SINCELEJO-SUCRE"

RÉSUMÉ

L'établissement d'enseignement travaille actuellement, à travers la formation des enseignants à la gestion des nouvelles technologies, à la promotion de projets favorisant un environnement académique optimal et une coexistence saine à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement dans lequel se manifeste le processus d'apprentissage. des TIC afin qu'ils dirigent et contribuent à l'élaboration de stratégies qui offrent des réponses efficaces pour aborder l'efficacité en classe. Le contexte d'étude est le Institución Educativa Poblaciones Especiales. L'objectif est de générer une approche théorique sur les technologies de l'information et de la communication pour le développement des compétences technologiques chez les enseignants du Institución Educativa Poblaciones Especiales INPES en Sincelejo - Sucre. Parmi les référents théoriques consultés sont cités Creswell, J. (2008), Córdoba, F. (2014), Finol, W. (2019), Gavriel, S. Globerson, T. y Perkins, D. (1992), Gros, B. (2002), Hernández, S. (2008), Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016), Martínez, M (2008), Martínez, M. (2011), Perrenoud, P. (2007), Poveda, R. y Murillo, M. (2005), Rodríguez, M. (2007), Sánchez J. (2004), UNESCO. (2005), Zabalza. M. (2006) Entre autres. La méthodologie utilisée est qualitative, sous un paradigme post-positiviste ; la méthode se développe phénoménologiquement à partir Martínez, (2014, p. 25). De ce fait, il est attendu de générer un construit théorique où une meilleure utilisation des outils technologiques par les enseignants dans la mise en œuvre de leurs cours est mise en évidence, il est conclu que l'enseignant s'appropriant les outils TIC peut impacter positivement le processus d'enseignement des apprentissages.

Mot clefs:

Technologies de l'information et de la communication, Compétences technologiques ; enseignants.

INTRODUCCIÓN

En el contexto global, se ha observado un desarrollo y evolución de las diferentes actividades que se realizan, bien sea a nivel de la vida económica o social, en los diferentes ámbitos locales e internacionales, mediante redes de interacción constante que han logrado interconectar los diferentes puntos del mapamundi, debido a los innovadores sistemas de comunicación mediados por los recursos de la

cibernética y la telemática.

El importante impulso que han aportado las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se ha posicionado también en el mundo educativo, impactando favorablemente los diferentes entornos donde se enseña y se aprende, generando cambios en los estilos, diseños o modalidad de presentar los contenidos por parte de los maestros, docentes, tutores; de manera que los estudiantes perciban dichos contenidos para aprehenderlos, en una perspectiva didáctica diferente, innovadora, dinámica

ca e interactiva, coherente con sus intereses así como necesidades de aprendizaje, entendiendo la posición que los caracteriza como nativos de la era digital, donde el entorno tecnológico es natural para ellos.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje, como ejes temáticos de la presente investigación, ambos elementos se encuentran estrechamente relacionados, específicamente en el punto donde la tecnología se convierte en una herramienta de amplio valor colaborativo en el hecho pedagógico; la experiencia obtenida en los diferentes contextos de aprendizaje ya ha demostrado que mediante la implementación de las TIC, adquirir un conocimiento puede convertirse en un acto agradable, diferente e innovador.

Al respecto, es posible constatar en el campo de las TIC, la existencia de una extensa gama de nuevas estrategias de enseñanza, las cuales pueden ser diseñadas, desarrolladas y adaptadas por el docente de tal manera que incentiven el aprendizaje en el estudiante, haciéndolo posible a través de foros, chats, videos, tareas electrónicas, entre otros, no solo por lo atractivo, divertido y agradable que puede resultar para ellos, sino que potencian la autonomía en el progreso de su aprendizaje; con base en estas razones, subyace la necesidad de contar con docentes conocedores, competentes en la selección, diseño y aplicación de las técnicas adecuadas para tal fin, siendo indispensable la actualización del educador en el conocimiento de lo tecnológico, así como de los procesos que le servirán para presentar los contenidos para transmitirlos, transformando así el proceso pedagógico.

En este panorama tecnológico, el uso de las TIC para la enseñanza, en este caso, es indispensable entender que dicho proceso va más allá de la simple incorporación e instalación de dispositivos, herramientas, plataformas; por encima de esto, está el hecho de considerar, evaluar y ponderar cómo lo innovador del recurso dispuesto, va generando progresivamente transformaciones, cambios que van reflejándose en la construcción de nuevos mecanismos de aprendizaje, de novedosas concepciones para planificar y proceder en el acto didáctico, modificando además la percepción de la escuela como el máximo espacio para la construcción del conocimiento, por cuanto el uso de las TIC se encuentra presente en todos los contextos vitales donde se desenvuelve el sujeto, permitiendo con esto la posibilidad de tener el conocimiento a su alcance en cualquier momento y lugar.

Con base en lo anterior, los docentes tenemos el compromiso de entender que, actualmente la educación requiere de nuevas estrategias, donde se pueda aprovechar al máximo, no solo el conocimiento propio del educador, sino también aquel que está en cada uno de sus estudiantes, la genialidad de sus improvisaciones, sus creativos impulsos artísticos, despertar en ellos el potencial que llevan dentro. En lo que respecta a las TIC, ya se encuentran disponibles en internet, investigaciones cuyos resultados demuestran cómo éstas han generado en los estudiantes aptitudes, habilidades y capacidades, que en otras circunstancias serían más difíciles de obtener; por lo tanto el docente debe empoderarse del conocimiento necesario para adaptar las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentar los cambios y el uso de las estrategias metodológicas creativas a fin de lograr el aprendizaje de calidad esperado.

Es por estas razones que hoy en día, adquiere mayor relevancia la incorporación de las TIC en los procesos didácticos en las instituciones educativas, siendo estas el lugar donde los estudiantes pasan la mayor parte del día adquiriendo su desarrollo cognitivo. Desde este escenario, surge la demanda perentoria de generar una aproximación teórica sobre tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias tecnológicas en los docentes de la Institución Educativa Poblaciones Especiales INPES en Sincelajo- Sucre.

REFERENTES TEORICOS

Tecnología de la Información y Comunicación

Hace más de 20 años la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), tenían el papel de ser consideradas la primera fuente de comunicación, en tal sentido, la computadora es un medio eficaz que permitía obtener de manera dinámica, cualquier característica a partir de otro medio. Por su parte, Gavriel (1992, p. 39), indican que, "utilizarla supone una simbiosis de la inteligencia con una herramienta externa, sin la cual, la mente contaría sólo con sus propios medios y no funcionaría igual".

Con respecto al ámbito educativo, Córdova (2014 p. 13), señala que las computadoras han sido utilizadas desde 1960 y de una manera más generalizada desde 1990; según el autor, "el aumento de ancho de banda a partir del año 2000, permitió la interacción efectiva y una mayor creación de entornos multimedia a través de

la web". Al mismo tiempo, el movimiento que promovía el uso de objetos de aprendizaje (OA), comenzó a ganar impulso, debido en gran parte a las necesidades de los militares de los Estados Unidos, para ofrecer contenidos de formación reutilizables y reorientables, para su personal, independientemente del sistema utilizado.

Al respecto, la Organización de Estados Iberoamericano para la Educación la Ciencia y la Tecnología (2005), en la Cumbre Mundial sobre Sociedad de la Información (CMSI) realizada en los años 2003 y 2005, plantearon la introducción de las TIC en el ámbito educativo como un elemento estratégico de inclusión digital de estudiantes y profesores. La UNESCO (2005), indica que el tener acceso a la información es un elemento fundamental pero no suficiente para crear conocimiento, por lo tanto el primer paso, es tener acceso a la información y el segundo activar todas las competencias para el tratamiento y transformación de esa información en conocimiento.

En tal sentido, las TIC se han convertido a través del tiempo, en el puente entre la cultura académica del aula de clases y la cultura social que se desarrolla fuera del centro educativo, en consecuencia, para lograr este cometido, la educación debe superar diversos retos como: la alfabetización digital, la reducción de la brecha digital, el desarrollo de competencias tecnológicas, entre otros. Tomando en cuenta lo expuesto, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), en el documento final realizado en Ginebra en 2005 y la Cumbre Mundial sobre sociedad de la información (CMSI, 2005, p. 6), dejan testimonio de que es necesario:

Velar porque los jóvenes dispongan de los conocimientos y aptitudes necesarios para utilizar las TIC, incluida la capacidad de analizar y tratar la información de manera creativa e innovadora, y de intercambiar su experiencia y participar plenamente en la Sociedad de la Información (p. 6)

Usos de las TIC en el contexto educativo

Una nueva sociedad basada en la información y construcción del conocimiento está emergiendo, mostrando características tendientes hacia una demanda de educación muy distinta, condicionando una nueva oferta, tanto en términos de medios y recursos tecnológicos, como del recurso humano para conformar el contin-

gente de agentes y facilitadores de un innovador proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto tecnológico.

Con base en estas premisas, Sánchez (2004) señala que las TIC, pueden ser buenas herramientas de construcción del aprender de los aprendices. En un contexto constructivista el entorno creado, favorece el uso flexible de las TIC con un sentido pedagógico claro, dicho contexto a su vez, provee las herramientas y materiales necesarios para la construcción de significados.

La gama de dispositivos tecnológicos, como computadoras, cámaras digitales, escáner, pizarras electrónicas, teléfonos celulares, así como el software educativo e Internet, han permitido en las instituciones educativas el diseño de infraestructuras que estimulen y empoderen a los aprendices, todo lo cual les permite dar significado a sus experiencias, contrastar y relacionar permanentemente conceptos nuevos y aquellos previos ya aprendidos, como también negociar sus significados. Asimismo, mediante un uso adecuado, es posible analizar un tópico desde diversos puntos de vista, logrando conectar e integrar el conocimiento de una disciplina con el saber de otras disciplinas (transversalidad del conocimiento), promocionando el trabajo colaborativo e interdisciplinario para la construcción de significados. En este mismo sentido Poveda y Murillo (2005), sugieren algunos usos de las tecnologías:

1. Computadora como herramienta de presentación: Consiste en utilizar una sola computadora en el aula, la cual es manipulada por el profesor para mostrar a sus estudiantes presentaciones, dibujos, y todo tipo de información que le sea de utilidad según el área de conocimiento. Sin embargo, esto no priva al estudiante de hacer uso de ella, para realizar exposiciones a sus compañeros.
2. Computadora como Tutor: Para este aspecto Poveda y Murillo (2005), indican que la computadora como un tutor puede ayudar a resolver diferentes problemas que existen en la educación, entre otros: (a) numerosa población estudiantil que impide la atención de las diferencias individuales; (b) el alto índice de fracaso escolar debido a la falta de uniformidad en el desarrollo cognitivo de los integrantes de los grupos; (c) falta de motivación hacia el estudio de la materia; (d) la posibilidad de una rápida actualización de los materiales educativos y (e) falta de instrucción de alta

calidad, accesible a gran escala. Este conjunto de posibilidades, se visualiza como una de las opciones más accesibles para introducir la tecnología en el aula basado en una aproximación teórica sobre tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias tecnológicas en los docentes de la Institución Educativa Poblaciones Especiales INPES en Sincelejo- Sucre , pues aunque no podemos pretender tener un laboratorio de informática para cada departamento en los colegios, sí se hace accesible un laboratorio por colegio.

3. Para ejercitación y práctica: Para que esta modalidad realmente sea efectiva según Poveda y Murillo (2005), se necesita que el estudiante haya adquirido los conocimientos básicos de conceptos y destrezas que va a practicar. Es importante acotar que para ello, existen una variedad de programas para seleccionar el más apropiado, que contemple no solo la práctica, sino que aporte al estudiante, ayuda en la resolución de problemas y brinde información completa, sin limitarse a indicar que se ha cometido un error, sino brindando información acerca del tipo de error.
4. Juegos Educativos: Algunos de los programas desarrollados para la enseñanza adoptan formas de juego, con lo cual resultan más atractivos e interesantes para los alumnos; estos siempre deben utilizarse con objetivos pedagógicos bien determinados, generalmente de crear o aumentar habilidades específicas.
5. Como apoyo a la administración docente: Entre las aplicaciones más comunes a la administración de la docencia se encuentra el registro de calificaciones y asistencia, cálculo de promedios, confección de material didáctico escrito, gráfico o audio - visual, confección de las pruebas, para ello existen diferentes programas de computación (procesador de texto, hojas de cálculo, análisis estadísticos), los cuales permiten que las tareas administrativas del docente se puedan realizar de una manera más práctica y rápida. De allí que estos cambios tecnológicos sean un recurso poderoso, cuya incorporación estría proporcionando a su vez, nuevos roles para el profesor; en cuanto a nuevos contenidos, programas y formas de evaluar; así como para las mismas instituciones educativas.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

El lugar que ocupan los medios de enseñanza como componente del proceso de aprendizaje, permite reflexionar sobre la utilidad que pueden tener en dicho proceso, que no dependerá exclusivamente del medio de enseñanza en sí, sino de las relaciones que establezcan con los otros componentes, a partir del uso sistémico que el docente diseñe y desarrolle con la aplicación de estrategias adecuadas para ello.

Desde esta visión, las TIC están produciendo cambios en las formas de enseñanza y de aprendizaje, en la forma en que los profesores se relacionan con el conocimiento, además de las formas como los agentes involucrados en el proceso educativo interactúan. Al respecto Gros (2002, p. 85), señala: “el uso de las TIC en educación ha permitido relevar propuestas metodológicas que pedagógicamente llevan años de desarrollo, uno de estos aspectos es el constructivismo y especialmente el constructivismo social”. Con base en lo anterior, es posible mantener un flujo de información entre el docente y los estudiantes, y entre estos últimos, facilitando poner en común, compartir ideas, reflexionar, desarrollar trabajos de carácter cooperativo y/o colaborativo, recibir retroalimentación y orientaciones por parte del tutor.

En este contexto, actualmente los esquemas están cambiando, las nuevas tecnologías están causando repercusión en el método de aprendizaje de los estudiantes, lo cual debería provocar transformaciones en la metodología de enseñanza, abriendo paso al constructivismo, el cual de acuerdo con Hernández (2008), es una teoría que propone que el ambiente de aprendizaje debe sostener múltiples perspectivas o interpretaciones de realidad, construcción de conocimiento y actividades basadas en experiencias ricas en contexto.

Con esto se infiere que esta teoría se centra en la construcción del conocimiento, no en su reproducción, donde la educación se enfoca en tareas auténticas o aquellas que tienen una relevancia y utilidad en el mundo real, lo cual se pretende lograr al generar una aproximación teórica sobre tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias tecnológicas en los docentes de la Institución Educativa Poblaciones Especiales INPES en Sincelejo- Sucre.

Elementos relacionales y estructurales de la acción pedagógica

La acción pedagógica para la enseñanza, debe estar afianzada al acto educativo mediante el discurso y la transposición pedagógica y a su vez, mantener coherencia con los modelos pedagógicos, que permitan mejorar significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje; cuando se integran congruentemente los saberes disciplinares presentes en las asignaturas, a través de diversos proyectos, actividades o contenidos, en pro de una educación digna y humanizada.

La acción pedagógica constituye el acto medular de un docente o un formador, lo más propio de su quehacer, ya que esto le permite relacionar adecuadamente los propósitos educativos con las orientaciones curriculares, las planificaciones de clases y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que conformarán los contenidos de los distintos módulos de formación. De allí que es conveniente exponer sus elementos relacionales y estructurales.

Los elementos relacionales entre las TIC y el aprendizaje de contenidos en las diferentes asignaturas de acuerdo con Finol (2019, p. 100), menciona que éstos se verán manifestados en funciones bicondicional, conjunción, implicación y negación. Por otro lado las estructuras axiomáticas sirven de lenguaje para comunicar las distintas relaciones que permitirán generar una aproximación teórica sobre tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias tecnológicas en los docentes de la Institución Educativa Poblaciones Especiales INPES en Sincelejo- Sucre.

Los factores estructurales y funcionales que modelan el quehacer pedagógico dentro de las TIC para el proceso de aprendizaje, según Finol (2019, p. 100), pueden considerarse: "las acciones, procesos y fines", los cuales se definen tomando en cuenta lo siguiente:

1. *Las Acciones:* contemplan todas aquellas situaciones planificadas y organizadas que permiten la asociación de estudiantes a través de la conformación de roles de trabajo para generar cálculos de tareas (selección, discriminación y modelación de los contenidos escolares) que respondan a las diversas formas de construcción de conocimiento de la disciplina científica que se enseña en el aula.
2. *Los Procesos:* los cuales alcanzan a constituir todas aquellas acciones que permiten la construcción de conocimientos de la disciplina a través de procesos dialógicos, tutoría entre pares y

principios de solidaridad, desarrollando en los estudiantes competencias que favorezcan los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales.

3. *Los Fines:* responden a todos aquellos procesos de aprendizaje que se alcanzan a desarrollar en el escenario educativo, fortaleciendo la interdependencia y cooperación entre los estudiantes para confrontar y subsumir elementos teóricos subyacentes a la disciplina científica que se enseña en el aula a través de los contenidos escolares.

Competencias Tecnológicas Docentes

Algunas investigaciones sobre competencias docentes hacen referencia a la competencia tecnológica, competencia digital o competencia TIC. Autores como Perrenaud, (2007) propone una serie de competencias docentes, una de las cuales está relacionada con el uso de las TIC. Perrenaud establece como competencia la utilización de las nuevas tecnologías, mientras que Zabalza propone el manejo didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que se acerca más al concepto de competencia TIC (saber qué, saber hacer y saber ser cuando las TIC entran en el aula). La competencia TIC o digital resulta una competencia básica en el mundo contemporáneo, y se entiende como el conjunto de habilidades y conocimientos básicos en el uso de las TIC para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad.

En el ámbito académico, la formación digital y el conocimiento pedagógico sobre el uso de las TIC permiten a los docentes mejorar su práctica pedagógica y apoyan simultáneamente la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Sin embargo, muchos docentes son migrantes digitales, lo que significa que manejan la tecnología con regularidad con fines instrumentales (búsqueda de distintos tipos de

Información, actividades de ocio y recreación), pero aun así, necesitan aumentar su nivel de competencia en el manejo de las TIC para que su empleo resulte eficaz dentro del aula de clase.

Queda claro que el docente es el agente central del cual depende que las TIC se usen adecuadamente en el proceso educativo, porque es quien decide si las utiliza y cómo las utiliza. En efecto, el docente "es el responsable de diseñar tanto las oportunidades de aprendizaje como

el entorno propicio en el aula que faciliten el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y comunicar”, además de “estar preparados para brindar a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC” (UNESCO, 2008, p. 2).

ABORDAJE METÓDICO

En función a lo expuesto, se puede señalar que esta investigación, está enmarcada dentro del paradigma cualitativo-naturalista de enfoque interpretativo con la finalidad de lograr una mayor profundización del estudio por cuanto se toman como unidades de análisis la cualidad del fenómeno objeto de estudio. Según Martínez (2008, p. 6), refiere que en cuanto a lo cualitativo, este “rechaza la intención desmedida e irracional, de cuantificar toda realidad y destacando en cambio, la importancia del contexto, la función y el significado de los actos y las relaciones humanas”.

Con base en lo señalado por Martínez (2011, p.243): “La realidad se construirá a partir de los actores o informantes claves, una acción social donde el hombre es concebido en su posición humanista participativa”; es decir, son los propios actores sociales quienes determinan su historia, dándole significado según sus percepciones, construyendo y reconstruyendo su realidad en el intercambio cotidiano de su entorno vital (familia, institución, comunidad). Es por estas razones que, hacer referencia a una investigación sobre una aproximación teórica sobre tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias tecnológicas en los docentes, ya se establece de hecho la acción humana que le imprime la subjetividad pragmática de los intercambios dialógicos de los actores, hechos, fenómenos, que se pretenden conocer mediante la práctica de una investigación hermenéutica y humanizante.

En la investigación, se utilizó la observación como técnica, un elemento de gran importancia para conocer el desarrollo de cada sesión y poder saber in situ lo que sucede en las aulas de clase. Al respecto, según Hernández y col. (2016, p. 411), quienes señalan que: “esto implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”. Para la investigación se utilizó también como instru-

mento el diario de campo, el cual fue fundamental para poder constatar y plasmar in situ, el desarrollo de las clases y referir todo lo acontecido con los docentes en el aula.

Para establecer la interacción dialógica con los informantes clave, hice uso de la técnica de la entrevista semiestructurada la cual según Rodríguez (2007), se concibe como un diálogo intencional orientado hacia unos objetivos, sosteniendo, que es un intercambio entre dos o más personas, con los mismos intereses y el propósito específico de obtener información relevante para la investigación.

Para el análisis se partió del tema principal de la investigación en dos categorías centrales o medulares: (a) tecnología de la información y la comunicación, (b) competencias tecnológicas docentes. Luego se procedió a la identificación de las categorías orientadoras a través de la codificación abierta. Creswell (2008, p. 42) señala que: “en la codificación abierta, el investigador forma categorías iniciales de información acerca del fenómeno no estudiado a través de la segmentación de información”.

Después se ubicaron las subcategorías, se establecieron a través de un proceso de codificación axial, definida por Creswell (2008, p. 42), como: “el proceso en el que el investigador ensambla los datos de nuevas formas después de la codificación abierta”. Por otro lado, para el análisis de la Información, se utilizó también la teoría de conjuntos para crear estructuras axiomáticas, partiendo de premisas y conclusiones, que procedieron de las teorías de sustento y mi experiencia como investigador, las premisas las organicé en una tabla de conceptos que ayudaron a identificar las características esenciales de cada hecho de interés; a saber, las tecnologías de la información y comunicación, para el proceso de aprendizaje.

Las estructuras axiomáticas, sirvieron de lenguaje para comunicar las distintas relaciones, que permitieron generar una aproximación teórica sobre tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo de competencias tecnológicas en los docentes de la Institución Educativa Poblaciones Especiales INPES en Sincelajo- Sucre.

Para lograrlo según Finol (2019), se deben elaborar cruces explicativos y la utilización de funciones disyuntivas, conjuntivas, de negación y de implicación codificada en forma de axiomas, que permitieron visualizar la correspondencia de cada uno de los elementos de los conjuntos C (tecnologías de la información y comunicación) y Q (competencias tecnológicas docentes).

APROXIMACIONES REFLEXIVAS

Al abordar los diversos aspectos de la investigación se puede decir que las TIC son herramientas que aportan grandes beneficios a los docentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, para que logren ser competentes dentro del mundo actual y así mismo puedan hacer uso de las herramientas tecnológicas que ya poseen. En tal sentido, la educación y ha sido revolucionada a partir de las TIC, primero porque la sociedad tiene la necesidad de usar todo el potencial de las TIC para la renovación de la educación, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber.

Cabe destacar que, durante el siglo XX la ciencia y la tecnología han cooperado en los cambios que actualmente afectan a los individuos, ampliando la visión y conocimiento del mundo y aportando en el crecimiento del desarrollo de la educación contemporánea. Por lo que, la implementación de las tecnologías se convierte en una necesidad de la escuela, que tiene como propósito principal encontrar nuevas estrategias que permitan llegar a la comprensión de elementos que con seguridad por medio de la escuela tradicional no se logran alcanzar. Es así como, la utilización de las herramientas tecnológicas permite a los docentes una mejor explicación de la clase, con esto logra la interacción con los estudiantes en el procesos enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

- Creswell, J. (2008). Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones. [Documento en línea] Disponible en: <http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>. [Consulta: 2018, septiembre 19].
- Córdoba, F. (2014). Las Tic En El Aprendizaje De Las Matemáticas: ¿Qué Creen Los Estudiantes?. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina
- Finol, W. (2019). Relaciones estructurales y funcionales de las comunidades de aprendizaje para la generación de conocimiento científico. Un modelo teórico. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Gavriel, S. Globerson, T. y Perkins, D. (1992). Coparticipando en el conocimiento: La ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. CL & E Comunicación, lenguaje y educación.
- Gros, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje, Revista de Educación, 328, 225-247.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. Revista de universidad y sociedad del conocimiento. Artículo científico. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/253968/340755>. [Consulta: 2019, septiembre 20]
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación (5a ed). México, D.F: McGraw-Hill.
- Martínez, M (2008). La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. 3ª ed. Editorial Trillas, México.
- Martínez, M. (2011). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. (2ª ed.). México: Trillas.
- Organización de Estados Iberoamericano para la Educación la Ciencia y la Tecnología (2005). Declaración de Principios. Construir la sociedad de la información: un desafío mundial para el nuevo milenio. Cumbre Mundial de Sociedad de la Información. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/revistactsi/numero6/documentos01.htm>. [Consulta: 2019, septiembre 17]
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona
- Poveda, R. y Murillo, M. (2005). Las nuevas tecnologías en la enseñanza y aprendizaje de la matemática Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.centroedumatematica.com/aruiz/libros/Uniciencia/Articulos/Volumen1/Parte6/articulo10.html>. [Consulta: 2019, septiembre 17]
- Rodríguez, M. (2007). Una arquitectura cognitiva para el diseño de entornos telemáticos de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez J. (2004). Bases constructivistas para la integración de TICs. [versión electrónica] revista científica Enfoques Educativos 6(1):75-89.
- UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. [Consulta: 2019, agosto 17]
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (2005), Cumbre Mundial de Sociedad de la Información, documentos finales 2003-2005. Disponible en: <https://www.itu.int/net/wsis/outcome/booklet-es.pdf>. [Consulta: 2019, agosto 23]
- Zabalza. M. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado

DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR.

Neyla del Carmen Urango Vergara
Neylaurango22@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 2
Diciembre 2022
pp 269 - 278

Recibido: Octubre 2022
Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

Investigar e innovar son actividades que se convierten en referentes constructivos fundamentales al producir conocimientos y resolver problemas que emerjan en los diversos contextos, específicamente en el educativo y en esta ocasión encarnan el tema central sobre el cual gira el presente artículo, cuya finalidad es develar retos y desafíos de la investigación e innovación en la Escuela Normal Superior Colombiana. Para lo que se apoya en teóricos como Freire y Stenhouse, entre otros. Es una indagación de naturaleza cualitativa, direccionada por el paradigma interpretativo con apoyo en el método revisión documental, para lo que realiza una búsqueda selectiva de antecedentes investigativos y referentes teóricos, a fin de efectuar lectura hermenéutica sobre los descriptores preliminares y dimensiones emergentes, contribuyendo a generar aproximaciones teórica de utilidad para promover la reflexión pedagógica en contextos normalistas, frente a realidades retadoras y desafiantes asociadas al rol del docente como investigador y las implicaciones institucionales para la gestión de procesos investigativos e innovadores en sus currículos educativos. Finalmente, la disertación aporta elementos conceptuales pertinentes para el debate crítico reflexivo, la autoevaluación, resignificación de prácticas y toma de decisiones frente al tema tratado, como oportunidad de mejoramiento.

Palabras clave:
desafíos, investiga-
ción, innovación,
escuela normal
superior.

CHALLENGES OF RESEARCH AND INNOVATION AT SUPERIOR NORMAL SCHOOL

ABSTRACT

Investigating and innovating are activities that become in fundamental constructive references when producing knowledge and solving problems that emerge in different contexts, specifically in the educational context, and on this occasion embody the main topic through which the current article refers, whose purpose is to unveil challenges of research and innovation at Escuela Normal Superior in Colombia. In this sense, it is supported on theorists, such as Freire and Stenhouse, among others. It is an inquiry of qualitative nature, directed by the interpretative paradigm supported by the documentary review method, for which a selective search of investigative background and theoretical references are carried out, in order to carry out a hermeneutic reading of the preliminary descriptors and emergent dimensions, contributing to generate useful theoretical approaches to promote pedagogical reflection at the school context face to challenged realities associated to the teacher's role as a researcher and institutional implications for the management of investigative and innovation processes in their educational curricula. Finally, the dissertation provides pertinent theoretical elements for critical reflective debate, self-assessment, resignification of practices and decision-making regarding the subject matter, as an opportunity for improvement.

Key words:
Challenges, research,
innovation, Superior
Normal School.

LES DÉFIS DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION DANS L'INSTITUT DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

RÉSUMÉ

La recherche et l'innovation sont des activités qui deviennent des références constructives fondamentales au moment de produire des connaissances et de résoudre les problèmes qui surgissent dans différents contextes, notamment dans le domaine de l'éducation. Elles incarnent à cette occasion le thème central autour duquel tourne cet article, dont l'objectif est de révéler les défis de la recherche et de l'innovation dans l'école normale colombienne. Pour ce faire, il s'appuie sur des théoriciens tels que Freire et Stenhouse, entre autres. Il s'agit d'une enquête qualitative, guidée par le paradigme interprétatif avec le soutien de la méthode de l'examen documentaire, pour laquelle une recherche sélective des antécédents de recherche et des références théoriques est effectuée, afin de faire une lecture herméneutique des descripteurs préliminaires et des dimensions émergentes, contribuant à générer des approches théoriques utiles pour promouvoir la réflexion pédagogique dans les contextes de formation des enseignants, face aux réalités difficiles et stimulantes associées au rôle des enseignants en tant que chercheurs et aux implications institutionnelles pour la gestion des processus de recherche et d'innovation dans leurs programmes éducatifs. Enfin, la thèse fournit des éléments conceptuels pertinents pour un débat réflexif critique, une auto-évaluation, une re-signification des pratiques et une prise de décision sur le sujet, comme une opportunité d'amélioration.

Mot clefs:

défis, recherche, innovation, école de formation des enseignants.

INTRODUCCIÓN

La investigación y la innovación son componentes claves en la producción de conocimientos y resolución de problemas, necesarios para el avance de la sociedad y la supervivencia del ser humano. Se consideran elementos importantes de la cultura, y sin lugar a dudas los más comprometidos con los progresos mundiales de los últimos siglos. Gracias a ello, las personas han mejorado su calidad de vida, al igual que han podido construir políticas y cualificar procesos en el campo educativo.

Al respecto la UNESCO (2016), conceptualiza que “la innovación constituye un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad. Puede ocurrir a nivel de aula, de institución educativa y de sistema escolar” (p. 14). Lo aquí planteado devela la esencia transformadora de los procesos innovadores en el contexto de la educación, donde son vistos como la me-

jor opción y oportunidad para lograr avances en los diferentes ámbitos del ecosistema educativo.

Desde el escenario teórico planteado por la Unesco, cabe señalar que investigación e innovación son temas de importancia, su abordaje constituye una tarea necesaria en los currículos educativos implicando retos y desafíos especialmente para las ENS como instituciones formadoras de docentes en cuanto a su significación como eje transversal curricular para el desarrollo del pensamiento crítico investigativo y la solución de problemas del contexto, teniendo en cuenta que se presenta como el componente menos visible en el informe de verificación de condiciones de calidad reportado por el Ministerio de Educación(2019), poniendo de manifiesto la necesidad de reflexionar e implementar acciones para fortalecerlo.

Respecto a la relación de mutua imbricación entre educación, investigación e innovación, Freire (1997) conceptúa que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para trans-

formarlo” (p. 7). Esta aseveración exalta tres elementos importantes en su definición: praxis, reflexión y acción transformadora como guía para desarrollar un acto educativo liberador que sigue siendo necesario en la sociedad.

De este ideario tan interesante y ricos para el debate, se resalta la educación como acción liberadora de los seres humanos que implica un ejercicio reflexivo permanente y concienzudo sobre el quehacer educativo y el acontecer del mundo circundante, una invitación a leer las distintas dimensiones, realidades y dinámicas implicadas en la educación, a fin de implementar acciones para su transformación. Lo que lleva a significar los procesos investigativos innovadores como elementos inherentes de la acción educativa necesarios para el desarrollo social, en donde la escuela y el docente toman protagonismo.

De esta manera, se destaca que investigar e innovar ligados a procesos metodológico, son formas genuinas de construir conocimientos. Según MEN (2015) en el campo educativo de las Escuelas Normales Superiores Colombianas (ENS) estas están visionadas y encaminadas a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico e investigativo desde las prácticas pedagógicas docentes, y son establecidas como condición de calidad en la ley 4790 (2008), por lo que dichas instituciones están llamadas a articularlas en su quehacer como parte de su responsabilidad social. En este orden de ideas, el presente artículo pretende develar los desafíos de la investigación e innovación en la ENS, desde un enfoque interpretativo, con metodología hermenéutica apoyada en revisiones documentales.

En torno a este artículo es de anotar que forma parte de una investigación más amplia, de nivel doctoral, titulada “Investigación e innovación: Una mirada significativa desde las comunidades de práctica en la Escuela Normal”. En atención a ello, se propone compartir una fracción del abordaje realizados desde el referencial teórico soporte del estudio, para mostrar el panorama emergente del mismos en torno a retos y desafíos inherentes a investigar e innovar en el contexto Normalista, conducente a suscitar reflexiones frente a los mismos, en relación a significaciones, prácticas pedagógicas, dinámicas institucionales y la necesidad de un mejoramiento continuo.

Es así como, desde el ejercicio interpretativo reflexivo emerge un entrenado de aproximaciones teóricas que perfilan tareas pendientes por concretar, retos y desafíos, hilos que desprenden de diferentes dimensiones y consti-

tuyen tópicos de referencia para el proceso de autorreflexión institucional. Todo este sustrato teórico y su discusión se muestra de manera sistemática en el desarrollo del presente artículo que inicialmente presenta el contexto temático, continua con un abordaje teórico sobre investigar e innovar en escenarios educativos, posteriormente expone aportaciones teóricas sobre el rol del docente investigador y finaliza planteando algunas consideraciones para la reflexión.

1. Contexto temático y abordaje teórico

1.1. Contextualización

Investigar e innovar son actividades que se convierten en referentes constructivos fundamentales al producir conocimientos y resolver problemas que emerjan en los diversos contextos, específicamente en el educativo, consideradas necesarias para el avance de la sociedad, así como la supervivencia del ser humano. Son elementos importantes de la cultura, en tanto contribuyen al progreso personal, colectivo, institucional y social. Gracias a ellas las personas han mejorado su calidad de vida, al igual que podido configurar políticas capaces de cualificar procesos para el desarrollo societal en diferentes ámbitos.

En las Escuelas Normales Superiores ENS se asume el proceso investigativo desde la perspectiva del MEN (2015), en donde este es considerado como “un acto deliberado en la formación de maestros con el propósito de estructurar el sujeto del ser maestro, a través de la reflexión permanente sobre su práctica y de la construcción de un pensamiento crítico-reflexivo para la innovación” (p.65).

Cabe agregar que investigar e innovar en las ENS se constituyen en una condición y criterio de calidad objeto de evaluación según lo establecido en el decreto 4790 del 2008, (Ley 4790, 2008) que, en el último reporte del análisis emitido por el Ministerio de Educación Nacional sobre los resultados evaluativos, muestra dichos procesos como los menos visibles en las dinámicas curriculares de estos establecimientos formadores de docentes.

Al respecto, es de destacar con fundamento en los planteamientos de Parra (2007) que las dificultades presentadas en dicho criterio no son un fenómeno nuevo, pues según las conclusiones expuestas por el autor, en la primera década del 2000 ya se evidenciaba el problema.

De esta manera, pone de manifiesto la problemática existente en contextos normalistas, asociada al desarrollo de procesos investigativos e innovadores, lo que hace pertinente realizar una disertación frente a los desafíos de investigar e innovar en las ENS del país, lo que mueve mi interés por escribir este artículo.

1.2. Investigar e innovar en escenarios educativos

Investigar e innovar en educación ha sido y seguirá siendo tema de interés para muchos autores, Navarro, Jiménez, Rappoport y Thoilliez (2017) plantean que “La investigación es un proceso sistemático de resolución de interrogantes y búsqueda de conocimiento que tiene unas reglas propias, es decir, un método” (p. 15). Adicional a esto refieren que la investigación en el campo de la educación se dirige a la búsqueda de nuevos conocimientos que resulten pertinentes para facilitar la transformación y mejora de la acción educativa.

Los planteamientos citados clarifican la función de los procesos investigativos y las innovaciones en el campo educativo, precisando una alianza necesaria para transformar realidades educativas. Es decir; se investiga y se innova mediante la implementación de acciones orientadas a solucionar problemas del entorno. Frente a lo que es importante agregar que en este plano el accionar investigativo opera también con la finalidad de producir nuevos saberes, mediante la reflexión crítica y sistematizada de lo que acontece en la cotidianidad de las prácticas y las interacciones que se desarrollan en las instituciones educativas.

Un autor visionario destacado, aunque no es del siglo XXI sus contribuciones siguen teniendo vigencia y son fuente de inspiración para los teóricos actuales por la pertinencia de sus teorías es Freire (1997), quien considera, “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7). Esta aseveración exalta tres elementos importantes en su definición: praxis, reflexión y acción transformadora como guía para desarrollar un acto educativo liberador que sigue siendo necesario en la sociedad.

En este ideario tan interesantes y ricos para el debate, la educación concebida como acción liberadora de los seres humanos implica un ejercicio reflexivo permanente y concienzudo sobre el quehacer educativo y el acontecer del mundo circundante, una invitación a leer las distintas

dimensiones, realidades y dinámicas imbricadas en la educación, a fin de implementar acciones para su transformación. Lo que lleva a significar los procesos investigativos innovadores como elementos inherentes de la acción educativa necesarios para el desarrollo social.

De esta manera los planteamientos Freire, son un aporte importante para comprender la educación como un factor vital para desarrollo, a maestros y estudiantes como seres que comparten vivencias, generan conocimientos mediante la problematización de realidades contextuales, la investigación y las acciones innovadoras que conducen a la transformación beneficiosa del contexto de manera comprometida generando conciencia social sobre las necesidades y requerimientos para el avance sociocultural de las comunidades.

Al respecto, Rojas (2019) en su artículo titulado Rol del Maestro en la Innovación Educativa, plantea que los procesos de innovación en el contexto de las comunidades educativas deben ser generados y propuestos por los miembros de la comunidad, a fin de garantizar el éxito en la gestión de dinámicas innovadoras y cumplir con su finalidad de aportar en la solución de problemas que ellos consideren relevantes. (p.65).

Lo planteado por el autor, pone de manifiesto aspectos medulares en lo referente a la innovación en el campo educativo, al reconocer que para su desarrollo en las instituciones educativas es necesario que representantes de los distintos estamentos se involucren en dicho proceso, de esta manera las propuestas innovadoras no devienen del ámbito exterior, con un sentido de extrañeza para los actores educativos, sino que se gestan y desarrollan dentro de la organización, con la participación de sus miembros, esto garantiza el éxito en la solución de sus problemas y el mejoramiento continuo en el desarrollo del pensamiento crítico investigativo individual y comunitario.

Por otro lado, es pertinente anotar que para desarrollar investigación e innovación se requiere una formación. En torno a ello, Perines (2020) mediante un proceso investigativo muestra que los docentes consideran la formación en investigación educativa como un elemento fundamental en la preparación de los maestros en formación.

El autor también refiere desafíos pendientes; como optimizar la actitud de los profesores formadores hacia la investigación educativa para instaurar una cultura investigativa en los establecimientos donde se forman profesionales. A lo que se suma otro reto considerado mayor, y

es el de optimizar la forma en que las instituciones educativas disponen recursos y esfuerzos para favorecer una formación en investigación educativa.

Los hallazgos de esta investigación representan una cosmovisión frente a desafíos relacionados con la investigación en las instituciones formadoras de maestros, retos que también exhortan a las escuelas normales superiores colombianas, teniendo en cuenta su función social dentro del ecosistema educativo. Desde esta perspectiva están convocadas a reflexionar sobre sus prácticas en relación a la articulación de los procesos investigativos e innovadores como ejes transversales de currículo y como columna vertebral de la extensión social comunitaria.

Desde otra óptica, Halal (2019) ofrece una perspectiva interesante respecto a las características de los docentes innovadores en contextos educativos, refiere motivaciones, recursos personales, vivencias cotidianas, percepciones y estilos de trabajo, todo ello vinculado a circunstancias específicas que de alguna forma permean las dinámicas educativas, destacando que aspectos de la vida personal, profesional y las condiciones laborales contribuyen a construir al profesional en cuanto a la significación y sentido que les atribuyen a sus funciones, sus potencialidades para innovar, la motivación y satisfacción que sienten con el ejercicio docente.

Lo expuesto por este investigador, ofrece aportes significativos en los que refiere características de los docentes innovadores y las condiciones que favorecen la innovación educativa, planteando además, que las instituciones pueden fortalecer el trabajo que realizan con los docentes que innovan, proporcionándoles las mejores circunstancias posibles para que desarrollen acciones que provean mejores oportunidades a sus estudiantes, con las que puedan además reflexionar sobre sus prácticas y desarrollarse en comunidad, aspectos que también se vinculan a los desafíos de la innovación en dicho contexto.

A esta discusión se suman los planteamientos de Villalba (2017) quien aborda el tema de los semilleros de investigación como estrategia académica que privilegia los procesos innovadores, plantea que estos son una nueva maniobra para abordar el conocimiento dejando de lado modelos tradicionales, dando paso a la enseñanza activa y constructiva, significándolos como espacio que permite a sus integrantes, estudiantes y docentes, una participación real, controlada, guiada, procesual del binomio enseñanza-aprendizaje que prioriza la libertad,

la creatividad e innovación para el desarrollo de novedosos esquemas mentales, métodos para enseñar y aprender (p. 9)

Los planteamientos de este autor resultan muy interesantes, muestran la importancia de conformar grupos de investigación como estrategia académica para fortalecer la innovación que lleva a desarrollar en los estudiantes aprendizajes de manera creativa y favorece la práctica docente mediante el desarrollo e implementación de nuevos métodos para la enseñanza. Lo que desafía a las instituciones educativas a implementar políticas y modelos pedagógicos pertinentes para la articulación de dichos procesos en sus currículos.

En esta misma línea de pensamiento, Katuska, Armijos y Barzola (2018) ofrecen una mirada desde el contexto universitario, destacan que para el avances en materia de innovación e investigación se requiere de la participación activa, comprometida y con metas claras de todos y cada uno de los actores que hacen vida en el sector de educación superior, pues es allí donde se gesta la profesionalización, se profundiza el saber científico y académico que se requiere para emprender proyectos innovadores de impacto en el desarrollo de la nación

Lo expuesto por las autoras es un aporte importante en el estudio de los desafíos de la investigación e innovación, pues refiere la necesidad que los actores sociales de contextos educativos se vinculen, participen activamente en procesos indagativos e innovadores que apunten a la solución de problemas para el bienestar y desarrollo del país. Planteamientos que revelan retos significativos teniendo en cuenta que las ENS como instituciones formadoras de docentes siguen orientaciones y lineamientos para la formación de profesionales de la educación desarrollando planes de estudio en articulación con programas universitarios para garantizar la continuidad de sus egresados.

1.3. El rol del docente como investigador

Previo a las consideraciones teóricas de este articulado es pertinente significar que el vocablo rol proviene del latín “rotulus” que significa rollo o papel enrollado, que se utilizaba para referirse a listas. Posteriormente el significado se amplió para designar una hoja escrita como papel a interpretar en donde se asignaban una función o posición interpretativa en una obra escénica refiriéndose al rol del actor. Respecto al caso que nos atañe en el presente artículo, la

palabra rol se significa como el papel o función del actor social educativo para referirse específicamente al maestro, sus funciones e implicaciones en el desarrollo de procesos investigativos e innovadores en la dinámica de los currículos educativos.

En este enfoque de pensamiento Stenhouse (1991), pionero en el concepto de docente investigador, propone un modelo de investigación y desarrollo curricular donde plantea que el profesor además de participar en la construcción del currículo educativo debe desarrollar un rol investigador dentro de él, que lo lleve a reflexionar sobre su propia acción, en concordancia con las necesidades identificadas en el contexto donde ejecute su actividad pedagógica, con la finalidad de comprenderla, actualizarla y perfeccionarla (p. 148)

Desde su postura teórica, el autor defiende la necesidad que el docente asuma un rol investigador dentro del currículo, con una mirada reflexiva, crítica y sistemática sobre su propia práctica pedagógica, que le permita examinar su quehacer a fin identificar y generar análisis sobre fortalezas y debilidades en su accionar para llegar a una mayor comprensión del mismo, así diseñar propuestas innovadoras para aportar positivamente en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un pensamiento crítico y reflexivo.

En este escenario, Flórez, Loaiza, Rojas y Gisema (2020) ofrecen una visión que parte de considerar el rol del docente como formador de estudiantes con pensamiento crítico, valores éticos y morales, donde la investigación es considerada un elemento integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de los proyectos el docente investigador desarrolla una práctica didáctica y social, aplicada a la solución de problemas en contextos reales. Sigue reflexionar y problematizar apuntando al fortalecimiento de las competencias docentes, que conlleve al mejoramiento de los procesos investigativos, de la enseñanza y aprendizaje.

Es de considerar, que el aporte de estos autores, gira en torno a la comprensión del rol del docente como investigador dentro del currículo educativo y su compromiso con el fortalecimiento de las competencias investigativas, lo que guarda relación con lo planteado en el documento naturaleza y reto de las Escuelas Normales Colombianas MEN (2015), desde donde el maestro está llamado a potenciar el pensamiento crítico y la investigación en sus estudiantes, mediante la implementación de procesos investigativos e innovadores que privilegien la

solución de problemas reales de su entorno cercano. Todo esto está en concordancia con lineamientos legales y orientaciones pedagógicas establecidas desde el Ministerio de Educación Nacional, lo que más que un ideario implica un gran reto para los educadores.

Por otro lado, Araque (2019) desde una visión más global, plantea que en el momento histórico del mundo actual la universidad y el docente están llamados al ejercicio de una labor holística consciente acerca de la realidad no solo nacional, sino mundial, teniendo en cuenta los cambios, avances científicos y tecnológicos, además de las especificidades de las disciplinas, entre otros aspectos. Este reto, igualmente, significa para el docente, ser un transformador, creador, innovador, estar en permanente actualización, asumir la actividad investigativa y su acción pedagógica hacia el desarrollo del aprendizaje significativo y proactivo.

Es así, como la autora desde su interesante postura plantea exigencias y retos de la labor docente que aplican no solamente en el plano universitario, sino en todos los niveles de educación. Dada la evolución de la sociedad la formación de los estudiantes requiere un abordaje desde una perspectiva globalizada y transformadora, en donde la investigación y la innovación se presentan como desafíos y como posibilidades para el mejoramiento de la educación y la transformación de la sociedad.

Un punto de vista interesante en esta discusión es el propuesto por Pascual (2019), donde destaca que los docentes necesitan generar mayores procesos de reflexión crítica a fin de empoderarse sobre su rol y sustentarlo desde un empoderamiento colectivo, mediante estrategias de trabajo colaborativo, asociativo y colegiado. Considera que es responsabilidad de la academia disminuir la brecha entre la investigación teórica y la práctica educativa, potenciando la investigación participativa y la retribución contextualizada. A su vez, plantea que el sistema educativo esta llamado flexibilizar sus estándares para permitir un desarrollo local y contextualizado, mientras que las instituciones deben generar climas de liderazgo compartido, confianza y alto sentido de pertenencia.

Es de destacar que estos planteamientos son reflejo de la voz de los maestros en un sector de Latinoamérica, producto de una investigación que significa las dinámicas educativas en torno a las prácticas pedagógicas e investigativas, el rol del docente, las políticas gubernamentales e institucionales, planteando retos y desafíos del quehacer educativo en materia

de innovación desde el trabajo colaborativo y el empoderamiento de los profesores respecto a su labor y responsabilidad social.

Por otra parte, respecto al reto de optimizar la actitud de los maestros frente al mejoramiento continuo de sus prácticas, para Stenhouse (1985), “El punto de partida es que los profesores quieran un cambio, no que otros deseen cambiarlos a ellos” (p. 52), lo que significa según el autor que la opción de desarrollo profesional está dada por la voluntad y el deseo que conduce a la de satisfacción que es posible cuando el docente se reconoce como artista y significa la necesidad de mejorar su arte.

Desde esta teoría formal se significa la necesidad que los docentes se reconozcan como artistas del oficio de enseñar, implicando esto un perfeccionamiento constante de sus métodos y herramientas para cualificar su quehacer, lo que supone un indagar y vivir la experimentación en la cotidianidad de sus prácticas, situando al artista como un investigador, aspecto clave para encausar la actitud del profesor con la implicación que los artistas hacen uso de la investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte, pues se comprende que todo arte se sostiene en la investigación y la indagación con la finalidades de perfeccionamiento.

Estos postulados se constituyen en aporte fundamental para la reflexión, puesto que aborda asuntos de interés relacionados directamente con el tema de los procesos investigativos innovadores en la dinámica escolar, siendo apoyo en la comprensión y significación del rol docente como elemento crucial en el arte educativo, y el reto que tienen las instituciones en la motivación y cambio actitudinal de los profesores frente a la cualificación de su quehacer y la realización de prácticas investigativas e innovadoras.

También es pertinente destacar que para Stenhouse (ob. cit.), el docente es un artista investigador cuya indagación se expresa y evidencia en el ejercicio de su arte, a lo que agrega que “todo arte esencialmente práctico como la educación, es necesario que la investigación y la capacitación docente que proporcionemos apoyen esa indagación llevada a cabo por el profesor. No hay en la educación conocimiento absoluto y sin ejercitar”. (p. 52)

Desde estos planteamientos, es evidente que el autor establece con claridad el desafío que desde hacen décadas tienen las instituciones educativas frente a la necesidad de proporcional al docente el apoyo requerido para la actualización permanente que le facilite desarrollar habilidades y competencias como opción

de perfeccionar su arte en el que esta imbricada la investigación y la realización de procesos innovadores que le plantean un quehacer indagativos y transformador como oportunidad de mejora.

2. Abordaje metodológico

El abordaje metodológico para la construcción del presente artículo, parte de una postura paradigmática interpretativa, de enfoque cualitativo, con sustento en los planteamientos de González (2001) para quien el paradigma interpretativo se constituye en un modelo de investigación basado en la comprensión profunda de la realidad, mediante el estudio de un tema o fenómeno a profundidad para comprenderlo. De igual manera los estudios cualitativos según Monje (2011) ponen su interés en comprender los significados de los fenómenos, priorizando la comprensión y el sentido de estos en un contexto determinado.

Metodológicamente se emplea la revisión documental, con sostén en los planteamientos de Arias (2012), quien la comprende como “un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios; es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas”. Con el propósito de aportar nuevos conocimientos.

Desde esta óptica, se pretende ofrecer elementos teóricos conceptuales fundamentados en autores, teorías sustantivas y teóricos formales, contrastados con la reflexión crítica e interpretativa, en aras a develar retos y desafíos de la investigación e innovación en la Escuela Normal Superior Colombiana, que motiven un mirar hacia dentro, a fin de autoreconocerse y autogestionar transformaciones internas.

3. Consideraciones finales

Investigar e innovar en escenarios educativos significa un entramado complejo de implicaciones retos y desafíos como los siguientes:

La pertinencia de investigar e innovar en las instituciones formadoras de maestros como lo son las escuelas normales en Colombia está relacionada con la necesidad de promover el desarrollo del pensamiento crítico como acción liberadora que conlleve a reflexionar sobre el quehacer y las necesidades educativa emergentes producto de la dinámica social, con fines

transformadores, que aporten en la solución de problemáticas contextuales como parte de su responsabilidad con la sociedad.

Esta consideración tiene sustento en los planteamientos de Freire (1997) al considerar; “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. Aseveración que otorga sentido a los procesos investigativos innovadores como constitutivos del acto educativo, necesarios en el avance y desarrollo cultural. De igual forma el MEN (2015) refiere que la ENS deben orientar su quehacer hacia la gestión del pensamiento crítico. Así mismo, los lineamientos del sistema nacional de formación de educadores MEN (2013) orientan la comprensión de dichos procesos como ejes transversales y espacios para generar saberes, importante en la formación de competencias del educador.

Es pertinente agregar en estas consideraciones, que existen retos institucionales en lo referente al desarrollo y fortalecimiento de competencias investigativas en docentes formadores y en formación, el desarrollo de políticas que ejecuten programas para incentivar la motivación y la actitud posita del profesor hacia la realización de investigación, como estrategia para incentivar el desarrollo de una cultura investigativa, donde los grupos y semilleros de investigación hagan parte del proceso.

Por otro lado, queda expresa la necesidad que las instituciones emprendan acciones para gestionar asignación de recursos, a fin de financiar procesos de investigación educativa y fortalecimiento del talento humano. De igual manera, están llamadas a propiciar climas de liderazgo compartido, confianza, trabajo en equipo y alto sentido de pertenencia, para la generación de mayores oportunidades en la vía del fortalecimiento institucional.

Desde otra arista, en cuanto al rol del docente como investigador, es de anotar que está llamado a reflexionar, sistematizar su accionar y experiencia pedagógica, en correspondencia con las necesidades contextuales, a fin de comprenderla, actualizarla y cualificarla.

Este reto, igualmente, significa para el docente, ser creativo e innovador, gestor de transformaciones contextuales, lo que implica actualización permanente, así como apuntalar la actividad investigativa y su acción pedagógica hacia el desarrollo de competencias de modo proactivo, lo que tiene sustento en los planteamientos de Stenhouse (1985), al referir que el maestro es un artista de su arte, que todo artista reflexiona para mejorar buscando cualificar con-

tinuamente su hacer. También dice este autor que el deseo y motivación por innovar e investigar debe nacer del profesor.

De este modo, los profesionales del arte de la enseñanza necesitan generar mayores procesos reflexivos críticos a fin de empoderarse de su rol, optimizar su actitud frente al que hacer investigativo, trabajo en equipo para el mejoramiento continuo de sus prácticas.

REFERENCIAS

- Araque, C. (2019). Los retos del mundo globalizado, el docente investigador universitario y su práctica pedagógica. *Revista Aibi de investigación, administración e ingeniería*. [Revista en línea] 7, 2, 50-56. Disponible: <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1667/1857>. [Consulta 2020, febrero 23]
- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica. Venezuela: Episteme.
- Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.
- Flores, E; Loaiza, A; Rojas y Gisemar, N. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Científica* [Revista en línea] 5, 15, 2020, 106-128. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563662155006>. [Consulta 2020, febrero 26]
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Revista cuestiones pedagógicas* [Revista en línea] 15, 2027-246. Disponible: https://www.academia.edu/35517214/El_paradigma_interpretativo_en_la_investigaci%C3%B3n_social_y_educativa_Nuevas_respuestas_para_viejos_interrogantes_Article_. [Consulta: 2021, Abril 1]
- Halal, C (2019). Caracterización del docente innovador de educación superior en Chile: estudio de un caso [Tesis en línea] Repositorio Digital de la Universidad de Barcelona. Disponible: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/172144/1/CHO_TESIS.pdf [Consulta: 2022, febrero 15]
- Katuska, I; Armijos, R y Barzola, V. (2018). Desafíos de la investigación en Ecuador. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento* [Revista en línea] 2, 2. 536-551. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6796740>. [Consulta: 2021, febrero 25]
- Ley por la cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones (Decreto N°. 4790). (2008, Diciembre 19). Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia
- Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. (2015) *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores* [documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-45485_recurso_1.pdf [Consulta: 2019, Octubre 20]
- Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. (2019). Informe de resultados de verificación de condiciones de calidad ENS-2018. Bogotá D.C
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá, D C. [Documento en línea] Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf. [Consulta 2020, Julio 3]
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva: universidad Surcolombiana. [Texto en línea]
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S y Thoilliez, B. (2017) Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. *Revista complutense de educación* [Revista en línea] 29, 1, 2018, págs. 307-308. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=744530>. [Consulta: 2021, marzo 15]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2016). Innovación Educativa: Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente. [documento en línea]. Disponible: Innovación educativa, texto 1; Herramientas de apoyo para el trabajo docente; 2016 (uai.edu.ar). [Consulta: 2022, marzo 18]
- Parra, R (2007). La Enseñanza de la Investigación en las Escuelas Normales. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. [Documento en línea] Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles208800_archivo_pdf_libro1.pdf. [Consulta: 2020, Abril 19]
- Pascual, J. (2019). [Tesis en línea] Repositorio institucional Universidad autónoma de Barcelona, España. Disponible: <https://edo.uab.cat/es/node/5476>. [Consulta: 2021, Marzo 12]
- Perine, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Revista Formación Universitaria* [Revista en línea] 13, 4. 139-152. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8059030>. [Consulta 2020, febrero 26]
- Rojas Carrasco, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Rev. Científica*, [Revista en línea] 4 (Ed. Esp.), 54-67. Disponible en: <https://www.ub.edu/obipd/rol-del->

maestro-en-los-procesos-de-innovacion-educativa/. [Consulta 2020, Agosto 14]

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. Rev de Educación Salto de línea (revista en línea) 277, 3, 43-53. Disponible: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:00da0312-9a3c-4663-bf7c-1a07dff84440/re2770300503-pdf.pdf>. [Consulta 2022, Abril 14]

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.

Villalba, J. (2017). La importancia de los semilleros de investigación. Revista Prolegómenos{Revista en línea} 20, 39. Disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-182X2017000100001. [Consulta: 2021, Febrero 15]

COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA HUERTA BIOLÓGICA MULTIESTRATO SOSTENIBLE EN ENTORNOS ADECUADOS DE APRENDIZAJE.

Rafael Carbonó Murgas
rafacarbonomurgas@gmail.com
Universidad Experimental Pedagógica Libertador

Síntesis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 279 - 289

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

Un aspecto de constante reflexión en los sistemas educativos es el logro del desarrollo integral del individuo. Para consolidación de esta meta educativa es preciso, desde los niveles iniciales de escolaridad, comenzar la formación científica, dado que esa interacción con la ciencia contribuye a la relación progresiva con la tecnología, la investigación y desarrollo, mediante la alineación, el pensamiento crítico y la conciencia ciudadana. En este orden de ideas, el propósito del presente artículo se orientó en dar a conocer entornos de aprendizajes y de competencias en la educación básica primaria sustentada en la Huerta Biológica Multiestrato sostenible. Los elementos teóricos que fundamentarán esta investigación se apoyan en el Enfoque por Competencias sustentado, la concepción de Competencias Científicas, Tecnológicas y Ciudadanas, el criterio de Huerta Biológica Multiestrato Sostenible con autores como Erazo (2020); Molinas (2021); Baumann (2021); Pabón (2020); Anderson y otros (2022); Carneiro, Toscano y Díaz (2021); Monterrosa (2020); Palacios y Mavisoy (2020) así como Universia Fundación México (2018). El artículo es el resultado de un análisis documental de distintos autores, expertos en el campo de la enseñanza por competencias, formación científica, educación básica, estrategias pedagógicas y la huerta biológica multiestrato sostenible como herramienta de práctica pedagógica, que contribuya a la formación de individuos altamente calificados, cuyo aporte se ve reflejado en una sociedad altamente calificada con destrezas investigativas. Con respecto a los fundamentos metodológicos, se enmarca en la revisión documental en el marco epistemológico enmarcado en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. En conclusión, este artículo sostiene que los hallazgos conducen a la construcción de estrategias sustentadas en la Huerta Biológica Multiestrato Sostenible para el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas, ciudadanas.

Palabras clave:

Competencias científicas, competencias tecnológicas, competencias ciudadanas y huerta biológica multiestrato.

COMPETENCES IN BASIC EDUCATION: THE SUSTAINABLE MULTISTREAM BIOLOGICAL ORCHARD IN ADEQUATE LATHES FOR LEARNING.

ABSTRACT

An aspect of constant reflection in educational systems is the achievement of the integral development of the individual. To consolidate this educational goal, it is necessary, from the initial levels of schooling, to begin scientific training, since this interaction with science contributes to the progressive relationship with technology, research and development, through alignment, critical thinking and citizen awareness. In this order of ideas, the purpose of this article was oriented to publicize learning environments and skills in basic primary education supported by the sustainable Multi-stratum Biological Garden. The theoretical elements that will support this research are based on the supported Competency Approach, the conception of Scientific, Technological and Citizen Competencies, the criterion of Sustainable Multi-stratum Biological Garden with authors such as Erazo (2020); Molinas (2021); Baumann (2021); Pabon (2020); Anderson and others (2022); Carneiro, Toscano and Diaz (2021); Monterrosa (2020); Palacios

Key words:

Scientific skills, technological skills, citizen skills and multi-stratum biological garden.

and Mavisoy (2020) as well as Universia Fundación México (2018). The article is the result of a documentary analysis of different authors, experts in the field of teaching by competencies, scientific training, basic education, pedagogical strategies and the multi-layer garden as a tool for pedagogical practice, which contributes to the formation of highly qualified individuals. , whose contribution is reflected in a highly qualified society with investigative skills. Regarding the methodological foundations, it is framed in the documentary review in the epistemological framework framed in the interpretive paradigm, with a qualitative approach and a phenomenological design. In conclusion, this article maintains that the findings lead to the construction of strategies based on the sustainable Multi-stratum Biological Garden for the development of scientific, technological, and citizen skills.

COMPÉTENCES DANS L'ÉDUCATION DE BASE: LE VERGER BIOLOGIQUE MULTICOUCHES DURABLE DANS DES TOURS ADÉQUATS POUR L'APPRENTISSAGE.

RÉSUMÉ

Un aspect de la réflexion constante dans les systèmes éducatifs est la réalisation du développement intégral de l'individu. Pour consolider cet objectif pédagogique, il est nécessaire, dès les premiers niveaux de scolarité, d'entamer une formation scientifique, car cette interaction avec la science contribue au rapport progressif avec la technologie, la recherche et le développement, par l'alignement, la pensée critique et la conscience citoyenne. Dans cet ordre d'idées, l'objet de cet article s'est orienté vers la vulgarisation des environnements d'apprentissage et des compétences de l'enseignement primaire de base soutenus par le Jardin Biologique Multistrat durable. Les éléments théoriques qui soutiendront cette recherche s'appuient sur l'Approche par Compétences appuyée, la conception des Compétences Scientifiques, Technologiques et Citoyennes, le critère de Jardin Biologique Durable Multi-strates avec des auteurs comme Erazo (2020) ; Molinas (2021); Baumann (2021); Pabon (2020); Anderson et autres (2022) ; Carneiro, Toscano et Diaz (2021) ; Monterrosa (2020); Palacios et Mavisoy (2020) ainsi que Universia Fundación México (2018). L'article est le résultat d'une analyse documentaire de différents auteurs, experts dans le domaine de l'enseignement par compétences, de la formation scientifique, de l'éducation de base, des stratégies pédagogiques et du jardin biologique multicouche durable comme outil de pratique pédagogique, qui contribue à la formation d'individus hautement qualifiés, dont la contribution se reflète dans une société hautement qualifiée avec des compétences d'investigation. Concernant les fondements méthodologiques, il s'inscrit dans la revue documentaire dans le cadre épistémologique cadré dans le paradigme interprétatif, avec une approche qualitative et une conception phénoménologique. En conclusion, cet article soutient que les résultats conduisent à la construction de stratégies basées sur le Jardin Biologique Multistrat Durable pour le développement des compétences scientifiques, technologiques et civiques.

Mot clefs:

Compétences scientifiques, compétences technologiques, compétences citoyennes et jardin biologique multicouche.

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más importantes para el desarrollo integral del escolar se fundamenta, entre otras cosas, en la necesidad de garantizarle una adecuada formación científica en todos los niveles del desarrollo académico. La interacción con la ciencia con-

llevará a que el estudiante de básica primaria se vincule de manera progresiva con la tecnología, la investigación y desarrolle a partir de estos recursos su pensamiento crítico. En concordancia, y enfocado en el tema de estudio del presente artículo, el conocimiento sobre la huerta biológica multiestrato sostenible, es sistema complejo y dinámico de manejo de recursos naturales, apropiado de aprenderse en

entornos de aprendizaje planificados, con bases socio-ecológicas, que, por medio de la integración de árboles en tierras agrícolas, acuícolas, ganaderas y abiertas, diversifica y sustenta la producción y la vida con beneficios sociales, económicos y ambientales, competencias valiosísimas a ser desarrollada en los estudiantes desde sus primeros años de estudios.

Estas huertas multiestrato, son sistemas de producción y reproducción socialmente contruidos que además de contribuir a tema alimentario, el aprovisionamiento, la regulación, el soporte de procesos físico-biológicos y sociales, favorece la conservación del suelo, la flora y fauna, el microclima y el clima global, y como valor agregado desarrolla competencias integrales en la formación académica, extrapolables a cualquier área del saber, como la inteligencia práctica de saber utilizar mejor el espacio y los recursos, el desarrollo y evaluación de toma de decisiones y la resolución de problemas y la transformación de realidades, creando más oportunidades y diversificando el liderazgo, el trabajo en equipo y la visión a futuro, entre otras ventajas.

Al respecto, Molinas (2021), habla de comprender el alcance de la participación de los estudiantes, como derecho de incidir en el espacio público tanto estatal como no-estatal, alineado con la educación ciudadana, que procura incrementar el grado de implicación de las personas (para el caso, estudiantes) con la finalidad de generar ciudadanos que participen de manera activa en la comunidad educativa mejorando la cohesión, defensa y desarrollo de la sociedad democrática. En este contexto, Ortiz (2019, p.9) enseña que es necesario crear en el aula espacios abiertos para que el estudiantado manifieste sus puntos de vista, argumente, reflexione sobre los temas expuestos a través de una participación democrática e interactuando con los compañeros y compañeras, para construir el conocimiento aprendido mediante.

Existen diversos mecanismos para promover la participación de los estudiantes en los procesos democráticos. Para García y Schugurensky (2017), las dos grandes vías de promoción son la curricular y la organizativa. La primera tiene que ver con metodologías y contenidos que implican la participación del alumnado, e incluyen procesos deliberativos en el aula en los cuales se enfatiza la reflexión, el pensamiento crítico, la argumentación, el debate público y la escucha. La segunda está relacionada con las conexiones entre democracia, participación y educación ciudadana. Así, la participación no sólo genera

vínculos comunitarios sino también aprendizajes significativos.

En efecto, para formar individuos que respondan a las demandas de la sociedad actual, la educación orientada a la ciencia debe iniciarse desde los primeros momentos del infante en la escuela, también debe reconocer sus objetivos, los cuales de acuerdo con las ideas de Gómez (2018) deben motivar en los estudiantes en el deseo de reconocer las formas de conocimiento cotidiano y científico. Debido a los acelerados cambios en la generación de los conocimientos, nace la demanda de contar con educadores competentes, solidarios y comprometidos socialmente con el desarrollo de un mundo más sustentable, por lo cual, reflexionar sobre la formación inicial y permanente del profesorado, así como los principales desafíos que enfrentan los maestros en su labor diaria se hace indispensable, ya que es a través de una práctica profesional eficaz que se aportará a la transformación educativa.

Por ello, los profesores, en los diferentes niveles educativos deberán contar con la formación que propicien el desarrollo de las competencias requeridas para las nuevas propuestas curriculares, a fin de contribuir, a través de su práctica, al alcance de la calidad educativa que la sociedad actual reclama. En el mismo orden de ideas, en cuanto a las capacidades, cada día se está más consciente de la importancia de que la escuela las fomente y uno de los medios que pueden contribuir a que así sea, está representado por una sólida formación científica desde la educación inicial y primaria que despierte en los niños un interés que los encamine por el mundo de la investigación y el permanente aprendizaje. En este sentido, Salas (2019) señala con respecto a la formación científica que:

El mundo en el que vivimos hoy nos presenta grandes retos, existen avances científicos y tecnológicos que introducen cambios en nuestra vida cotidiana. Diariamente nos vemos sumergidos en gran cantidad de información, contamos con nuevos y múltiples medios para relacionarnos y comunicarnos; trabajamos y producimos de forma diferente, e inclusive, tenemos la oportunidad de capacitarnos y asistir a procesos educativos en modalidades virtuales... Para los especialistas, la formación científica se ha convertido en una exigencia urgente, ya que es un

factor estratégico en la formación de ciudadanos. (p.7)

Entonces, es a partir del contacto con la ciencia que se producirá la vinculación con el entorno y la cultura dando paso a la capacidad crítica y reflexiva, a través del conocimiento científico que es fundamental para conseguir una vida ciudadana encaminada por ideales democráticos. En estas ideas se hace evidente que el desarrollo integral del niño y su formación como persona debe estar consustanciada con las competencias científicas, tecnológicas y ciudadanas.

No obstante, la realidad de las aulas evidencia que el proceso de enseñanza y aprendizaje no satisface el reto de fortalecer el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y ciudadanas en los niños de básica primaria. Esta situación contraviene el criterio de que es en el contexto escolar donde muchas veces se motiva al niño para que adquiera competencias en las diversas áreas del conocimiento. Es por esto que se hace necesario, propiciar el desarrollo de actividades de investigación vinculadas con la gestión ambiental y el ecodesarrollo en diferentes contextos, así mismo, promover la enseñanza y la divulgación de la producción investigativa en materia de gestión ambiental, ecodesarrollo sustentable, aspectos relevantes que se encuentran inmersos en la promoción y difusión del ecodesarrollo y a la sustentabilidad del mismo. En este sentido, despertar en la temprana edad del niño la curiosidad por investigar, crear y realizar actividades que involucren la tecnología se ha convertido en el reto de muchos docentes, quienes deberán motivarlos y estar en capacidad de explicarles nuevas ideas y darles respuestas a sus inquietudes. Cabe señalar que el apoyo del docente conducirá al niño, entre otras cosas, hacia el desarrollo de su creatividad. Este es un aspecto indispensable al hablar del fomento de las competencias. La deficiencia en la implementación de habilidades o recursos que pueden ser técnicos, tecnológicos, cognitivos y emocionales puede constituir una condición limitante en el desarrollo de competencias en los niños, jóvenes y adolescentes, que se verán reflejadas en las capacidades futuras.

Al respecto, Guijosa (2018), señala que:

el sistema educativo basado en competencias intenta empoderar a estudiantes con habilidades y conocimiento en diversos campos de estudio, a través de programas edu-

cativos flexibles y a la medida... el objetivo de un sistema basado en competencias es generar individuos preparados para los retos del futuro; empoderar a estudiantes con conocimientos y habilidades en diversos ámbitos y campos de estudio, en un programa educativo flexible y a la medida de cada alumno (p.21)

Por estas razones, en los escenarios educativos se requiere contar con un direccionamiento curricular que contenga como principio transversal el componente de competencias, científicas, tecnológicas y ciudadanas las cuales aseguren que el niño crezca de manera adecuada y luego pueda ingresar al mercado laboral como un ciudadano capaz de superar adversidades y convertirse en un individuo preparado para hacer valiosos aportes que ayuden a subsanar las necesidades del colectivo. Una de las actividades que podría garantizarles a los niños competencias científicas, tecnológicas y ciudadanas, a través del diseño, desarrollo, implementación y manejo de la huerta biológica multiestrato sostenible, orientada a conocer el universo en el que viven, se desarrollan y contribuyen al sostenimiento de la biósfera millones de seres vivos.

En función de las ideas hasta ahora expuestas, es indispensable que la escuela promueva, entre otros aspectos, el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y ciudadanas ya que es importante que los estudiantes sean capaces de enfrentar problemas, desafíos y retos, aprender a responder como seres humanos a procesos globalizadores en una dinámica entre la naturaleza y la sociedad en que se vive, desarrollar habilidades de pensamientos, brindar a los estudiantes una visión local y global a través de un aprendizaje holístico, integral o interdisciplinario, no necesitamos un conocimiento por el conocimiento si no un conocimiento que nazca también de la acción y que se vaya construyendo en esa acción mediante una participación activa desarrollando pensamiento crítico, que le permita actuar sobre la realidad, esto se logrará a través del diseño, elaboración, implementación y manejo de la huerta biológica multiestrato sostenible.

Estas ideas conllevan a que se planteen la inquietud de ¿Cuáles son las competencias científicas, tecnológicas y ciudadanas que contribuyen a la formación de niños, niñas y adolescentes en edad escolar Básica Primaria? Refiere entonces a la impartición de los conocimientos

propiciando el desarrollo de otros factores (aplicación) motivantes para los alumnos. Las competencias que los estudiantes deben dominar incluyen objetivos de aprendizaje, explícitos y medibles. En este modelo educativo los estudiantes reciben apoyo oportuno y diferenciado en función de sus necesidades individuales de aprendizaje, con base en cinco características que delinean a un estudiante autosuficiente y que dirige su propio aprendizaje (Guijosa, ob.cit):

- Poseedores de conocimiento, claros de su entorno, su cultura y su historia. Participativos buscadores de la justicia y la democracia.
- Maestros de alfabetizaciones fundamentales: fomentadores de competencias necesarias para prepararse para la universidad y la vida.
- Pensadores originales: Creadores de ideas en situaciones nuevas y ambiguas. Replantean, imaginan y ven problemas desde diferentes perspectivas.
- Colaboradores generosos que resuelven problemas, que trabajan en equipo y brindan sus fortalezas, inquisitivos del mundo que buscan y respetan la diversidad y los distintos puntos de vista.
- Aprendices de por vida. Autodidactas y auto dirigidos.

Es importante destacar, que este sistema reta la modalidad de aprendizaje tradicional, sin embargo, su adopción no es una opción sencilla, pero de imperiosa necesidad. En teoría la educación se debería adaptar a las necesidades de cada estudiante y de la dinámica del mundo actual, dotando de competencias a los futuros profesionistas para ajustarse de manera adecuada a los puestos laborales que el mercado y la tecnología demanden. La tarea será desarrollar estos nuevos ecosistemas educativos.

REFERENTES TEÓRICOS

Uno de los conceptos más analizados en la actualidad dentro de los contextos académicos se refiere a las competencias y su desarrollo. De acuerdo con lo expresado por Baumann (2021), se entenderán con aquellos factores que:

tiene que ver con construir, desde la escuela, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para asumir los retos actuales. Para de-

sarrollarlos primero vale la pena entender qué es una competencia educativa y luego, verás por qué será determinante para tu vida profesional que más que girar en torno al cambio tecnológico, tiene que ver con nuestra mentalidad y cómo lo-gramos adaptarnos al entorno. Se refieren al desempeño que resulta de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de un individuo, en un contexto específico, para resolver problemas que se presenten en diversos ámbitos de su vida (p.37).

Queda claro que el ser competente se hace evidente cuando demostramos en la práctica los aprendizajes que hemos adquirido, logrando satisfacer necesidades y retos que deben afrontarse en los diferentes contextos donde se interactúa. En este caso estaríamos haciendo referencia al contexto escolar, lugar donde el niño y el adolescente adquieren diversos aprendizajes que luego podrán de manifiesto en su cotidianidad.

Aunque existen diversas vinculaciones del concepto de competencias con diferentes áreas del conocimiento, uno de los más relevantes ha sido el propuesto por Chomsky (1965) al destacar, dentro de sus fundamentaciones teóricas, la dicotomía competencia y actuación. Este destacado lingüista define la competencia como el conocimiento que un hablante-oyente tiene de su lengua y la actuación como el uso que cada sujeto hace de ese conocimiento en las diversas situaciones comunicativas que se le presenten. Esta concepción manifestada por el mencionado teórico ha sido retomada por muchos pedagogos e investigadores del área educativa y extrapolada a otros ámbitos del conocimiento donde se da por sentado el valor de las competencias para el desarrollo de las organizaciones en el contexto social. En consecuencia, se hará el uso de este postulado en cualquier área que tenga relación con la formación integral del individuo.

De igual manera, se hará referencia a las competencias cuando se hable de formación, entendida, según un artículo de Universia Fundación México (2018) como el conocimiento en ejecución y funciona como una habilidad para hacer frente a determinadas situaciones, en cualquier ámbito de la vida. Por tanto, el aprendizaje basado en competencias es aquel que nos permita hacer frente a diferentes situaciones de la realidad de manera efectiva... una serie de sa-

beres incluidos en el aprendizaje por competencias, que se pueden separar en tres tipos: saber conocer, asociado al desarrollo permanente en todos los ámbitos de la vida; saber hacer, que es el dominio de las técnicas enfocadas a realizar diferentes tareas y saber ser, que es la actitud que nos permite desarrollar competencias sociales.

Un modelo educativo basado en competencias atiende al proceso educativo del estudiante, más que su cumplimiento con el curso, lo que permite el desarrollo integral en cada joven, representando un nuevo paradigma en la educación que erradica el modelo tradicional que fundamenta el aprendizaje en la memorización de datos e información, que la mayor parte del tiempo resulta irrelevante para la vida real. Aprender competencias permite aplicarlas no solo en el ámbito académico, sino también en el laboral.

En este proceso, propicia un escenario participativo en el que los estudiantes dejan de ser receptores de información para pasar a ser agentes activos, responsables de su propio aprendizaje, con fuerte autonomía y curiosidad. Centrándose en el desarrollo integral, permitiéndoles tomar decisiones en base a lo que ya conocen y dominan, lo que fomenta un constante desarrollo y la adquisición de conocimientos y habilidades.

Competencias Científicas

Todo abordaje pedagógico se vincula, de una u otra forma, con las concepciones científicas. Desde esta perspectiva, según Pabón (2020) la ciencia se define como “un conjunto organizado de contenidos, métodos y técnicas para la adquisición y sistematización de conocimientos, sobre la estructura de un conjunto de hechos, fenómenos y objetivos accesibles a varios observadores” (p. 70). Su desarrollo y aprendizaje sistemático debe contextualizarse en la escuela, ente a quien, en primer orden, corresponde sentar las bases para el desarrollo integral del estudiante a partir del fortalecimiento de sus competencias científicas.

Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2006) define como competencia científica las metas de la educación en ciencias que son aplicables a todos los estudiantes, connota la gran amplitud y el carácter aplicado que tiene como objetivo la educación en ciencias; representa un continuo que engloba tanto el conocimiento científ-

fico como las habilidades científicas asociadas a la investigación en ciencias. Esta incorpora una multiplicidad de dimensiones e incluye las relaciones entre la ciencia y la tecnología.

Los planteamientos anteriores coinciden en la importancia de llevar a cabo la implementación de competencias científicas en las aulas, puesto que estas orientan una enseñanza basada en el desarrollo de habilidades que propician una innovación educativa de gran impacto.

Competencias Tecnológicas

En relación con el criterio general de las competencias, Anderson y otros (2022) consideran que estas favorecen cualquier proceso educativo permitiendo una interacción más directa entre el estudiante y sus conocimientos apoyado en su creatividad e innovación en diferentes áreas de aplicación. La idea es que la enseñanza por competencias esté relacionada de forma estrecha a la preparación que se le debe dar al estudiante para enfrentarse al ambiente laboral. El aprendizaje por competencias los prepara a través de prácticas y actividades que se asemejan a la realidad para ponerlos en contexto y mirar su conocimiento y reacciones frente a la especificidad de cada situación.

Para alcanzar las metas educativas que hasta este momento se han expuesto es importante que los docentes inicialmente desarrollen estas destrezas de manera personal para luego cultivarlas en los niños, motivándolos con iniciativa personal, disposición a asumir responsabilidades y valiéndose de recursos como las TIC para fortalecer el aprendizaje y el pensamiento crítico del infante.

Por ello, tal como lo exponen Carneiro, Toscano y Díaz (2021)

...es imprescindible establecer la relación de las TIC con el desarrollo en los alumnos de su capacidad para aprender a aprender, para buscar información de forma selectiva, para tener una posición crítica ante la información disponible en la red, para fomentar los encuentros personales entre los iguales y no solo los virtuales, para ayudar a comprender la realidad multicultural iberoamericana y para fomentar los valores de tolerancia, respeto, solidaridad y justicia. (p.8).

Todos los aspectos hasta ahora mencionados contribuirán, a partir de la acción de un docente preparado, motivado y comprometido a desarrollar en el estudiante las competencias tecnológicas necesarias para contribuir con el desarrollo social de la comunidad.

Competencias Ciudadanas

Se entiende por competencia ciudadana las habilidades y capacidades que adquiere un individuo para desenvolverse de manera adecuada en los diferentes contextos de la sociedad. Es una competencia fundamental para el desarrollo del individuo debido a que dependerá de esta para relacionarse con los otros y generar a través de esta vinculación medios de vida óptimos que contribuyan a la formación de una sociedad equitativa, tolerante y respetuosa. Entendiéndolas como: Esta competencia se define como la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicos, jurídicos y políticos, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales.

Según Monterrosa, 2020:

Quando se habla de competencias ciudadanas se hace alusión a todos los procesos necesarios para lograr la convivencia pacífica de la sociedad, lo cual involucra de manera especial los aspectos educativos. En este sentido, uno de los grandes retos para la educación en la actualidad es lograr que la comunidad vinculada con esta actividad discuta de forma democrática y abiertamente la realidad que se esté evidenciando en la vida escolar y familiar, a fin de estar en capacidad de alcanzar acuerdos respecto a la formación moral de los estudiantes (p.22).

En otras palabras, representan el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. De acuerdo con lo anteriormente expuesto, surgen sugerencias respecto a la fomentación del trabajo colaborativo de los docentes de las diversas disciplinas en la planificación de las actividades pedagógicas con la cuales se po-

sibilita reforzar la responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes en la educación, aprovechando la transversalidad de esos temas, a sabiendas que estos están relacionados con los ejes de las competencias ciudadanas, abarcando una gran variedad de tópicos y formaciones, como lo son, por ejemplo la educación en valores, la educación cívica y ciudadana, la educación para la salud, la educación para los derechos humanos, las TIC o la igualdad de género, entre otros.

Huerta Biológica Multiestrato Sostenible

Aunque este proceso hace más expeditas las acciones para el logro de la producción, el efecto que se produce se convierte en una agresión al ambiente y al desencadenamiento de situaciones ambientales que van en contra, muchas veces, de la vida animal y humana. La vinculación que se logra entre el individuo y la naturaleza a partir de esta estrecha relación contribuye a que se produzca una respetuosa interdependencia que obliga al humano no solo a tomar de la tierra lo que se necesita para vivir sino valorar lo que esta le brinda para que pueda alcanzar la subsistencia.

En muchísimos casos, los agricultores para generar mayores cultivos, de manera indiscriminada, utilizan químicos y fertilizantes que no solo ocasionan el deterioro del suelo, sino que aportan al cultivo elementos que posteriormente causan efectos nocivos en el consumidor. Todo este conocimiento debería formar parte de los aprendizajes que recibe el niño en la escuela, puesto que el infante obtendrá, de esta manera, importantes herramientas no solo para satisfacer sus necesidades alimenticias, sino que le permitirán adquirir una conciencia ecológica que contribuirá, entre otros aspectos, a su formación como un ciudadano respetuoso de su entorno y de sus congéneres.

En otras palabras, el enfoque es en el bienestar humano global, expresado en seguridad alimentaria y nutricional, educación para todos los estratos sociales, igualdad de género, el acceso a recursos, especialmente el agua y acceso a energía es un reto que precisa el apalancamiento del crecimiento económico continuado, comprensivo y sostenible, de la construcción de infraestructuras resolventes, del fomento de la industrialización inclusiva, de la innovación, de la reducción de la desigualdad en y entre los países, de la garantía de modalidades de consumo y producción sostenibles.

Esto amerita el acogimiento de medidas urgentes para hacer frente a el cambio climático y sus consecuencias, de la conservación y utilización sostenible de los océanos y recursos marinos, de la lucha contra la desertificación de la tierra, de frenar la pérdida de la diversidad biológica y cultural. Por lo tanto, la temática estuvo enmarcada por un alto grado de complejidad, choque de intereses de actores involucrados y conceptos estratégicos divergentes (Palacios y Mavisoy, 2020).

Desde el ámbito educativo, y tomando en cuenta que, para cada región, la agroforestería brinda varias elecciones ecológica y económicamente sostenibles, que los agricultores pueden efectuar, para aumentar su eficacia fructífera; esto demanda estrategias para proveer el impulso y el establecimiento de los sistemas agroforestales, donde los estudios cuenten con herramientas pertinentes, para la educación. En este sentido, las tecnologías de la información y comunicación, en procesos de aprendizaje, son herramientas de vanguardia, lo que implica que, además del diseño, se resalte su contextualización, a fin de garantizar espacios de aprendizaje pertinentes, por lo anterior y dado que en agroforestería el uso de medios didácticos es escaso, se identifica la necesidad de ser innovaciones en las estrategias didácticas, que aportaran a la construcción del conocimiento agroforestal, desde un enfoque de significancia y de valoración social.

Este artículo señala la necesidad de generar medios didácticos, que faciliten el aprendizaje agroforestal, mediante las huertas multiestrato, tanto en la experiencia intelectual como emocional, involucrando un proceso interactivo entre el sujeto y el entorno.

METODOLOGÍA

La descripción de la metodología se enmarca en la revisión documental, está orientado a través del análisis del paradigma en el cual está fundamentado, exhibe un marco epistemológico enmarcado en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. En medio de una realidad dinámica, múltiple y holística. Según Corrales (2021) “los investigadores interpretativos se inclinan hacia el estudio de características de fenómenos no observables, directamente, ni susceptibles de experimentación, como algo único y particular, más que en lo generalizable” (p.1). De igual manera, se enfocan en analizar, interpretar y com-

partir la comprensión de la realidad percibida de forma mutua y participativa. A nivel axiológico da preponderancia a los valores porque estos influyen de manera determinante en la solución del problema, la teoría que fundamenta las concepciones, el método y el análisis realizado de manera sistemática.

El presente artículo de investigación se realizó bajo una revisión bibliográfica, la cual abordó la construcción de conocimiento relacionado con la huerta biológica multiestrato sostenible, para el aprovechamiento de los entornos de aprendizajes adecuados y el desarrollo de competencias para la información integral de los estudiantes. Metodológicamente la investigación es de tipo documental con base en referentes teóricos de fuentes digitales e impresas basadas en el autismo que fueron en palabras de Arias (2012), obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. El propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos.

Para la realización del proceso de análisis e interpretación se empleó un tratamiento profundo a las teorías y postulados, significativo para la extracción de información y la descripción crítica que contribuye a estructurar y en este caso a fundamentar la postura favorable de la gestión del conocimiento para la cultura de la investigación. En otras palabras, se realizó el análisis de datos cualitativos que pone énfasis en el sentido del texto y en describir y/o interpretar el contenido temático de los datos con criterios preestablecidos como: postulación, hallazgos y conclusiones que enriquece la teorización y resultados de la investigación. Las interpretaciones se derivaron de los diferentes actores vinculados a los huertos escolares; el establecimiento de estos como tarea central del proceso formativo en las escuelas; así como conocer qué la valoración de experiencias y las dificultades que enfrentan en la implementación de los huertos en las instituciones educativas y la posibilidad de estar en un espacio abierto, realizando un trabajo colaborativo en contacto con la naturaleza, como principal motivación para participar en la huerta biológica multiestrato sostenible. Las diferentes referencias muestran la importancia de diversificar los espacios de aprendizaje, disminuyendo la limitación en la atención y motivación por aprender. La Huerta Biológica Multiestrato Sostenible tienen la ventaja de estar dentro de la escuela, ofreciendo oportunidades cotidianas para el trabajo colaborativo en un entorno estimulante.

La huerta biológica como procesos de construcción social del aprendizaje.

La huerta biológica multiestrato sostenible es un espacio-proceso, que requiere de la colaboración y vinculación con otros actores dentro y fuera de la escuela. Puede servir como un punto de encuentro, convivencia y aprendizaje para la comunidad escolar y para realizar actividades colaborativas, como sembrar, cosechar y cocinar. En la huerta multiestrato sostenible el alumnado participa, propone y construye en relación con su contexto sociocultural específico, por lo que se puede sentir más identificado con la escuela y, por ende, desarrollar mejores relaciones comunitarias.

Las actividades escolares que involucran al alumnado y a las familias incrementan la autoestima de los alumnos, así como su rendimiento escolar. Mejoran las relaciones y la forma en la que los padres y madres de familia ven la escuela, así como la relación entre los mismos alumnos. Por todo lo anterior, se reitera la necesidad de recuperar, integrar e institucionalizar la huerta multiestrato sostenible en el sistema educativo, ya que posibilitaría mejoras significativas para el ambiente escolar.

Al respecto, Erazo (2020) manifiesta claramente que:

Los modelos pedagógicos hoy día asumen una mayor responsabilidad dentro del ámbito educativo, debido a que se busca la participación directa y activa de los estudiantes, docentes y comunidad en general con la nueva implementación de proyectos productivos; pretendiendo con esto un aprendizaje significativo que solo ha de conseguirse con la practica misma o con las vivencias cotidianas de los educandos actores del proceso. La huerta escolar, implica una interacción directa con cada una de las áreas del saber educativo; fomentando en la comunidad un interés por realizar labores agroecológicas que ayuden a preservar y a conservar los recursos naturales (p.22).

En la actualidad, muchas de las escuelas operan en un ambiente de poca colaboración y hasta de conflicto. La huerta biológica multiestrato sostenible es un espacio de encuentro y colaboración entre alumnos-docentes, por el

simple hecho de que interactúan en las diferentes actividades para el establecimiento y mantenimiento de la huerta, como la observación, mediciones, trasplantes, siembra, entre otras muchas. Estos programas pueden combatir la atomización escolar y fomentar en el alumno un sentimiento de identidad y pertenencia hacia la escuela y, por lo tanto, mejorar la relación alumnos-familias-escuela. El proceso de vinculación es muy complejo y varía dependiendo del contexto particular de cada escuela.

DISCUSIÓN

Es reiterativa la necesidad de recuperar, integrar e institucionalizar la huerta biológica multiestrato sostenible escolar en el sistema educativo, ya que posibilitaría mejoras significativas para el ambiente escolar. Actualmente, muchas instituciones educativas operan en un ambiente de poca colaboración y hasta de conflictividad. El huerto escolar es, en definitiva, un espacio de encuentro y colaboración entre alumnos y docentes, por el hecho de la interacción en las diferentes actividades para el establecimiento y mantenimiento de los mismos, como la observación, mediciones, trasplantes, siembra, entre otros muchos elementos, que combatan la atomización escolar y el sentimiento de identidad y pertenencia y, por lo tanto, la organización debe hacerse en torno a ejes específicos como son:

- la estructura de las disciplinas
- los procesos de indagación científica (observar, registrar, analizar, poner a prueba, discutir, comparar), y
- ideas generales que le dan estructura a todas las ciencias: diversidad, interacción, cambio, unidad y ciencia como fenómeno social.

Eso sí, incluyendo contenidos básicos, buscando permitir a los niños alcanzar una comprensión fenomenológica de su entorno natural. De modo que los estudiantes alcancen al conocimiento a través de la reflexión y de su propio quehacer en actividades de experimentación, que se indague y discutan sobre ellos, dándole una gran importancia al papel formativo del trabajo en equipos y a los textos libres.

REFLEXIÓN

Se aportaron elementos de creatividad científica y pedagógica al plantear la interpreta-

ción de la información y la metodología, además de una mayor vinculación con las características y necesidades de la sociedad y, por el otro, al sostener la necesidad de desarrollar habilidades que formaran una capacidad crítica y creativa en los estudiantes para producir conocimiento del medio que les rodea y de sí mismos como ciudadanos proactivos y responsables. Aun así, los huertos escolares aún no son una actividad institucionalizada dentro de las prácticas pedagógicas definidas por el sistema educativo, a pesar de contar con antecedentes y la premisa fundamental del aprender haciendo y resolviendo. Esto causa enormes dificultades cuando se busca implementar, sin el respaldo del sistema educativo, la huerta biológica multiestrato sostenible como un movimiento legítimo y necesario para el bien de la educación y la sociedad. En las referencias mencionadas se demuestra precisamente que los huertos escolares carecen de una institucionalización; es decir, estas estrategias pedagógicas no han sido validadas por las autoridades educativas, por lo cual no existe un respaldo y apoyo formal con recursos materiales o humanos que acompañe al docente en este tópico.

Lograr desempeño eficiente, rentable y sostenible de cualquier unidad educativa-productiva sólo es posible fortaleciendo la gestión de la información y su ordenamiento, enfocados en mejorar la capacidad de aprendizaje, que en el caso de los estudiantes es todavía un punto débil que limita ver, ordenar y aprovechar en forma óptima toda su experiencia y el potencial de la unidad familia.

CONCLUSIONES

La Huerta Biológica Multiestrato Sostenible, como medio formativo facilita la puesta en marcha de metodologías creativas e innovadoras permiten una enseñanza que fomenta el desarrollo de competencias funcionales en la vida académica, personal y laboral en relación a un contexto del mundo real, y que además conviertan los espacios educativos en pilares valiosos para la educación para la Sostenibilidad. En este artículo se presentaron intervenciones educativas implementadas en torno a la Huerta Biológica Multiestrato Sostenibles con el fin de promover el desarrollo de competencias en estudiantes de la básica primaria, la producción y consumo responsable, análisis crítico y reflexión sistémica.

En primera, constituye el contexto inicial

son necesarias investigaciones enfocadas en la toma de decisiones sobre el manejo de la huerta desde una perspectiva de sostenibilidad, y sobre su implementación pedagógica; en segundo lugar, el uso de este contexto de enseñanza-aprendizaje en el entorno educativo, que resulte innovador y motivador, tanto para los educadores en formación como para los estudiantes, que permita evolucionar a una visión más compleja y dinámica de la realidad, haciendo frente al reto de la sostenibilidad, y a la reflexión sistémica o el pensamiento holístico procurando perspectivas más completas y realistas sobre los fenómenos del mundo. En consecuencia, es necesario avanzar hacia el diseño, implementación y evaluación de propuestas multidisciplinarias que se construyan en torno a espacios educativos que fomenten el aprendizaje de contenidos y valores, así como el desarrollo de competencias para la sostenibilidad en el alumnado.

Queda plantear la recomendación de procurar la mejora los sistemas de producción de conocimientos existentes, con procesos de planificación, manejo y capacitación que permita a los estudiantes optimizar al máximo las estrategias pedagógicas. También es recomendable tener en cuenta la necesidad de mejoramiento de la huerta, buscando incentivar a los alumnos a dar un mejor uso y manejo a los recursos, ayudar a aumentar la economía familiar y que el sistema sea más eficiente, brindándoles de esta manera una mejor calidad de vida.

REFERENCIAS

- Anderson, L.; Lodoño, D., y Martínez, G. (2022). Desarrollo de competencias en el ámbito educativo: Definiciones conceptuales y operacionales. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Ciudad de Panamá, Panamá. Disponible en: <file:///C:/Users/Mes%20Ophelie/Documents/Propuestas%20Academicas/Trabajos%20lala/Para%20correccion/Rafael/216-Texto%20del%20art%C3%ADculo-916-1-10-20220120.pdf>
- Arias, F. (2012) El proyecto de investigación. (6ta edición). Editorial EPISTEME. Caracas – Venezuela.
- Baumann, H. (2021). Aprende qué es una competencia educativa y cómo preparar tu carrera para los próximos años. Artículo en línea, noviembre del 2021. Disponible en: <https://www.crehana.com/blog/negocios/que-escompetencia-educativa/>
- Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (2021). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Formato web. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?i d=3316
- Corrales, Y. (2021). El proceso de investigación educativa desde los distintos paradigmas de Investigación. Artículo Movimiento Estudiantil Aporrea, Educación (versión para imprimir). Disponible en: <https://www.aporrea.org/educacion/a303172.html>
- Denzin, K., y Lincoln, S. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Manual de la Investigación cualitativa Vol. I Disponible en: <http://metodo3 sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/169/2014/10/Denzin-Norman-K.-Lincoln-Yvonna-S.Introducci%C3%B3n-general.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa-comodisciplina-y-como-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Erazo, N. (2020). La huerta escolar como estrategia pedagógica interdisciplinar en la construcción del concepto de ecosistema terrestre con los estudiantes de grado sexto de la I. E. San Antonio del municipio de Inzá – Cauca. Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales del Departamento de Educación y Especialización en Educación Ambiental. Bogotá D.C. Disponible en: https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3539/Ruano_Erazo_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garcia, A. y Schugurensky D. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. Reflexão e Ação, 2017, vol. 25, núm. 2, p. 65-83. Disponible: <http://hdl.handle.net/10234/174582>
- Gómez, N. (2018). La Visión social de la profesión docente: desafíos del siglo XXI. Artículo Académico de la Revista Universidad Abierta. Disponible en: <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2018/09/08/la-vision-social-de-laprofesion-docente-desafios-en-el-siglo-xxi/>
- Guijosa, C. (2018). El objetivo de la educación basada en competencias. Artículo en línea de Edu News RSS. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edunews/el-objetivo-de-la-educacion-basada-en-competencias>
- Molinas, E. (2021). Participación de estudiantes en los procesos democráticos en la Educación Media de Colegios de Pilar, Paraguay. Maestría en Ciencias de la Educación, con énfasis en Investigación Científica Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Pilar, Paraguay. Disponible en: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/485/603>
- Pabón G. (2020). Competencias científicas en estudiantes de grado 4to y 5to de primaria RebE. Revista Boliviana de Educación. Vol 2 Nº 3 www.revistarebe.org
- Palacios, V. y Mavisoy, K. (2020). Copuladores de Seminario Internacional de Agroforestería. La Agroforestería frente a la Agenda 2030 ara el Desarrollo sostenible. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.udca.edu.co/wpcontent/uploads/2020/11/agroforesteria-agenda-2030-desarrollosostenible-1.pdf>
- Salas, D. (2019). Qué utilidad tiene la educación científica. Artículo en línea: Educación e Investigación. Investigalia. Disponible en: <https://investigaliacr.com/educacion-e-investigacion/educacion-cientifica/>
- Universia Fundación México. (2018). La importancia del aprendizaje basado en competencias. Artículo en línea. Disponible en: <https://www.universia.net/mx/actualidad/orientacion-academica/importancia-aprendizaje-basado-competencias-1148881.html>

COMPETENCIAS DE LIDERAZGO EN EL GERENTE EDUCATIVO MODERNO

Raíza Lastra Villalba
I.E.D. Ondas del Caribe Santa Marta
lastra.raiza@yahoo.es

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 290 - 298

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito evaluar las competencias del liderazgo en el gerente educativo moderno, con base a los referentes teóricos propuestos por los autores Alvarado (2020), Bain (2017), entre otros. Desde la perspectiva metodológica, se concibe dentro de la investigación documental; la cual se basa en fuentes de orden tanto primario como secundario para desarrollar la recolección de información con la finalidad de generar resultados relevantes en función al desarrollo de la consulta en los medios determinados para tal fin (referencias bibliográficas). Los hallazgos productos del análisis, permiten establecer como idea concluyente, que el desarrollo habilidades en el gerente educativo permite evidenciar las competencias o cualidades en tres dimensiones: saber, hacer y convivir; además de la comunicación, orientación, integración, análisis, estimulación e innovación. Lo señalado anteriormente, se orienta a establecer que el conjunto de competencias se orientan a configurar un liderazgo efectivo en el gerente educativo moderno capaz de guiar y mostrar actividades colaborativas integrales.

Palabras clave:

Competencias, educativo, gerente, moderno, liderazgo

LEADERSHIP COMPETENCIES IN THE MODERN EDUCATIONAL MANAGER

ABSTRACT

The purpose of this article is to evaluate the leadership competencies in the modern educational manager, from the theoretical references proposed by the authors Alvarado (2020), Bain (2017), among others. From the methodological perspective, it is conceived within documentary research; which is based on sources of both primary and secondary order to develop the collection of information in order to generate relevant results based on the development of the query in the means determined for this purpose (bibliographic references). The findings resulting from the analysis allow us to establish as a conclusive idea that the development of skills in the educational manager makes it possible to demonstrate the competencies or qualities in three dimensions: knowing, doing and living together; in addition to communication, orientation, integration, analysis, stimulation and innovation. The aforementioned is aimed at establishing that the set of skills are aimed at configuring effective leadership in the modern educational manager capable of guiding and showing comprehensive collaborative activities.

Key words:

Competencies, educational, manager, modern, leadership..

LES COMPETENCES DE LEADERSHIP DU RESPONSABLE DE L'ENSEIGNEMENT MODERNE

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'évaluer les compétences de leadership du gestionnaire éducatif moderne, en se basant sur les références théoriques proposées par les auteurs Alvarado (2020), Bain (2017), entre autres. Du point de vue méthodologique, elle est conçue dans le cadre de la recherche documentaire, qui s'appuie sur des sources d'ordre primaire et secondaire. développer la collecte d'informations dans le but de générer des résultats pertinents basés sur le développement de la consultation dans les médias déterminés à cet effet (références bibliographiques). Les résultats de l'analyse nous permettent d'établir comme une idée concluante que le développement des compétences du responsable pédagogique permet de montrer des compétences ou des qualités dans trois dimensions : savoir, faire et vivre ensemble ; en plus de la communication, l'orientation, l'intégration, l'analyse, la stimulation et l'innovation. Ce qui précède vise à établir que l'ensemble des compétences est orienté vers la configuration d'un leadership efficace chez le gestionnaire éducatif moderne, capable de guider et de montrer des activités de collaboration complètes.

Mot clefs:

Compétences, éducation, manager, moderne, leadership

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas a nivel mundial experimentan una actuación en un entorno competitivo, marcado por un contexto político, social, económico, tecnológico y cultural; que lo conlleva a adquirir herramientas, enfoques y perspectivas para orientar su marco de acción/gestión. No obstante, el sistema educativo en América Latina y el Caribe, ha sido conducido a una situación de crisis debido a lo cual se asume como una imposición y no como una práctica administrativa que lo provee de las orientaciones necesarias para la acción gerencial.

Al respecto, el Ministerio de Educación en Colombia (2015), señala que el buen gestor o líder es aquel que sabe sacarle partido posible a lo que ya tiene en la organización, a sus recursos humanos, materiales o funcionales. Por ello, se hace necesario enfocar la atención en la posibilidad que el gerente de instituciones educativas utilice el liderazgo como una cuestión de espíritu, es decir, una combinación de personalidad y visión en forma asertiva, valorando su entorno organizacional y el desempeño laboral de

los docentes, conllevándolos a ser capaces de promover una visión compartida, consensuada y a su vez reconozcan el rol que le pertenece como gerente.

El planteamiento anterior, conlleva a que las políticas educativas del país, deben encontrar los objetivos y orientaciones adecuadas a sus propias circunstancias para atraer mejores candidatos y convertirse en maestros o profesores aptos en su desempeño, permitiéndoles desarrollar competencias, cuya práctica profesional responda a estándares de calidad que cumplan con un compromiso básico; el de respetar el derecho a los estudiantes a aprender.

Desde esta perspectiva, el gerente educativo requiere adoptar un liderazgo que le permita alcanzar los objetivos propuestos y elevar el grado de satisfacción dentro de la institución para mejorar así la calidad educativa, el rendimiento escolar y satisfacer de esta manera las necesidades de las comunidades. Este planteamiento, incide directamente en el liderazgo educativo del docente.

Por lo tanto, el gerente educativo debe ir más allá de la mera toma de decisiones, enfrentando así algún conflicto que pudiera presentarse,

para ello requiere desarrollar habilidades en cuanto al manejo del personal, para cumplir y hacer cumplir las actividades, distribuir el tiempo, del mismo modo que emplear estrategias administrativas efectivas y eficientes que le permita el logro de los planes institucionales.

Cabe resaltar, que el gerente educativo debe estar capacitado para tomar las decisiones pertinentes, motivar, accionar, gerenciar, asignar responsabilidades e inspirar respeto, confianza y cooperación, elementos claves para influir en el comportamiento de los educadores y así mejorar su desempeño laboral. De allí que, el nuevo enfoque gerencial, expresa los diferentes elementos que deben predominar en esas acciones, como lo son: la estabilidad, justicia y seguridad, además de las diversas facetas que abarcan la técnica humana y educativa en forma integral.

En Colombia, el sistema educativo, requiere que sus gerentes fomenten el desarrollo de nuevas experiencias en la vida con la construcción de una cultura de paz, procurando estimular a los docentes en su desempeño laboral con sus múltiples dimensiones, además que identifiquen la necesidad de revalorar sus funciones, como profesional innovador, original, enfocado en la gente que conciba la formación integral en sus estudiantes, poniendo en práctica lo contemplado en Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Cabe señalar, que sobre todo se requiere de profesionales de educación que en su praxis pedagógica estén dispuestos a ofrecer calidad en el aprendizaje, así como en el diseño de nuevas políticas pedagógicas que respondan a los planes del país con la participación de la familia y comunidades en el proceso educativo, llevando a cabo proyectos que satisfagan la necesidad de su entorno.

Por lo tanto, la puesta en práctica del liderazgo del gerente educativo promueve la diversificación educativa en función a satisfacer las necesidades y características particulares de la población atendida, impulsando modelos pedagógicos innovadores con mayor autonomía y se conciba a la institución como un espacio de aprendizaje abierto a la comunidad, donde los docentes se hacen responsable de sus acciones ante esta, para velar por la coherencia del sistema en su conjunto y el cumplimiento de los objetivos nacionales señalados.

Al respecto, se argumenta que aún en estos tiempos se encuentran directivos con formación muy débiles en pedagogía, conocimientos y destrezas, presentando carencia en sus compe-

tencias, obstaculizando su liderazgo, así como el desarrollo a una educación de calidad y en consecuencia el sentirse víctimas pasivas, mientras se les hace cargo de nuevas responsabilidades en su quehacer diario, reflejando las complejidades y contradicciones creciente en su ámbito laboral.

No obstante, en las instituciones ocurre situaciones donde muchas veces pierden el foco relevante para liderar, conducir, arrastrar, vencer el grupo que tiene bajo su responsabilidad; de hacer las veces de guía en el cumplimiento de los objetivos institucionales, quizás por presentar conductas adaptadas a los viejos esquemas en el modo de realizar su rol, generando en algunos momentos resistencia entorpeciendo el desempeño de sus labores cotidianas.

Muchas veces el líder no da la importancia necesaria a la motivación al cambio y a la comunicación, ni dedica tiempo para atender las demandas de sus subordinados, explicándoles las ventajas de un cambio, lo cual debe ocupar una parte importante de su tiempo, ya que es tarea del líder ser un punto que ofrezca seguridad, así como la motivación y energía para explorar otros planos o retos.

Por ello es fácil comprender que se vean afectados, trayendo como consecuencia que su desempeño laboral evidencie la desmotivación en la realización del trabajo por la existencia de condicionantes como lo es la infraestructura de los planteles, mobiliario y equipo en malas condiciones, falta de servicios sanitarios, falta de vías de acceso, poca responsabilidad de la parte directiva, carencia del apoyo por parte de la familia, comunidad educativa y del Ministerio de Educación Nacional, entre otros aspectos a considerar.

En estos tiempos de globalización se ha hecho imperante la actualización constante en materia de gerencia y liderazgo educativo, debido a que cada día los procesos se han vuelto más cambiantes producto de la situación real por la que atraviesan los diversos países de América Latina y sobre todo en sus sistemas educativos que en los últimos tres años se han visto afectados de manera considerable.

Es aquí donde los líderes y gerentes de las diversas instituciones educativas han tenido que reinventarse para lograr la excelencia en los procesos que se llevan a cabo diariamente en pos de la creación de los profesionales del mañana que saldrán al mundo entero llenos de conocimiento.

ABORDAJE TEÓRICO

Competencias del liderazgo del gerente educativo moderno

Las competencias de liderazgo del gerente educativo son adquiridas a través del ejercicio, es decir, de la experiencia y los procesos de formación de quienes ejercen tal función, se hacen necesarias para el desempeño eficiente del gerente educativo, quien debe desarrollar al máximo su potencial y sus capacidades tanto en el ámbito profesional como en el personal; de esta forma, encaminar de manera correcta tareas como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la comunicación, el afrontamiento al cambio, la motivación, entre otras.

En consecuencia, el gerente de una institución requiere de un liderazgo adaptado a los nuevos tiempos, que esté preparado a los cambios e innovaciones actuales, que tenga capacidad para desarrollar relaciones efectivas de intercambios con otros, entender los puntos de vista de otros y crear sinergia para lograr resultados, además incentivar al docente como mediador de procesos y experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, para concebir al estudiante como ente activo de su propio aprendizaje.

Por ello, Alvarado (2020), define a las competencias como un término polisémico, en su acepción más generalizada, como el conjunto de habilidades, destrezas y aptitudes que permite resolver una tarea académica o profesional, por lo tanto, requiere ser un líder comunicativo, visionario que quiere llegar a descubrir nuevos retos, de la misma forma debe ser multicultural para brindarle una formación integral.

Al respecto, para Bain (2017), las competencias de liderazgo gerencial en educación son la calidad aplicada tradicionalmente en forma de exclusividad al producto en este caso a los estudiantes, cuya máxima expresión radica en el proceso de revisión final del resultado, el cual ha venido sufriendo una positiva y beneficiosa transformación hacia una visión más comprensiva, aplicada esta vez no solo a la fase del proceso productivo sino a todas las acciones de la vida organizacional o educativa. Dicha posición se debe al convencimiento tanto de la empresa como de su personal, de que el logro eficaz, eficiente y efectivo del producto final requiere de la calidad del trabajo de todos, no importa el oficio que desempeñen.

Cuando se habla de las competencias del liderazgo se determine que los gerentes requieren poseer efectiva comunicación, además es-

tar claros en las metas que el mismo persiga, tomando en cuenta la integralidad en cuanto a sus funciones. De esta manera, en el plano educativo se debe resaltar que las competencias del líder gerencial, parten desde el conocimiento profundo de la organización, donde el gerente sería el principal informante y cuenta dante del diseño organizacional y quien da a conocer los fundamentos de las líneas organizativas.

Según Reséndez, et al., (2019, p.67) los directivos, docentes, la familia y la comunidad en general, juegan un papel fundamental en la educación inicial, privilegiando a la familia como el primer escenario de socialización, donde se asegura la formación de la personalidad, de los valores y la ciudadanía de cada niño o niña. Además, como “el entorno que debe propiciar las experiencias infantiles adecuadas, determinando conductas socialmente deseables y participando progresivamente en la conformación de la personalidad de los y las menores, que los conduzcan a convertirse en personas útiles a la sociedad”.

De acuerdo con Vélez, et al. (2019): “El líder desarrolla la habilidad de observar la destreza diferencial de cada individuo, esa multiplicidad (no homogeneidad) de los individuos es lo que hace magnánimo y fuerte al equipo” (p.58). En ese sentido, Ruiz (2013) sostiene que “la acción del líder debe centrarse en implicar, motivar y animar a todos los miembros de una comunidad educativa a participar y desarrollar lo mejor de sí mismo en las tareas asignadas” (p.88), es por ello, que el liderazgo destaca como posible solución a muchos problemas que surgen en el ámbito educativo.

Competencia Comunicativa: Todo líder debe desarrollar competencias tanto cardinales como ordinales con la finalidad de desarrollar en forma efectiva su rol, entre estas se encuentra la comunicación, con la cual, el líder fomenta la capacidad para tratar a las personas, condición indispensable. En palabras de Carrasco (2008), la comunicación es parte del secreto del empresarial; no es solo cuestión de relaciones públicas sino un proceso para fomentar: entendimiento, comprensión, cooperación,, aceptación, cohesión y responsabilidad. Es decir, la comunicación es un proceso y habilidad que permite alcanzar competencias para gerenciar.

- **Competencia Orientadora:** Como gerente educativo en su rol de líder transformacional debe contar con el apoyo incondicional de todo su entorno para lograr con efectividad los objetivos trazados, de

allí, la necesidad de fomentar relaciones armónicas con las cuales se debe dirigir a orientar los procesos tanto administrativos como académicos desarrollados en las instituciones; en los cuales se apalanca el fomento del aprendizaje. La orientación como competencia es un atributo orientado a lograr la eficacia, asumiendo lo planteado por Carrasco (2008), consiste en desarrollar y orientarse en un plan motivado; por lo tanto, el líder en su competencia orientadora se encuentra llamado a involucrar aspectos de la personalidad como empatía, actitud abierta al diálogo, seguridad personal, aptitud para escuchar, razonamiento y fluidez verbal para transmitir contenidos.

- *Competencia Integradora:* Líderes y colaboradores deben desarrollar funciones en forma integrada para alcanzar las metas con efectividad, es palabras de Cardona y García (2009), el líder actual fomenta equipos porque en realidad los objetivos no dependen del buen hacer de un único individuo, sino de un conglomerado de personal. Al respecto, el rol del líder es vital al explicar los distintos procesos involucrados, reforzando los elementos intervinientes en la construcción de equipos. Para lo cual, el líder debe reconocer las capacidades de su equipo, tomar decisiones, así como poseer aptitudes técnicas, habilidades de trato interpersonal para cumplir con éxito la misión.
- *Competencia Analítica:* Para Cardona y García (2009), el líder hace uso del conjunto de procesos analíticos, los cuales se encuentran orientados a razonar sobre la forma bajo la cual las situaciones que se evidencian en la institución, buscando en todo momento, en equipo de trabajo, las alternativas viables de solución, por lo cual, se hace imprescindible que desarrolle el pensamiento para que se generen procesos cognitivos y relacionales para dar soporte al conocimiento, asimilación, comprensión de las temáticas gerenciales.
- *Competencia Estimuladora:* Dentro de las competencias del líder se encuentra motivar a su personal. Al respecto, Robbins y Coulter (2005), la motivación incide en el desarrollo de la disposición de emplear grandes niveles de esfuerzo para alcanzar las metas organizacionales y para satisfacer alguna necesidad individual que se demande. Por su parte, Hellriegel y

Slocum (2019), el líder debe desarrollar compromiso, orientado con un comportamiento basado en el cumplimiento de metas, para contribuir a que el personal desempeñe eficaz y eficientemente sus funciones.

- *Competencia Innovadora:* Según Ponz (1996), el líder del siglo XXI requiere de iniciativa para evidenciar un comportamiento emprendedor impulsando los cambios necesarios con energía y autonomía personal. Necesita ser creativo para fomentar soluciones innovadoras. La competencia innovadora es necesaria para realizar la función directiva con éxito al obtener ventajas ante las situaciones, generando cambios profundos. En tal sentido, lo planteado conlleva a la visión de las competencias como el perfil o características que un líder debe cumplir, dirigidas hacia el logro de las metas institucionales. Igualmente, se visualiza una concepción integrada de lo que son las competencias de liderazgo con los objetivos organizacionales, resaltándose la importancia de la consonancia entre los mismos.
- *Competencia del Conocer:* La estudiosidad es el esfuerzo que un docente pone para llegar al conocimiento de la realidad, es el resultado del esfuerzo de estudiar es una modificación interior de la persona, que se hace más rica en contenidos intelectuales. Esa modificación interior se manifiesta hacia fuera de un modo peculiar. El líder estudioso debe estar calificado para su función, Ponz (1996).
- *Competencia de Comunidad y Trabajo en Equipo:* El líder educativo trabaja en y para una comunidad, no trabaja aislado, posee una clara visión de un trabajo en equipo. Ponz (1996).
- *Competencia Autocrítica:* Para Ponz (1996), la autocrítica es la humildad para aceptar la realidad personal sin excusarse; es la sencillez de estar abierto a las críticas constructivas y a la opinión sincera de los demás, sin ponerse a la defensiva; es la sensatez para comprender que nadie es perfecto. Es la capacidad de aceptar y asumir las limitaciones y errores personales. Asumir y aceptar limitaciones y errores, no es lo mismo que conformarse con las circunstancias personales y negar cualquier posibilidad de mejora. La autocrítica nada tiene que ver con los pensamientos negativos de auto-sabotaje ni con el per-

feccionismo destructivo. Es, más bien, la capacidad para reconocer que hay cosas que se hacen peor que otras, que hay errores que se repiten con frecuencia y que pueden evitarse, y que hay aspectos, comportamientos y actitudes concretas que deben mejorarse.

- *Competencias del Hacer:* Para Caldera y Casanova (1997), es la capacidad humana de conocer la realidad tal como es, de gozarse en tal conocimiento y de orientar de acuerdo con él la propia vida. Es reconocer quien tiene el derecho a recibir la verdad sobre el conocimiento transmitido. Es cierto. Pero esa transmisión debe adaptarse al otro, debe tener por objetivo, vincular al otro, hacerle entender, hacerle reflexionar, hacerle pensar, hacerle desarrollar.

Gerente Educativo Moderno

En palabras de Alles (2013), los estilos de conducción gerencial están relacionados con la capacidad de dirigir un equipo de trabajo, distribuir tareas y delegar autoridad, además de proveer oportunidades de aprendizaje y crecimiento, desarrollando el talento de su gente, brindando retroalimentación oportuna sobre su desempeño y adoptar estilos de liderazgo según las características individuales o grupales del entorno organizacional.

En torno a esto, Terranova, et al., (2019, p.331), afirma que “Desde el contexto social, los educandos necesitan de una o varias personas significativas en el momento adecuado de su desarrollo, que se vincule en actividades destinadas a generar interés como parte del aprendizaje de un sistema formal e informal así como, de condiciones favorables para su cuidado, atención, y escenarios socioeconómicos, que influyan en el desarrollo de la construcción de su conocimiento.” Y ese es uno de los papeles más importantes que debe desempeñar un gerente educativo moderno.

Es por esto que, según lo manifestado por Briceño, et al., (2020, p.288) el gerente como docente de aula se encarga de realizar el proceso de planificación, dirección y control de las actividades de aprendizajes implícito en un diseño curricular. En consecuencia, es la persona que ejerce múltiples funciones administrativas relacionándolas con los recursos de la enseñanza; gestionando “la forma como se planea y ejecuta el proceso de aprendizaje en la educación”, de manera tal que se logre un aprendizaje signifi-

cativo.

Vale la pena destacar que en las últimas décadas viene tomando fuerza la necesidad de preparar a los docentes para las demandas de estos cambios educativos y las nuevas orientaciones metodológicas, que unido a los avances científicos y tecnológicos, ha exigido que el docente asuma diferentes roles, y uno de estos es el de ser líder.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El artículo se desarrolló bajo el dominio de la investigación documental, para Palella y Martins (2017), se concreta exclusivamente en la recopilación de información en diversas fuentes; indagando en documentos escritos o testimoniales.

En el mismo orden de ideas, para Arias (2017), es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos por otros investigadores en fuentes documentales; como en toda investigación, su propósito es el aporte de nuevos conocimientos en pro del reforzamiento.

En palabras de Domínguez Granda (2015), este tipo se distinguen en su procedimiento y metodología de otros modelos como las investigaciones experimentales (que reproducen fenómenos en ambientes controlados) o las investigaciones de campo (las cuales van a la realidad a recolectar los datos a estudiar). Se determinan como una estrategia de comprensión/análisis de realidades teóricas o empíricas mediante la revisión, cotejo, comparación o comprensión de distintos tipos de fuentes documentales referentes a un tema específico, a través de un abordaje sistemático organizado.

La investigación documental es una técnica de investigación cualitativa que se encarga de recopilar y seleccionar información a través de la lectura de documentos, libros, revistas, grabaciones, filmaciones, periódicos, bibliografías, entre otros. Su desarrollo, se sustenta en documentos para emprender el análisis.

De acuerdo a lo manifestado por Barraza (2018), la investigación documental es una de las técnicas de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros; en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con

el objeto de estudio. Este tipo de investigación también puede ser encontrado como investigación bibliográfica, que se caracteriza por la utilización de los datos secundarios como fuente de información.

Como parte de la investigación cualitativa, el desarrollo de estudios documentales cuenta con una bibliografía (mejor conocida como apartado de referencias) donde se debe brindar al lector una relación de las fuentes consultadas con sus respectivos datos técnicos y metodológicos, tales como edición, página, año de publicación, datos editoriales, autores consultados, entre otros. Se trata de aportar todo aquello que pueda servirle a un futuro investigador para nutrir algún estudio. La investigación cualitativa tiene su origen en las ciencias sociales, ella implica observar la realidad a través de la interpretación, estudia las características y cualidades de un fenómeno.

Según Arias (2017), La investigación cualitativa implica recopilar y analizar datos no numéricos para comprender conceptos, opiniones o experiencias, así como datos sobre experiencias vividas, emociones o comportamientos, con los significados que las personas les atribuyen. Por esta razón, los resultados se expresan en palabras. Este tipo de investigación se basa en el juicio de los investigadores, por lo que se debe reflexionar cuidadosamente sobre sus elecciones y suposiciones.

Se trata de una técnica que se emplea habitualmente en áreas como la antropología, la sociología, la educación o la historia, entre otras, ya que esta les ayuda a obtener una mejor comprensión de conceptos complejos, interacciones sociales o fenómenos culturales. Asimismo, es útil para explorar cómo o por qué han ocurrido los hechos, permite interpretarlos y contribuye a describir las acciones a realizar.

Algunas de las herramientas que se emplean en la investigación cualitativa son:

- *Entrevistas*: pueden ser sesiones en profundidad estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas con el investigador y un participante.
- *Grupos focales*: varios participantes debaten un tema en particular o un conjunto de preguntas. Los investigadores pueden ser facilitadores u observadores.
- *Observación*: puede ser in situ, en contexto o de juego de roles.
- *Análisis de documentos*: preguntas o informes.
- *Historia*: los sujetos cuentan oralmente experiencias o recuerdos al investigador.

La principal ventaja de la investigación cualitativa es que es un método de investigación flexible, ya que se puede ajustar para desarrollar nuevos conocimientos. Además, puede realizarse con pequeñas muestras de población.

Sin embargo, al mismo tiempo, la investigación cualitativa es difícil de estandarizar y no permite el análisis estadístico ni la generalización a poblaciones más amplias que la que se ha estudiado.

REFLEXIONES FINALES

En el contexto educativo actual, se ejecutan transformaciones bajo las cuales se ha creado la necesidad de fomentar líderes capaces de generar respuestas a las competencias de liderazgo en el gerente educativo para identificar que los características acertadas para desarrollar puntos de coincidencia en lo referente al liderazgo, manejo de personal, manejo interpersonal, gerenciamiento de la motivación del personal, conducción de grupos de trabajo, liderazgo, comunicación eficaz, dirección de personas, gestión del cambio y desarrollo de la organización, entre otros elementos trascendentales.

Las competencias basadas en el liderazgo, relacionadas con la toma de decisiones, iniciativa de innovación, trabajo colaborativo y el desarrollo de las personas se conciben como un proceso para fomentar el conocimiento de sí mismo, autorrealización y autocontrol. Los líderes deben basar su acción en el manejo de dirección, necesaria para el emprendimiento de procesos de gestión como una actuación de compromiso, iniciativa, creatividad, visión de futuro y sólidos valores en el desempeño personal y profesional, donde la gestión del cambio, a través de actividades y proyectos innovadores para alcanzar las metas institucionales con planeación, objetivos estratégicos.

El gerente educativo moderno en su rol de líder, es transformador, contribuye al desarrollo e incremento de la capacidad para resolver problemas. El modelo de liderazgo posee características relacionadas con la continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente.

Aunado a lo anterior, la capacidad de cambio emergente dependerá del liderazgo al fomentar funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Si la acción del liderazgo se debiera debe dirigir a crear contextos para fomentar el aprendizaje así

como cambios transformacionales; un liderazgo transformador, tiene como metas fundamentales: estimular y desarrollar un clima orientado a contribuir al desarrollo profesional en forma integral y proactiva.

REFERENCIAS

- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y Gestión de Aula. Aspectos Fundamentales en el quehacer docente. Revista UNIMAR, 31(2), pp. 99-113.
- Alles, Martha. (2013). Rol del jefe: como ser un buen jefe. Ediciones Gránica. Argentina.
- Arias, F (2016). El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. 7ma Edición. Editorial Episteme.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores, Barcelona: Universidad de Valencia.
- Barraza, C. (2018). Manual para la Presentación de Referencias Bibliográficas de Documentos Impresos y Electrónicos. Obtenido de http://www.utemvirtual.cl/manual_referencias.
- Briceño, M., Correa, S., Valdés, M., y Hadweh, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI(2), 286-298
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2009). Cómo desarrollar competencias de liderazgo. Pamplona. EUNSA
- Carrasco, J. B. (Coord.) (2008). Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro. Madrid: Narcea.
- Caldera, R. T.; y Casanova, C. (1997). Seguimiento al Liderazgo. Editorial ExLibris.
- Domínguez Granda. J. (2015). Metodología de la Investigación Científica. Ediciones Universidad Católica Los Ángeles.
- Hellriegel, D. y Slocum J. (2009). Comportamiento Organizacional. 12va. Edición. Ediciones Cengage Learning
- Ministerio de Educación de Colombia (2015). Colombia Aprende. Recuperado de: [http:// www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/w3-channel.html](http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/w3-channel.html)
- Palella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2017). Metodología de la Investigación Cuantitativa. 4ta. Edición. Universidad Pedagógica Libertador. Venezuela.
- Ponz Piedrahita, Francisco (1996). Espíritu universitario, La educación personalizada en la universidad, Vol. 27 del Tratado de Educación Personalizada, Madrid: Rialp. (pp. 86).
- Reséndez, M. A., Villanueva, A., Dimas, A., y Dragustinovis, H. R. (2019). Trabajo infantil: Una realidad social en el Estado Tamaulipas-México. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXV(4), 65-74.
- Robbins, S. P., & DeCenzo, D. A. (2009). Fundamentos de administración: conceptos esenciales y aplicaciones. Pearson Educación.
- Ruiz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. Revista Fuentes, (14), 85-104.
- Vélez, O. I., Beltrán, J. A., López, J. A., y Arias, F. J. (2019). Asociatividad empresarial y liderazgo ambidiestro como generadores de innovación. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXV(2), 51-72.

MOTIVACIÓN A TRAVÉS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS: CLAVES PARA EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA

Raúl Vicente Lobo Montoya
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL
raul0917vicente@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 299 - 307

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

La resolución de problemas en la asignatura de Química en décimo grado, es una competencia importante en la interpretación y comprensión de contenidos teóricos. Consiste en un proceso que origina alto grado de motivación, sin embargo, la falta de procedimientos concretos que deben seguirse y la poca aplicabilidad en el entorno, generan cierta dificultad en los estudiantes. En este sentido el presente artículo tiene como propósito develar algunas reflexiones teórico-empíricas que orientan el uso de la resolución de problemas como proceso motivador para el aprendizaje de la química. Para tal fin, se describe la fundamentación teórica, filosófica y epistémica de los estudios existentes, a través de autores como Cuadros y Yuri (2017), que sustentan la resolución de problemas como una estrategia pedagógica eficaz. La investigación se enmarca paradigma pospositivista interpretativo y enfoque cualitativo, usando como técnica la revisión documental, sustentado en Arias (2012), quien argumenta que es un proceso que consiste en la búsqueda, rescate, análisis y crítica, desde el punto de vista interpretativo, por lo que se aborda una diversidad de estudios existentes, los cuales se contrastan con la interpretación y reflexión del investigador. Generando las consideraciones finales que concluyen en el reconocimiento de la resolución de problemas como una importante estrategia de motivación en los educandos.

Palabras clave:
resolución de problemas, motivación, aprendizaje, química, estrategias de aprendizaje.

MOTIVATION THROUGH PROBLEM SOLVING: KEYS TO LEARNING CHEMISTRY

ABSTRACT

The resolution of problems in the subject of Chemistry in tenth grade, is an important competence in the interpretation and comprehension of theoretical contents. It consists of a process that causes a high degree of motivation, however, the lack of specific procedures that must be followed and the little applicability in the environment, generate some difficulty in the students. In this sense, the purpose of this article is to reveal some theoretical-empirical reflections that guide the use of problem solving as a motivating process for learning chemistry. To this end, the theoretical, philosophical and epistemic foundation of existing studies is described, through authors such as Cuadros and Yuri (2017), who support problem solving as an effective pedagogical strategy. The research is framed within the interpretative post-positivist paradigm and qualitative approach, using documentary review as a technique, supported by Arias (2012), who argues that it is a process that consists of search, rescue, analysis and criticism, from the interpretive point of view. Therefore, a diversity of existing studies is addressed, which are contrasted with the interpretation and reflection of the researcher. Generating the final considerations that conclude in the recognition of problem solving as an important motivation strategy in students.

Key words:
Problem solving, motivation, learning, Chemistry, learning strategies.

LA MOTIVATION PAR LA RÉOLUTION DE PROBLÈMES: LES CLÉS DE L'APPRENTISSAGE DE LA CHIMIE

RÉSUMÉ

La résolution de problèmes dans le domaine de la chimie en dixième année est une compétence importante dans l'interprétation et la compréhension des contenus théoriques. Il s'agit d'un processus qui provoque un degré élevé de motivation, cependant, le manque de procédures spécifiques à suivre et la faible applicabilité dans l'environnement génèrent certaines difficultés chez les étudiants. En ce sens, le but de cet article est de révéler quelques réflexions théorico-empiriques qui guident l'utilisation de la résolution de problèmes comme processus motivant pour l'apprentissage de la chimie. À cette fin, le fondement théorique, philosophique et épistémique des études existantes est décrit, à travers des auteurs tels que Cuadros et Yuri (2017), qui soutiennent la résolution de problèmes comme une stratégie pédagogique efficace. La recherche s'inscrit dans le cadre du paradigme interprétatif post-positiviste et de l'approche qualitative, utilisant l'examen documentaire comme technique, soutenu par Arias (2012), qui soutient qu'il s'agit d'un processus qui consiste en une recherche, un sauvetage, une analyse et une critique, du point de vue interprétatif point de vue. Par conséquent, une diversité d'études existantes est abordée, qui sont en contraste avec l'interprétation et la réflexion du chercheur. Générer les considérations finales qui concluent à la reconnaissance de la résolution de problèmes comme une stratégie de motivation importante chez les étudiants.

Mot clefs:

résolution de problèmes, motivation, apprentissage, chimie, stratégies d'apprentissage.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se vienen desarrollando en la actualidad, se evidencia un enorme interés a nivel internacional para lograr una educación de carácter integral. A través de la cual se puedan adquirir los conocimientos teóricos y, sobre todo, lograr contextualizarlos y aplicarlos en la vida cotidiana, aspectos que se trabajan usando la resolución de problemas; en otras palabras, que puedan provocar en el individuo la transposición didáctica, que no es más que, la transferencia de conocimientos, aplicables a su entorno y problemática cotidiana.

Lo anterior se debe tomar como punto de partida en el desarrollo de competencias básicas de interacción social, y dentro de estas competencias, se encuentran las generadas por la resolución de problemas. Según Villalobos (2008), "se puede analizar desde diferentes asignaturas que componen el área de las ciencias, tal es el caso de las ciencias matemáticas, física y química, entre otras" (p.37). Lo que con-

lleva que para el fortalecimiento de las competencias integrales de los estudiantes se necesite desarrollar estrategias que impulsen el aprendizaje de estas habilidades en todas las áreas, debido a que las ciencias desarrollan competencias de suma importancia para el mejoramiento de las relaciones de las personas consigo mismo, con los demás y con su entorno.

Sin embargo, es necesario aclarar, que el desarrollo de competencias en resolución de problemas es una de las habilidades que más influyen en los resultados académicos de los estudiantes y que a la vez permiten medir su desempeño en los diferentes exámenes de evaluación externas, como PISA e ICFES y que, según lo indagado en dichas pruebas, existe un bajo nivel de dominio de competencias en el campo de ciencias. Lo anterior se evidenció en los resultados que obtuvo Colombia a nivel global, en la prueba externa realizada a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos o pruebas PISA (2021). En donde el país, representado por los evaluados, obtuvo solo el 1% en rendimiento alto, ocupando 9 puntos por debajo del rendimiento

medio a nivel mundial.

Asimismo, se observan a nivel nacional, según las pruebas Saber 11 realizadas estos últimos 5 años, un bajo rendimiento académico en muchas instituciones educativas. Aterrizando lo anterior, la Institución Educativa El Nacional del municipio de Sahagún-Córdoba-Colombia, tomada como contexto de estudio en esta investigación. Los resultados de las pruebas Saber 2019, destacan que el promedio de esta institución se encuentra 1,59 puntos por encima del promedio obtenido por el departamento, sin embargo, esta apreciación no es muy alentadora, ya que se debe tener en cuenta que el departamento de Córdoba está ubicado en el puesto número 17 de los 32 departamentos del país.

De igual manera, se puede afirmar que, con respecto al promedio nacional, la Institución Educativa el Nacional se encuentra a 5,83 puntos por debajo de los resultados promedio obtenido en el país, lo que refleja que, aunque se encuentra “bien” posicionada en cuanto a los resultados departamentales. Todo lo anterior deja al descubierto la necesidad de implementar un método como la resolución de problemas para lograr la motivación en el aprendizaje de los educandos. Profundizando un poco en la realidad particular de la Institución Educativa El Nacional del municipio de Sahagún-Córdoba, se puede apreciar que, en el área de ciencias naturales, se han venido realizando cierta cantidad de prácticas para promover el desarrollo de este tipo de competencias científicas, sin embargo, éstas no han proporcionado el nivel de resultados académicos que los estudiantes deben tener para estar en un nivel competitivo alto a nivel nacional y lo peor, los educandos se encuentran desmotivados para aprender.

Por tal razón, la motivación a través de la Resolución de Problemas se convierte en una excelente alternativa que permite resolver dos situaciones específicas en la problemática particular de la I.E. El Nacional, tales como, la baja preparación de algunos profesores del área de ciencias naturales, que no apuntan al desarrollo de competencias aplicables al razonamiento lógico, que permitan un educando reflexivo; y, por otro lado, mejorar el nivel de motivación que tienen los estudiantes con respecto al aprendizaje de estas ciencias, ya que según Cuadros y Yuri (2017)

(...) la resolución de problemas se convierte en una estrategia pedagógica que permite al estudiante tener una mayor motivación frente a la consecución del logro, debido a que

establece claridad en la aplicación de situaciones prácticas que llevan al desarrollo de habilidades para la vida (p.75).

Lo anterior, conlleva a plantearse el siguiente interrogante: ¿Cuál es la fundamentación didáctica y epistémica de los estudios existentes acerca de la resolución problemas como estrategia de motivación hacia el aprendizaje de la química?

DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología utilizada en el presente artículo está amparada en el paradigma pospositivista interpretativo y enfoque cualitativo, usando como técnica la revisión documental. De acuerdo a esto se sustenta en Kuhn (2004), el cual llamó “paradigmas” a las “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. (p. 13). Surge en oposición al positivismo y sus planteamientos en cuanto al acceso y comprensión de la realidad social. Sandín (2003), citado por Sánchez (2013), postula algunas características de este paradigma que explican el abordaje de la realidad educativa como una construcción social derivada de las interpretaciones subjetivas y los significados que los actores le atribuyen, siendo relevante las aproximaciones teóricas que sobre los fenómenos educativos se pueden a partir de las interpretaciones de los informantes, sin pretender hacer generalizaciones o inferencias sobre el fenómeno:

a) Los procesos de investigación tienen una naturaleza dinámica y simbólica: construcción social, a partir de las percepciones y representaciones de los actores de la investigación. b) El objeto de investigación es la acción humana y las causas de esas acciones establecidas a partir de las representaciones de significado que las personas realizan. c) La construcción teórica se basa en la comprensión teleológica más que en la explicación causal. d) La objetividad se consigue con el acceso al simbolismo subjetivo que la acción tiene para los protagonistas. (p.95)

El enfoque para esta investigación fue cualitativo; en este sentido Bryman (2004), considera que, “la realidad se modifica constantemente,

y que el investigador, al interpretar la realidad, obtendrá resultados subjetivos. El proceso de investigación con enfoque cualitativo se concibe a partir de diferentes etapas o fases que el investigador diseña con el fin de poder llevar a cabo el estudio propuesto. Cada una de estas etapas o fases guardan una relación lógica y coherente que se dinamiza a partir de un hecho sistémico y empírico aplicado para obtener los resultados esperados en los objetivos de la investigación.

Según Hurtado (2008), las investigaciones cualitativas no aplican necesariamente una secuencia de cada uno de sus etapas o fases. Es un proceso que se da en forma de una “espiral” donde se interactúa entre sí, guiándose por áreas o temas significativos que el investigador se ha propuesto como fin de desarrollar preguntas las cuales pueden estar formulándose durante todo el trascurso de la recolección y análisis de los datos obtenidos. Esto hace que el proceso sea empírico.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque cualitativo puede ser visto a través de diferentes momentos operacionales. Un primer momento considerado como de reflexión en donde todos los participantes del estudio exponen los diversos elementos que abordan el interés de la investigación. Este hecho facilita la construcción del problema de investigación cualitativa. Un segundo momento de análisis a partir de la revisión de la literatura relacionada con la idea de investigación lo que facilita la construcción de la conceptualización teórica que soporta el proceso de investigación.

El método utilizado es la revisión documental, amparada en Arias (2012), el cual argumenta que dicho método es un proceso que consiste en la búsqueda, rescate, análisis y crítica, desde el punto de vista interpretativo. En otras palabras, datos obtenidos de otras investigaciones en modalidades impresas, audiovisuales o electrónicas, generando nuevos conocimientos.

De acuerdo a lo anterior se pretende develar elementos teóricos contrastados con la visión crítica e interpretativa del autor, con respecto a los fundamentos que demuestran las bondades de la resolución de problemas en la motivación de los educandos.

CONTEXTUALIZACIÓN Y DISCUSIÓN TEÓRICA

Contextualización

Una de las preocupaciones que más ocupa a los investigadores en ciencias de la educación, es como conseguir que los conocimientos que

se encuentran inmersos en todos los medios de información, como textos, redes y hasta los mismos docentes dentro del manejo de su disciplina específica, logren provocar el aprendizaje en los estudiantes. Por tal razón, la resolución de problemas se convierte en una excelente forma para potenciar la motivación en el aprendizaje de la química, motivo que ocupa el presente artículo.

En otras palabras, el docente debe provocar en el individuo la transposición didáctica, que según Licdo (2014), basado Chevallard (1991), transposición didáctica es “el proceso de transformación de un conocimiento desde que es objeto de saber, propio de la comunidad matemática, pasando a ser después objeto por enseñar y llegando a ser, por último, un objeto de enseñanza”, alcanzando el aprendizaje del educandos, haciendo énfasis que las transformaciones a las que se hace referencia no son simplificaciones del saber propio de la comunidad científica, sino que se trata de adaptaciones del saber que pretenden hacer posible su integración en el aprendizaje. Expresado de otra forma, es el conjunto de transformaciones que el docente puede hacer con el conocimiento, para ser preparado como insumo de aprendizaje en los estudiantes.

Discusión Teórica

La discusión teórica se aborda haciendo una revisión de varios estudios existentes, realizando interpretación de la información por parte del investigador, para develar la importancia de la resolución de problemas en la motivación de los educandos

En primer lugar se encuentra a Díaz J y Díaz R (2018), Los cuales plantean una investigación sobre los Métodos de Resolución de Problemas y el Desarrollo del Pensamiento Matemático, publicado en la revista Bolema. La investigación constató en la práctica educativa la aplicación de métodos de resolución de problemas para estimular la evolución del pensamiento matemático que, de hecho, implicó el desarrollo de la capacidad para resolver problemas, de igual forma sugirió que al docente le corresponde el papel de implementar acciones, impulsos heurísticos y procedimientos en forma de indicaciones, sugerencias o preguntas que movilicen la actividad mental de los alumnos en especial el pensamiento matemático a través de la resolución de problemas.

Por otro lado, Martínez (2018), abordó la comprensión de textos expositivos y la resolu-

ción de problemas en química, el objetivo de la investigación fue determinar la relación entre la comprensión de textos expositivos y la resolución de problemas de química en la I. E. N° 130 "Héroes del CENEP". Es por ello que la comprensión de textos se hizo a nivel literal y a nivel inferencial y según el autor la comprensión de textos es un proceso cognitivo de vital importancia para el desempeño del estudiante, porque influye de manera directa en la adquisición de un aprendizaje significativo que le permite participar de manera activa en la nueva sociedad.

Es por ello que no solo es componente del curso de comunicación, sino que trasciende a todas las áreas del currículo y la vida en general, y como tal, las consecuencias de no realizar una comprensión satisfactoria se verán reflejado en su desempeño. La investigación demostró la importancia de los textos expositivos, donde la resolución de problemas debe estar muy bien redactadas, siguiendo unos parámetros bien definidos, constituyéndose así, en una herramienta pedagógica clara y muy entendible por parte de los estudiantes.

Paralelamente Piñeiro (2019), realiza un estudio sobre el conocimiento profesional de maestros en formación inicial sobre resolución de problemas en matemáticas, argumentando que la resolución de problemas debe ser posicionada como un activo para lograr metas. En este contexto, según el autor, apoyado en (Rico, 2007), es posible pensar que se ha realizado una mirada ingenua sobre el real significado de los currículos escolares con un enfoque funcional. Por otro lado, concluye que es factible pensar que una mayor autonomía profesional proporciona mejores resultados.

En este sentido, identificar los conocimientos necesarios de los docentes relativos a la resolución de problemas, es un aporte para el desarrollo profesional de los profesores. Lo que se complementa con los hallazgos de una excelente contextualización teórica de los maestros en formación primaria sobre resolución de problemas, pero, en síntesis, muy poca capacidad aplicativa en el aula de clase con sus estudiantes. Esto permite ver claramente la importancia de la resolución de problemas como aspecto formativo en los futuros docentes, debido a que deja en evidencia que la resolución de problemas debe hacer parte esencial en los currículos de las universidades, sin descuidar la puesta en práctica de la construcción y desarrollo de situaciones inherentes a la problemática cotidiana.

Martínez y Valiente (2019), Investigan acerca de la autorregulación afectivo- motivacional,

resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. La investigación demuestra que en los procesos autorregulativos del aprendizaje operan estrategias cognitivas y motivacionales, por tanto, los educandos experimentan creencias de autoeficacia, utilidad y valor de la tarea. De igual forma se analiza el efecto del componente afectivo-motivacional en resolución de problemas y el rendimiento matemático.

La investigación determina la necesidad de ahondar en la dimensión emocional del aprendizaje matemático que se revierte en una experiencia más significativa, útil y funcional, aumentando la utilización y la atención del alumnado y en consecuencia el rendimiento académico. Aspectos de suma importancia en la motivación del estudiante.

Torregrosa, Deulofeu, y Albarracín (2020), Trabajaron sobre la caracterización de procesos metacognitivos en la resolución de problemas de numeración y patrones matemáticos. La investigación estudió la utilización de una base de orientación (Jorba y Sanmartí, 1996) como herramienta para fomentar los procesos metacognitivos en resolución de problemas de patrones. Se realizó un análisis inductivo de las producciones del alumnado con el propósito de caracterizar los procesos metacognitivos escritos generados del origen y aplicación de dicho instrumento. Aplicar dichos procesos metacognitivos durante la aplicación de la resolución de problemas permiten develar cada una de las etapas pertinentes en el razonamiento lógico de los estudiantes, aspecto de suma importancia, ya que avala la resolución de problemas como método en la motivación de los educandos.

Bucheró y Planche (2020), investigaron acerca de las tareas docentes para contribuir a la competencia profesional de resolución de problemas de cálculo químico cuantitativo en la Educación de Adultos. Para ello no solo fue suficiente ejercitar el algoritmo matemático, sino la utilización de tareas docentes apoyadas en métodos productivos que permitan la vinculación del contenido químico con la vida. La investigación permite comprender la resolución de problemas como competencia en el área de la química aplicado a la realidad y el entorno del estudiante.

En esta misma línea, Meza (2021), profundizó acerca de la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos, La investigación tuvo como propósito describir el estado del arte de la enseñanza de la resolución de problemas a partir de la revisión de los artículos publicados

en revistas indexadas en el periodo comprendido desde el año 2016 hasta el 2020. Para esto se organizó con datos relacionados al año de la publicación, el nombre de la revista, los autores, la introducción, la metodología y los resultados más relevantes de cada artículo.

Los hallazgos conllevan a describir aspectos que el docente debe saber en la enseñanza de las matemáticas, siendo uno de ellos la estrategia de la resolución de problemas como un medio para formar las capacidades de razonamiento lógico reflexivo, aplicado al contexto de los estudiantes a través de aprendizajes significativos que sirvan para aplicarlo a su vida diaria y su relevancia para lograr un excelente rendimiento a través de una buena metodología del docente.

Gutiérrez (2017), hizo su aporte amparado en el fortalecimiento de las competencias de interpretación y solución de problemas mediante un entorno virtual de aprendizaje. El autor resalta que, en la actualidad, el modelo de formación por competencias, es entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores que adquiere un estudiante, constituyendo la base del sistema educativo colombiano.

Por tal razón el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha establecido los estándares básicos de competencia para las áreas obligatorias, excluyendo hasta la fecha: tecnología e informática, en los niveles de educación básica y media, lo que hace necesario la planificación directa del docente, donde cada una de sus clases representa un reto en el propósito de atraer la atención de sus estudiantes y fortalecer la competencia de interpretación y razonamiento lógico, aspectos que abordan la resolución de problemas, integrando para ello las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en el proceso enseñanza aprendizaje.

Sierra, Dimas y Flórez (2018), trabajaron sobre la evaluación del uso del método Flipped Classroom o aula invertida en el aprendizaje de la química. La investigación consistió acerca del uso del método del aula invertida en el aprendizaje de la química en la IE Lacides C. Bersal en Lorica, Córdoba Colombia, arrojando resultados parciales a partir de una encuesta aplicada a docentes y estudiantes de grado 10, concluyendo que las metodologías aplicadas en la actualidad no motivan a los estudiantes y el aprendizaje de la química se hace complejo.

El estudio revela que la signatura de química necesita de grandes estrategias metodológicas para ser desarrolladas dentro del proceso

de enseñanza aprendizaje, aspecto que sirve de sustento para develar la necesidad de buscar la motivación de los educandos, que, en el presente artículo, se plantea a través de la resolución de problemas.

En la línea de la motivación se encuentra a Cáceres, Muñoz y Valenzuela (2021), con su trabajo responsabilidad personal docente y motivación escolar, publicado en la revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. El estudio analiza las representaciones relacionadas con la responsabilidad personal docente en la motivación escolar. Intervinieron en el estudio profesores en formación de la región de la Araucanía, Chile. Con el análisis de Cluster se identificaron cuatro perfiles distintos, en donde dicha responsabilidad se toma como propia o compartida y donde la motivación escolar es representada como algo continuo o como un momento perteneciente a la clase.

La investigación devela que los docentes en formación deben entender que la motivación es un proceso continuo y de responsabilidad del maestro. Dado que el profesor es el agente que con mejores herramientas debe ser capaz de dar sentido y motivar el aprendizaje escolar. Lo anterior resalta la importancia de la motivación, objeto de estudio del presente artículo, la cual se pretende lograr por medio de la resolución de problemas.

Usán y Salavera (2018), incursionan en la motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. El propósito de la investigación fue analizar la relación entre la motivación escolar, la inteligencia emocional y el rendimiento académico, para esto se tomó una muestra de 3512 jóvenes educandos de 18 centros educativos. Se utilizó como instrumentos la Escala de Motivación Educativa (EME-S), la Traid MetaMood Scale-24 (TMMS-24) y el rendimiento académico se cuantificó a través de la nota media de los alumnos.

Los hallazgos demostraron enlaces significativos entre motivaciones escolares intrínsecas y extrínsecas con la inteligencia emocional. Lo que se relaciona con el artículo, por cuanto la resolución de problemas pretende lograr que el estudiante encuentre su motivación en la asignatura de Química, entendiendo la importancia de razonar lógicamente y dar solución a la problemática del contexto.

CONSIDERACIONES FINALES

Después de hacer revisión bibliográfica

cada uno de los estudios de los autores anteriores y describir la posición crítica del investigador, se estructuran tres consideraciones muy puntuales, tales como:

- Razonar lógicamente implica pensar, inferir, crear y proponer, generando motivación.
- Los conocimientos aplicados al contexto, mediante situaciones problema son motivadores para los educandos.
- La resolución de problemas es una estrategia y/o método eficaz en la motivación de los estudiantes.

Lo anterior permite develar la consolidación de la resolución problemas como un método de enseñanza aprendizaje que conlleva a la motivación de los educandos, permitiéndoles llevar los conocimientos al contexto y aplicarlos en la solución de problemáticas cotidianas. Lo que da da respuesta a mejorar considerablemente la mentalidad de los educandos al asumir la asignatura de química como algo abstracto, descontextualizado y aburrido; convirtiéndola en una oportunidad para razonar lógicamente y lo más importante, sentir la motivados hacia el aprendizaje.

Por tal razón se reitera que mediar los conocimientos entre el maestro y el estudiante debe significar un proceso placentero y no de imposición, una forma de entender la importancia de aprender para poder resolver la problemática cotidiana. Por otro lado, es importante develar que los aprendizajes se hacen significativos para el educando cuando los conocimientos se relacionan con su entorno o vivencias cotidianas, lo que indica que los estudiantes deben aprender a tomar consciencia de la problemática de su entorno, por tanto, la temática desarrollada debe relacionarse con la búsqueda de soluciones. Esto conlleva a una serie de habilidades que poco a poco los van motivando y generando agrado por la asignatura de química.

Por consiguiente, la enseñanza debe ser integral, donde la mediación del conocimiento es preponderante y no puede ser impuesta, de igual forma, tomando en cuenta los ritmos de aprendizaje, las individualidades, obstáculos, fortalezas de los estudiantes. En otras palabras, La resolución de problemas es un método que representa la mediación del conocimiento de forma bidireccional, teniendo en cuenta los saberes previos del educando y suscitando las ganas de aprender de una forma novedosa, que hace de la química y de otras disciplinas en ge-

neral, una asignatura divertida, contextualizada y atrayente para los estudiantes.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2012). El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica. Venezuela: Episteme
- Bryman, A. (2004) Social research methods. 2nd Edition, Oxford University Press, New York, 592.
- Bucheró, L, Planche, R. (2020). Tareas docentes para contribuir a la competencia profesional de resolución de problemas de cálculo químico cuantitativo en la Educación de Adultos, Revista Opuntia Brava [revista en línea]. Vol 12, n° 1 Disponible en <https://orcid.org/0000-0002-0490-4387> (consulta 2022, Febrero 26).
- Cáceres, C., Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2021). Responsabilidad personal docente y motivación escolar. Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado [revista en línea]. Vol 24, n° 1 Disponible en <https://doi.org/10.6018/reifop.402761> (consulta 2022, Febrero 27).
- Cuadros, A. & Yuri, H. (2017). Aprendizaje basado en problemas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de ingeniería de sistemas de la universidad autónoma de ICA, en la asignatura de programación, año 2017. Trabajo de grado no publicado. Universidad autónoma de ICA. Tomado de <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/137/1/HENRY%20YURI%20ALEJOS%20CUADROSPROBLEMAS%20PARA%20MEJORAR%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.pdf>
- Díaz, J y Díaz, R (2018). Los Métodos de Resolución de Problemas y el Desarrollo del Pensamiento Matemático, Revista Bolema, Revista Rio Claro [revista en línea]. Vol 32, n° 60 Disponible en dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a03 (consulta 2020, Septiembre 11).
- Grondin, J. (1999). Introducción a la hermenéutica. Barcelona, España: Herder.
- Gutiérrez, C (2017). Fortalecimiento de las competencias de interpretación y solución de problemas mediante un entorno virtual de aprendizaje, Revista Investig. desarro.innov [revista en línea] Vol 8, n°2 Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/ridi/v8n2/2027-8306-ridi-8-02-00279.pdf> (Consulta 2022, Febrero 27).
- Heidegger, M. (1976). El ser y el tiempo. México: FCE, 1976.
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. [Libro en línea]. Editorial, Mc Graw Hill/ INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Sexta edición. Disponible: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sextaediccion.compressed.pdf> [Consulta: 2022, Abril 30,]
- Hurtado J., (2008), El proyecto de Investigación. Ediciones Quirón. Caracas-Venezuela.
- Husserl, E. (1962). Ideas relativas una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica I. (J. Gaos, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- ICFES (2019). Reporte de resultados del examen saber 11 por la aplicación 2019-4, de establecimientos educativos colombianos. Ministerio de educación nacional. Colombia.
- Kuhn, T. (2004). La Estructura de las revoluciones científicas. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Licdo. J (2014). Transposición didáctica para el aprendizaje del contenido dinámica universidad de Carabobo, dirección de postgrado, facultad de ciencias de la educación, maestría en educación en física.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Martínez, M y Valiente, C (2019). Autorregulación afectivo- motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria, Revista Educación Siglo XXI [revista en línea]. Vol 37, n° 3 Disponible en <https://doi.org/10.6018/educatio.399151> (consulta 2022, Febrero 26).
- Martínez, R (2018). Comprensión de textos expositivos y la resolución de problemas en química, Repositorio digital institucional Universidad Cesar Vallejo
- Meza, B (2021). Enseñanza de la resolución de problemas matemáticos, Revista Polo del Conocimiento, [revista en línea]. Vol 11, n° 43 Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219401> (consulta 2022, Febrero 26).
- Piñeiro, J (2019). Conocimiento profesional de maestros en formación inicial sobre resolución de problemas en matemáticas, Universidad de Granada.
- Sandín E, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sierra Herrera, E. J., Dimas Fuentes, J. M., & Flórez Nisperuza, E. P. (2018). Evaluación del uso del mé-

todo Flipped Classroom o aula invertida en el aprendizaje de la química: estudio de caso en la Institución Educativa Lacides C. Bersal de Lórica. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED, [revista en línea] Número extraordinario Disponible en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9041> (Consulta 2022, febrero 27).

Torregrosa, A, Deulofeu, J, & Albarracín, L. (2020). Caracterización de procesos metacognitivos en la resolución de problemas de numeración y patrones matemáticos. Educación matemática, Revista Educación Matemática [revista en línea]. Vol 32, n° 3 Disponible en <https://doi.org/10.24844/em3203.02> (consulta 2022, Febrero 26).

Usán, P & Salavera, C (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. Revista Actualidades en Psicología, [revista en línea]. Vol 32, n° 125 Disponible en <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123> (consulta 2022, Febrero 27).

Villalobos, X. (2008). Resolución de Problemas Matemáticos: un Cambio Epistemológico con Resultados Metodológicos. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación. R. EICE. Volumen 6 Número 3. [Documento en Línea, disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art2.pdf>].

Raúl Vicente Lobo Montoya, docente investigador. Nació en Tierralta Córdoba Colombia en el año 1972, licenciado en Química y Biología de la Universidad de Córdoba, especialista en Docencia Universitaria de la universidad santo Tomas de Aquino de Bogotá magister en Enseñanza de las Ciencias de la universidad Autónoma de Manizales, candidato a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertadores de Venezuela.

TRASCENDENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL DES- EMPÑO ACADÉMICO - ESTUDIANTEL

Senit María Sabayé P.
ssabayet@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 308 - 319

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El presente artículo pretende el análisis de la comprensión lectora y su influencia en el rendimiento escolar de los estudiantes con el fin de lograr la concreción del mismo. Para ello se indaga en referentes teóricos que evidencian como la comprensión lectora incide en el nivel formativo y la capacidad de fijar aprendizajes aun con la dificultad de los textos usados en el proceso de enseñanza y de evaluación suponiendo la superación de distintos niveles de complejidad. Con un enfoque cualitativo de análisis documental para la descripción de condiciones que guardan relación con aspectos centrados en los procesos de lectura de los alumnos y su desempeño académico al aprender significativamente y de manera autónoma, gestionar diferentes modalidades de estudio, adecuarse a los desafíos de los cambios evidenciados en los textos, los nuevos modos de acceso a la información, la alfabetización digital, entre otros elementos necesarios para insertarse en un mundo educativo en constante transformación. Las conclusiones arrojadas luego de la revisión documental, muestran que la comprensión lectora influye en el rendimiento académico de los alumnos, así como también en el progreso de otras habilidades necesarias para la vida. Los resultados de investigaciones previas sobre el tema permitieron constatar que los alumnos presentan dificultades en el dominio de dicha habilidad puesto en muchos casos no logran superar los niveles de evaluación, por lo que es una necesidad urgente desarrollar en los estudiantes la habilidad de comprender en beneficio de su formación educativa en todas las áreas y niveles.

Palabras clave:

*Compresión lectora,
rendimiento acadé-
mico, la lectura, la
escritura.*

SIGNIFICANCE OF READING COMPREHENSION IN STUDENT- ACADEMIC PERFORMANCE

ABSTRACT

This article aims at analyzing reading comprehension and its influence on students' school performance in order to achieve its concreteness. For this purpose, it was investigated in theoretical references that show how reading comprehension affects the formative level and the capacity to fix learning even with the difficulty of the texts used in the teaching and evaluation process, assuming the overcoming of different levels of complexity. With a qualitative approach of documentary analysis for the description of conditions related to aspects centered on the students' reading processes and their academic performance when learning significantly and autonomously, managing different study modalities, adapting to the challenges of the changes evidenced in the texts, the new ways of accessing information, digital literacy, among other elements necessary to be inserted in an educational world in constant transformation. The conclusions drawn after the documentary review show that reading comprehension influences students' academic performance, as well as the progress of other skills necessary for life. The results of previous research on the subject showed that students present difficulties in the mastery of this skill, since in many cases they are not able to pass the evaluation levels,

Key words:

*Reading comprehen-
sion, academic per-
formance, reading,
writing.*

so it is an urgent need to develop in students the ability to understand for the benefit of their educational training in all areas and levels.

L'IMPORTANCE DE LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE DANS LES RÉSULTATS SCOLAIRES DES ÉTUDIANTS

RÉSUMÉ

Mot clefs:

Compréhension de lecture, performance académique, lecture, écriture.

Cet article a pour but d'analyser la compréhension de la lecture et son influence sur les performances scolaires des élèves afin d'atteindre son caractère concret. Pour ce faire, il a été recherché dans les références théoriques qui montrent comment la compréhension de la lecture affecte le niveau formatif et la capacité de fixer l'apprentissage même avec la difficulté des textes utilisés dans le processus d'enseignement et d'évaluation, en supposant le dépassement de différents niveaux de complexité. Avec une approche qualitative d'analyse documentaire pour la description des conditions liées aux aspects centrés sur les processus de lecture des élèves et leurs performances académiques lors d'un apprentissage significatif et autonome, la gestion de différentes modalités d'étude, l'adaptation aux défis des changements mis en évidence dans les textes, les nouvelles façons d'accéder à l'information, la littératie numérique, entre autres éléments nécessaires à l'insertion dans un monde éducatif en constante transformation. Les conclusions tirées de l'analyse documentaire montrent que la compréhension de la lecture influence les résultats scolaires des élèves, ainsi que la progression d'autres compétences nécessaires à la vie. Les résultats des recherches antérieures sur le sujet montrent que les étudiants ont des difficultés à maîtriser cette compétence, puisque dans de nombreux cas ils ne parviennent pas à passer les niveaux d'évaluation. Il est donc urgent de développer chez les étudiants la capacité de comprendre au profit de leur formation éducative dans tous les domaines et à tous les niveaux.

INTRODUCCIÓN

La educación en todo el mundo es considerada como tarea de la más alta importancia. Constituye un tema de envergadura universal para todos los hombres que se preocupan por mejorar el proceso y preparar con bases sólidas el recurso humano que abordará los retos en el campo científico y tecnológico de la sociedad contemporánea. Ante esto, las políticas educativas a nivel mundial definen la educación como una necesidad social en su planificación, ejecución y evaluación, dentro del contexto de la enseñanza y el aprendizaje de todas las

áreas, en las que se destaca el área de lenguaje en las instituciones educativas en cada país del mundo.

La educación, según Pacheco; Niebles y Hernández (2020):

La educación se constituye como el baluarte para inculcar los conocimientos y valores que promuevan los principios de igualdad y justicia social que contribuyan a denunciar las situaciones en las que, a las clases desposeídas se le niegue el derecho a formarse. De esta manera, se debe propender por capacitar estudiantes

críticos, que piensen y participen en los asuntos políticos, sociales, culturales de los países. Que se conviertan en los primeros en alzar una voz de protesta y de reconocimiento de las desigualdades que todavía se manifiestan en aquellos que mantienen el poder (p.12).

Es así como la educación se convierte en un agente fundamental para el desarrollo de las actividades culturales, económicas y políticas de la sociedad. A los efectos, esta educación tendría que estar estrechamente vinculada al desarrollo humano, donde la acción de educar, constituya una categoría sociológica dirigida a formar un ciudadano valioso en su dimensión personal y social, que conforma un proceso complejo el cual contiene especificidades que la definen y delimitan según el contexto socio-histórico en donde tiene lugar.

Observándose en estos enfoques filosóficos, una profunda transformación desde el punto de vista humanista, se debe asumir una educación para la vida y el hecho educativo como un proceso permanente donde la visión del maestro sea la formación completa del alumno a través de la educación provista de intereses, en donde sus necesidades pueda manejarlas por medio de la decisión amplia desde su lenguaje con amplia libertad teniendo entera responsabilidad para escoger.

Para atender esta necesidad desde una perspectiva socio-humanista, deben tomarse insumos de la investigación educativa universal, para alcanzar el conocimiento, en las áreas de la vida cotidiana de las instituciones educativas, por cuanto hay fenómenos sociales como la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje en el área de lenguaje, que condicionan el trabajo docente, y su visión puede contribuir en la apropiación de esos conocimientos, en el mejoramiento de la misma comunicación y en la transformación de la enseñanza y el aprendizaje en el área de lenguaje desde un contexto global.

Se plantea, con respecto la comunicación desde el contexto Latino Americano, considerar que, en el campo académico, ofrece una contribución significativa a los debates particulares del ámbito de la educación; del devenir pedagógico de cara a la hegemonía de una sociedad del aprendizaje, en correspondencia con González (2021), que tiene una función transformadora en la educación y en las instituciones educativas, por lo que son parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje en el acondicionamiento

de otros componentes del proceso educativo. De igual manera, lo expresa Ramírez (2017) cuando afirma que:

La comprensión es la aptitud o astucia para alcanzar un entendimiento de las cosas. Se conoce como «comprensión lectora» el desarrollo de significados mediante la adquisición de las ideas más importantes de un texto y la posibilidad de establecer vínculos entre estas y otras ideas adquiridas con anterioridad. Es posible comprender un texto de manera literal (centrándose en aquellos datos expuestos de forma explícita), crítica (con juicios fundamentados sobre los valores del texto) o inferencial (leyendo y comprendiendo entre líneas), etc. (p. 4)

Esta aseveración implica que la capacidad comunicativa está íntimamente relacionada con la lingüística y se comprende como la habilidad de expresar debidamente todo el proceso de comunicación, donde se caracteriza por la utilización de los conectores adecuados, entendiendo las implicaciones del uso de los mismos.

También habla de la coherencia en el objetivo de expresar un concepto o asunto, donde se presupone que el receptor debe comprender. Es allí, donde se ejecuta la comunicación asertiva, esperando que el receptor exprese realmente el concepto transmitido por el interlocutor.

En este sentido, se puede hablar, de cuatro (4) conjuntos de elementos, con características de habilidades y destrezas, que permitan la comunicación efectiva. Entre estas caracterizaciones grupales se encuentran: Leer, escribir, hablar y escuchar. Cada uno de estas competencias comprende ciertos rasgos característicos para la ejecución de una comunicación efectiva, de lo contrario, sería muy difícil convivir en sociedad.

Rivers, Temperley y Gauquelin (citados en Ramírez 2017) afirman que “la comunicación abarca en estimaciones, un 80% del tiempo total de los seres humanos y que este tiempo se distribuye en un 45% para escuchar, un 30% para hablar, un 16% para leer y un 9% para escribir”. (p. 1) En lo que respecta al contexto colombiano, estos datos relativos, han reportado una considerable falencia en las capacidades lectoras y de la comprensión de la lectura.

Por otro lado, España, Pantoja y Romero (2017), afirman que “motivar a los estudiantes a practicar la lectura desde temprana edad, hará

que él tenga una capacidad de análisis crítico sobre cualquier tema en especial, hará que su rendimiento académico sea mejor y se obtengan mejores resultados a nivel interno y externo". (p. 9) En este trabajo se manifiesta la necesidad de desarrollar metodologías que fomenten la capacidad lectora de los niños debido a las deficiencias presentadas, así como implementar estrategias que influyan en el desarrollo autónomo del niño.

Ramírez (ob. cit.) afirma que, para poder fomentar una comprensión lectora, el profesorado debe "aplicar estrategias que vayan en pro del desarrollo del estudiante, para que ellos puedan dominar conocimientos previos sobre la lectura, tener la preposición adelantada del tema, una predicción sugerida del contexto, un ámbito de observación, monitorización". (p. 6) De acuerdo a esta afirmación se infiere la importancia de dominar la habilidad del parafraseo, así como el dominio de sinónimos y antónimos para de esa forma, expresar un análisis que conlleve a una conclusión. Sin embargo, la realidad de Colombia en el ámbito de comprensión lectora es crítica, según lo señala la Revista Semana. (2019):

Los resultados de las pruebas Pisa 2018 evidenciaron algunas falencias del sistema educativo colombiano, principalmente en el tema de lectura crítica y comprensión donde Colombia desmejoró significativamente. Varios expertos y académicos opinan en qué ha fallado el país y qué se debe hacer para mejorar (p.1).

En este sentido, los resultados arrojados en la prueba, han despertado una alarma en el sistema educativo colombiano, que obliga a la búsqueda inmediata de las razones por las cuales se anotan estos resultados. Se observa el declive en lectura crítica y comprensión lectora. Alrededor de 8000 alumnos en edades de 15 años presentaron la prueba en abril y mayo del 2018, cuyos resultados obtenidos fueron alarmantes, pues la mayoría obtuvo un rendimiento menor a la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019), dejando en evidencia el bajo nivel relacionado con la comprensión lectora, así como otras áreas, que no fueron la excepción.

Evidentemente lo anterior confirma el hecho de que el desempeño de la comprensión lectora afecta las otras cátedras formativas, puesto

que, si el estudiante no tiene un buen desenvolvimiento en lectura, no tendrá la capacidad de rendir en otras áreas académicas. Esto lo reafirma un estudio de Daza, Estrada, Sierra y Suárez (2018) titulado Estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de la básica primaria de la Institución Educativa No.4 del municipio de Maicao, La Guajira donde citan a Gordillo y Flórez (2009) quienes afirman que:

En Colombia existe una actitud negligente asumida por algunos docentes e instituciones ante la situación de los niveles de desempeño en el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes. Para las autoras, existen divergencias entre la necesidad de crear programas y proyectos que realmente permitan mejorar la calidad académica de los estudiantes (p.4).

Esto significa que los docentes deben convertirse en movilizadores críticos de su misma acción pedagógica, utilizando verdaderas estrategias didácticas que cultiven un mejor desempeño en la competencia lectora de los estudiantes, para evitar que la vocación a la lectura siga decayendo y por otra parte, la habilidad de leer con fluidez tenga una conexión intelectual directa a la comprensión lectora y el alumno sea capaz de expresar un análisis crítico de lo leído.

Las debilidades mencionadas, pudieran traer como consecuencias, bajos resultados en el desempeño académico de los estudiantes en las asignaturas y en su comunicación diaria, poco desarrollo de la escritura, la comprensión lectora y el lenguaje como un instrumento de expresión indispensable en la vida de cada individuo. Todo fracaso en su proceso y perfeccionamiento, pudiera tener consecuencias sobre las demás adquisiciones en cualquier materia escolar, y la situación tiende a agravarse mientras no llegue la ayuda necesaria.

En atención a la problemática expuesta, es necesario realizar una profunda revisión sobre el estado del arte del conocimiento en relación a la comprensión lectora para el fomento del desempeño académico estudiantil, lo que permitirá un proceso de categorización e interpretación de la realidad que genere los insumos para la construcción de la aproximación teórica sobre la comprensión lectora para el fomento del desempeño académico en estudiantes, develando el significado de las introspecciones emergidas

de los informantes claves sobre la comprensión lectora en función del desempeño académico de los estudiantes. Además, construir una aproximación teórica sobre el conocimiento de la comprensión lectora para el fomento del desempeño académico en los estudiantes.

FUNDAMENTACIÓN TEORICA

La Comprensión Lectora en el contexto de Educación Básica

El docente, es el sujeto clave para la creación de alternativas o estrategias de aprendizaje, con el fin de optimizar el desempeño académico estudiantil. Es a él, quien le corresponde crear el ambiente social, en el cual se debe producir y consolidar la comprensión lectora dentro de los lineamientos educativos emanados por el Ministerio de Educación Nacional. Además de legitimar en los procesos de enseñanza y aprendizaje los valores universalmente aceptados, contribuir con el desarrollo cognitivo de sus estudiantes, ampliar cada día el campo del saber, diseñar estrategias apropiadas, estimular la lectura y desarrollar el pensamiento lógico y creativo. En ese sentido, Ramírez (2017) menciona que la comprensión lectora no es sencilla, es un camino donde quien lee debe identificar palabras y significados, quedando en el entendido de que “La comprensión lectora es la capacidad para entender lo que se lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto, como con respecto a la comprensión global del texto mismo.”

De igual manera, Villafan (2007) afirma que “la comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran al juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor” p. 21). Se desprende entonces, que la comprensión lectora es un proceso de imaginación de las palabras e ideas que va tejiendo el lector, a medida que avanza en la lectura de un texto, proporcionándole la posibilidad de relacionarlas entre sí y obtener un conocimiento nuevo o reforzar uno adquirido antes, sin olvidar que los niveles de comprensión lectora pueden variar de un individuo a otro, de acuerdo a la edad o el nivel de lectura que se aplique en un momento determinado.

Al respecto, se debe considerar el concepto de capacidad o competencia lectora como una idea más amplia que sola la idea tradicional de que se trata de leer y escribir, es por ello que

la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. La capacidad lectora involucra, por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen.

En síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. Los señalamientos anteriores, permite entender lo importante de la comprensión lectora como la relevancia en el éxito académico y social, y como una de las principales habilidades para aprender a lo largo de toda nuestra existencia, ya que nos permite la adquisición de nuevos conocimientos en diferentes contextos.

En relación a los párrafos anteriores, Ayala (2014) menciona que “es importante considerar según que existen factores implicados en el resultado de la comprensión lectora, los cuales han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión”. (p. 9) Esta autora destaca los factores que incluyen el lenguaje oral, las actitudes, el propósito de la lectura y el estado físico y afectivo general.

En cuanto al lenguaje oral, recomienda que éste debe ser considerado por los docentes al entrenar la comprensión, ya que es la habilidad oral del alumno. Cuando hace esta afirmación es porque dice que se establece una relación significativa entre el lenguaje oral del alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

Pero, una mirada diferente señala Zubiría (2001) en su libro sobre la teoría de las seis lecturas hace referencia a cómo la lectura ocupa uno de los últimos lugares en la lista de las cosas que hacen felices a los ciudadanos y cómo el hablar de lectura puede parecer una contrasentido, a pesar las campañas institucionales de promoción de la lectura. Leer es algo que no le gusta a la gente, a pesar de la publicidad que despliegan las editoriales monopólicas cuando publican sus best-seller; leer tiene cada vez menos demanda. Leer es la llave de la puerta principal del conocimiento, aun con el auge de las computadoras, aun cuando digan que la multimedia reemplazará más temprano que tarde a los libros, siempre habrá necesidad de leer. Posiblemente en el

futuro leer no signifique decodificar los mismos signos que hoy conocemos, pero siempre existirá la lectura, como siempre existirá el pensamiento.

Como toda actividad educativa la comprensión lectora posee ciertos niveles en donde se puede apreciar las distintas competencias que se quieren lograr en el estudiante, de acuerdo a la capacidad que éste presente para comprender un texto dado. Así Pérez, (2003) afirma:

En todo acto lector inciden diferentes factores, entre ellos el desarrollo de las competencias por parte de los lectores. El proceso lector es el acto que vincula a un lector, en torno a un texto y un contexto; y la interpretación del texto depende del grado de comprensión del lector en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual (p. 38).

De esta manera, todo lector competente alcanza a “comprender” un texto, al tiempo que desarrolla una actitud crítica y participativa en su proceso lector. Dicho de esta forma, lo anterior vincula el término de “competencia”, siendo este definido por muchos pensadores: la acepción más usada es “un saber hacer en contexto”, lo cual implica el “uso” de una serie de conocimientos y estrategias, adquiridas en diferentes situaciones en torno a un hecho o actividad. Así, las competencias se evidencian por medio de acciones. En el caso de abordar un texto escrito, las competencias se realizan en tres acciones: interpretar, argumentar y proponer.

Así retomando a Pérez (ob. cit.), donde define los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico-intertextual. A continuación, se describe cada uno de ellos:

La comprensión localizada del texto:

En este tipo de lectura se explora la posibilidad de leer la superficie del texto, entendido esto como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado y función de

signos como las comillas, o los signos de interrogación (p. 40)

Dada la dependencia existente entre la lectura y la adquisición de los aprendizajes, las complicaciones en la comprensión lectora se enlazan al fracaso escolar que se muestran con las cifras estadísticas de repitencia y deserción. Inicialmente, la complejidad puede estar a la mira en el proceso de alfabetización donde los alumnos no promocionan si no aprenden a leer y escribir. Si bien la idea planteada desde el currículo nacional permite el paso de primero a segundo grado sin haber adquirido la lectoescritura, no contempla un avance a la siguiente etapa si esta habilidad no es dominada antes del finalizar el ciclo lectivo. Para aquellos estudiantes que muestran dificultades desde el inicio de la alfabetización tendrán una comprensión lectora limitada comparado con sus pares, y probablemente requieran de apoyo para poder descifrar los textos leídos.

Luego el segundo nivel, que corresponde a la comprensión global del texto:

En este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. (p. 41)

Aquí se evidencia una discusión importante como lo es, que, saber leer y escribir no es garantía de poder comprender un texto. Por otra parte, también se destaca que en diversos niveles donde el dominio lector ya debería haber sido lo suficientemente entrenado, se exteriorizan dificultades al instante de entender los instrumentos educativos que se deben estudiar. La comprensión lectora exige de elementos cognitivos de mayor complejidad y también se encuentra relacionada directamente con los conocimientos previos, el conjunto de vocabulario, el tema del cual trata el texto, entre otros.

Después el nivel crítico-intertextual, es la comprensión global del texto:

Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone, por tanto, la elaboración de un punto de

vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos. También es necesario reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, en este modo de lectura se indaga por la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. (p. 42)

Cabe recordar que la idea central del presente artículo es identificar no solo la relación entre el nivel de comprensión lectora y el desempeño académico, sino lo necesario para esa vinculación entre esos conceptos claves para el alcance de los objetivos de la educación, en el desarrollo del proceso de aprendizaje y en el acceso a los saberes. Esto encuentra vinculada a otros dominios metacognitivos que ayudan a los estudiantes a progresar en la adquisición de los aprendizajes y les permiten ir incorporando saberes a lo largo de la vida académica, mediante la lectura. Este proceso se basa en la relación entre pensamiento y lenguaje, como necesarios para la correcta interacción del alumno su entorno, que le ofrece constante información.

En este sentido, se concibe a la lectura comprensiva en distintos niveles de hondura porque los lectores absorben y perciben de forma diferente. De allí que sea tan importante, en la construcción de estrategias para el logro de la comprensión lectora, donde tanto los profesores y alumnado conozcan el nivel se busca alcanzar con cada lectura realizada, con estrategias que vayan mejorando el proceso. Considerando los elementos que intervienen en la comprensión de la lectura como son: el lector, conocimientos previos, el texto y las formas que utiliza para realizar la acción de leer.

Sin duda al partir de la realidad en el aula, es preciso reconocer que, con mayor frecuencia, uno de las dificultades que más inquieta a los docentes de cualquier nivel es la comprensión lectora, cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen. Tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, creativas e innovadoras estrategias de enseñanza con base en un entendimiento más amplio de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

La intencionalidad de este artículo no es, en ningún modo, señalar definitivas formas

de enseñar para optimar el aprendizaje de los alumnos, pero sí, sugerir otra perspectiva que tiene como fin reflexionar sobre la práctica didáctica partiendo de los aportes de la meta cognición y del pensamiento estratégico. Es decir, el desarrollo de estrategias para enseñar que hay que aprender a leer con precisión (sin errores), de forma rápida (sin titubeos) y con la entonación adecuada. Y, lo más importante, se debe comprender lo que se va leyendo.

REFERENTES TEÓRICOS

Los referentes teóricos contemplados son:

Gago (2021), presenta en su investigación tuvo como finalidad el análisis de la comprensión lectora y su influencia en el rendimiento escolar de alumnos de 6º grado de nivel primario. Para la concreción de la misma se gestionó la circulación de pruebas de comprensión lectora a grupo de alumnos, basadas en una serie de preguntas relacionadas con la lectura previa de textos acordes al nivel formativo y la edad de los sujetos observados. La dificultad de los textos ofrecidos en la evaluación suponía la superación de distintos niveles de complejidad, según las características de cada escrito.

Los resultados obtenidos permitieron constatar que los alumnos presentaban dificultades en el dominio de dicha habilidad puesto que gran parte de la muestra no logró cumplir los niveles más altos de la evaluación.

Se infiere entonces, que, la comprensión lectora es una de competencia que se toma como base de análisis al momento de establecer estadísticas y evaluaciones respecto a la calidad educativa, junto con el dominio de las herramientas información. Por tanto, promover prácticas que permitan alcanzar un buen dominio de la habilidad lectora es uno de los objetivos principales de la educación actual, lo cual supone además un desafío para el cuerpo docente y los niños.

Por su parte, Lera (2017), enfoca su investigación de tesis doctoral en realizar un estudio de la comprensión lectora en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, en el estudio del proceso de aprendizaje, a través de medidas de evaluación online; desde una perspectiva complementaria a nivel de: evaluación e instrucción. Dentro de esta línea de investigación se desarrolló diversas investigaciones centradas en el estudio de los procesos cognitivos y metacognitivos de la comprensión lectora desde diferentes

puntos de vista, en dos partes diferenciadas, de naturaleza teórica y empírica, un marco teórico sobre la comprensión lectora y su fundamentación, un estudio de revisión empírica sobre la instrucción para la mejora de la comprensión lectora.

Enmarcado en la premisa de unanimidad a la hora de agrupar los diferentes modelos teóricos explicativos de la comprensión lectora, en diferenciar, en función de cómo se produce el procesamiento de la información, tres grandes tipologías: modelos de procesamiento ascendente, de procesamiento descendente y modelos interactivos. Concluyendo que en profundidad el ámbito científico de la comprensión lectora, si bien desde una perspectiva instruccional, a partir de la revisión de diferentes modelos y programas específicos en instrucción para la mejora de la comprensión lectora validados a nivel empírico, así como, una revisión empírica sobre el análisis componencial de los diferentes modelos de instrucción e intervención estratégica de comprensión lectora cuya eficacia se ha validado científicamente.

Pascual (2017), plantea que investigaciones han confirmado que los predictores de lectura son indicadores del éxito o fracaso lector en edad temprana, permitiendo detectar dificultades para evitar consecuencias en el aprendizaje lector, integrando los aprendizajes de manera más rápida. El objeto de esta investigación fue analizar los predictores de lectura de los niños de primer curso del segundo ciclo de educación infantil (3 a 4 años) para facilitar el aprendizaje lector antes y después de la aplicación de un programa de intervención con una metodología específica, también conocer el trabajo que realizan los maestros de educación infantil de las Islas Baleares en relación a los predictores de lectura y las habilidades que la facilitan. Se utilizó un enfoque mixto de investigación, combinando la metodología cualitativa y cuantitativa para responder a nuestros objetivos.

Desde la perspectiva metodológica cualitativa, realizo un estudio de caso con doce niños de primer curso de educación infantil analizando los predictores de lectura a partir de la observación. Para la metodología cuantitativa, elaboro una encuesta. Los resultados del estudio indicaron que un programa de entrenamiento de los predictores de lectura en educación infantil mejora la preparación lectora de los niños. Además, indicamos que los predictores de lectura deben trabajarse de manera intencional por la importancia que requiere la integración de estos aprendizajes en un momento crucial en

el desarrollo del niño.

Esta tesis aporta la base para comprender que el conocimiento sobre la preparación para el aprendizaje lector permite a los maestros reflexionar sobre su práctica y brindar ideas pedagógicas para su aplicación en las aulas. Así como el desarrollo de las habilidades facilitadoras de lectura son aquellas habilidades que van a influir en la correcta adquisición del aprendizaje lector, refiriéndose al lenguaje o habilidades lingüísticas, los procesos cognitivos básicos (memoria, atención y percepción) y el conocimiento metalingüístico.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La metodología a seguir conformada por la fundamentación y el enfoque de análisis de referentes bibliográficos, el paradigma que sustentan la revisión documental, procedimiento y análisis de los datos y finalmente las inferencias que surgen de ello. Esta revisión documental surge a partir de la conceptualización de documentos, esto aporta dentro del desarrollo del ciclo vital de cada revisión, teniendo presente cada uno de los contextos a los cuales se vinculan. Lo que consiste en la identificación, recogida y análisis de documentos relacionados con la comprensión lectora, sus implicaciones, su aporte al desempeño formativo del estudiante y las herramientas de las que se puede hacer uso para lograr la correcta compaginación de esos dos aspectos. En este caso, la información no nos la dan las personas investigadas directamente, sino a través de sus trabajos escritos.

Enfoque

La fundamentación teórica se sostiene en los discursos de acuerdo a categorías emergentes. Ferreiro (2006) señala que se hace necesario la reflexión alrededor a la enseñanza de la lectura y escritura. Considerando esto, es preciso comprender que no las personas que leen, no sentirán, vivirán, experimentarán la lectura de la misma forma. Mostrarse de acuerdo que esta se da por niveles, considerando la lectura y escritura como la posibilidad de ampliar saberes a cualquier edad, ya que comprender un texto es necesario para llegar con éxito la escolaridad obligatoria, pero también desenvolverse en las sociedades letradas.

Al respecto, Cuetos (2012) señala que el lenguaje oral nos permite tanto la expresión de

ideas, pensamientos y actividades. Esto plantea la necesidad de aceptar el desarrollo psicológico físico para el inicio de la práctica escritural en los niños. Ahora desde las orientaciones se distingue o valora como estos procesos de lectura y escritura se inician en la familia y se fortalecen en la comunidad educativa, por lo tanto, considera actividades rectoras para favorecer procesos de aprendizajes desde las primeras edades tales como la literatura, el juego, el arte y el medio.

Tratamiento de la Información

El proceso de análisis de la información, se realizó mediante interpretaciones consintiendo interpretar el significado en su totalidad. El análisis de la información se realizará según Martínez (ob. cit.), "Es separar y dividir las partes de un todo con el fin de entender los elementos y principios que lo competen" (p. 79). De este modo, se analizarán los referentes, según el siguiente procedimiento: revisión de trabajos de investigación sobre el tema de estudio, selección de los que resulten más pertinentes a la revisión documental, estructuración y la contratación, a través de la cual se observarán las informaciones obtenidas y los aspectos que se encuentran en las teorías de entrada, se agruparán los elementos comunes y no comunes en cada categoría pertinente sustentado por planteamientos teóricos relacionados con el área de estudio.

Discusión

El objetivo ha sido instituir los estudios experimentales integrantes de este artículo, a partir del análisis de la conceptualización de la comprensión lectora, y la exploración de los disímiles modelos teóricos explicativos de la misma, así como, del rol de la meta cognición, y en específico la retroacción y estrategias de comprensión lectora es posible establecer las siguientes conclusiones:

- A nivel conceptual, la perspectiva actual en comprensión lectora es la constructivista.
- La comprensión lectora no es solo una decodificación del mensaje escrito, sino una construcción activa en la que se utiliza estrategias que le ayuden a interpretar el mensaje escrito.
- El análisis realizado del tratamiento didác-

tico y curricular que se da de la comprensión lectora a través de los libros de texto

- El conocimiento estratégico de la lectura que presenta el alumnado con la finalidad de encontrar posibles debilidades y límites de conocimiento que puedan explicar el bajo rendimiento.
- La validación de enfoques dirigidos a la mejora de la comprensión lectora a través de un entrenamiento estratégico.

Adicionalmente, partiendo de una revisión de los diversos modelos teóricos de la comprensión lectora, se puede concluir que para el procesamiento epistemológico subyacente es indispensable comenzando por el conocimiento previo con el objetivo de establecer procesos que colaboren su dominio que se encaminen al logro de los diferentes niveles de procesamiento lector. Se considera fundamental entender que la comprensión es un proceso estratégico para ser capaces de identificar y solucionar las dificultades de comprensión, centrándose en los procesos de alto nivel cognitivo, que tienen que ver con la comprensión profunda del texto.

Otro punto importante es saber el propósito de la lectura y la autorregulación intelectual para alcanzar ese objetivo, esto influye de manera positiva en la comprensión textual; allí radica la importancia de conocer al alumnado y validar enfoques del proceso lector considerando como referencia los pensamientos, sentimientos y acciones que el estudiante para lograr que la lectura sea eficaz. Por lo tanto, es vital carácter estratégico y autorregulado (modelo de situación). Como consecuencia, parece necesario asumir explícitamente el entrenamiento de estrategias de comprensión lectora y habilidades efectivas.

Reflexión

En primer lugar, se pretendió, con el presente artículo, ofrecer claridad con respecto a la enseñanza adecuada de la lectura, al momento oportuno de enseñarla, a la aproximación metodológica para ayudar a construir un camino sólido por el que dirigir futuras investigaciones. Además, se buscó aportar beneficios habilidades fundamentales, ya que puede que más tarde sea más difícil compensar las desigualdades a mayor nivel educativo. Una aportación importante fue la apertura a la oportunidad de que se elaboren futuras propuestas para trabajar la lectura y que ha mejorado el nivel de preparación

lectora implementando por parte de los docentes, nuevas prácticas para trabajar.

En segundo lugar, se destaca que los docentes deben aplicar prácticas pedagógicas innovadoras a la vez que se mejora la preparación lectora, tomando conciencia por parte de los educadores de la importancia que tiene trabajar las habilidades facilitadoras de forma temprana en la educación y de realizarlo de forma explícita, como objetivo de una preparación eficaz que constituye una práctica inclusiva para ayudar a los alumnos que manifiesten dificultades.

También permite la reflexión sobre el trabajo de preparación lectora que deben realizar los maestros, tal como se encontró en la revisión bibliográfica, permitiendo identificar buenas prácticas, áreas de oportunidad en los que pueden incidir como es el trabajo de preparación lectora de forma explícita y sistemática para que incida significativamente en el rendimiento académico, en el desarrollo de habilidades y procesos cognitivos básicos. Todas estas aportaciones suponen pasos hacia la búsqueda del esbozo de una transformación que los educadores puedan seguir para disminuir las dificultades y en definitiva impulsar la comprensión lectora y el rendimiento académico a través de la lectura.

En resumidas cuentas, las líneas de investigación están abiertas y se requiere de más desarrollo de estudios donde se muestren los efectos de trabajar la lectura en a largo plazo para poder confirmar sus beneficios. Igualmente realizar estudios en grupos de control, lo que sería positivo también continuar analizando una base empírica fiable por seguir aprendiendo y profundizando en la mejora de la educación

lengua, lectura y su comprensión también permiten constatar que se superan las dificultades en la comprensión se transfieren a los rendimientos en otras asignaturas, puesto que se relacionan con entender lo que leen. Finalmente, es importante destacar la importancia de que los docentes se concienticen de que los alumnos y sus familias sobre la promoción de hábitos de lectura y la comprensión lectora. Los análisis realizados de la bibliografía considerados precisan que la misma es competencia clave a desarrollar para acceder directamente a las materias del currículo actual del sistema educativo que se reflejará en el rendimiento académico de las distintas asignaturas, pero también en todos los aspectos de la vida del alumno.

CONCLUSIONES

Se concluye que la comprensión lectora incide significativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes de los diversos niveles. Al visualizar claramente que los estudiantes exhiben dificultades en la intuición lectora cuando se eleva la complejidad los textos, motivado a que en su mayoría de los estudiantes solo puede resolver correctamente, de forma total, el texto con menor dificultad. Mediante la revisión realizada se pudo corroborar que la mayoría de los alumnos logran modelos de lectura ascendente y descendente mientras más interactivas sean las estrategias. Estas características de la lectura les impiden inferir, reflexionar e interactuar con los textos para su total comprensión.

Por otra parte, una mejoría en el área de

REFERENCIAS

- Bolívar, G. (2003). Modelo de la teoría de acción y el impacto social de educación para la recreación, en un contexto educativo y comunal. Trabajo doctoral no publicado. Universidad Bicentenario de Aragua. Maracay.
- Bunge, M. (1969). Epistemología. Ciencia de la Ciencia. Editorial Ariel. Barcelona. España.
- Bunge, M. (2013). La ciencia. Su método y su filosofía. [Libro en línea] Reedición por la editorial El toti. Disponible en: www.laetoli.es [Consultado 2021, abril 20]
- Cuetos, V. F. (2012). Neurociencia del lenguaje. Panamericana. Disponible en: <https://basesdedatos.ucp.edu.co:2516/digital/ebooks/buscador>
- Estudios Económicos de la OCDE en Colombia. 2019. Disponible en: <https://www.oecd.org/economy/surveys/Colombia-2019-OECD-economic-survey-overview-spanish.pdf>
- España, J., Pantoja, Z. y Romero, R. (2012) Dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes en la escuela Trabajo de Grado para optar por el título de Magister en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana Facultad de Educación. Colombia.
- Ferreiro, E. (julio-diciembre, 2006). La escritura antes de la letra. CPE-e, Revista de investigación Educativa, (3), 1-52. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Gadamer, H. G. (1984). Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.
- Gago, Romina (2021). La comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar en los niños de 6° grado. Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires". Facultad de Humanidades y Ciencias Económicas. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12342/1/compreension-lectora-incidencia-rendimiento.pdf>
- González, D. (2021). Comunicación/educación en América Latina: una aproximación desde las instituciones y las tecnologías en educación. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 23, núm. 36, pp. 119-134. Universidad Pedagógica de Colombia – UPTC. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/869/86969306006/html/>
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Revista Actualidades pedagógicas No. 53 p.p. 95-107
- Ibáñez, T. (2001). Psicología Social Constructivista. Universidad de Guadalajara. Jalisco-México.
- Lera, Patricia (2017). Estudio de instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo científico. Universidad de León, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Tesis Doctoral. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/6941/Tesis%20Patricia%20de%20Lera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez M. (2004) La investigación cualitativa etnográfica en educación, Trillas.
- Medina, M. (2011). Praxiología de los valores en la educación física desde el enfoque teórico constructivista. Tesis Doctoral, no publicada, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.
- Ortiz, A., (2013). Cómo investigar en las Ciencias Humanas y Sociales. Modelos epistémicos, paradigmas epistemológicos, enfoques, metodologías y métodos de investigación. Por publicar.
- Ortiz, A., (2015). Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas. Bogotá: Ediciones de la U, 2015. p.150.
- Pacheco, C.; Niebles, W; Hernández, H. (2020). Transformación social a partir de la educación en el aula. Artículo Revista Espacios. Vol. 41 (Nº 09) Año 2020. (p. 5). Disponible en: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410905.html>
- Pascual, Bárbara (2017). Predictores de Éxito Lector. Un Estudio de Caso en Educación Infantil. Programa de Doctorado en Educación Inclusiva. Universitat de les Illes Balears. Disponible en: https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148875/Pascual%20Rossello_Barbara_TESIS%20DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior–Ices.
- Quaas, C., Astroza, P., Castillo, X., Cisternas, H., Cortés, MS y Morales, J. (2003). Una Experiencia Didáctica: Descubriendo el Proceso de la Investigación Cualitativa. Santiago de Chile: Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

- Ramírez, L. (2017) La Comprensión Lectora: un reto para alumnos y maestros.[Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017/8/21/la-comprension-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros>
- Reyes, O. (2006). Epistemología de la metamedicina del deporte reflexiones y perspectivas. Facultad de Ciencias de la Salud. Revista Ciencias de la Educación, Vol. 2 • N.º 28, PP. 167-184. Universidad de Carabobo, Valencia- Edo. Carabobo, Venezuela.
- Revista Semana (2019). Mala comprensión lectora tiene a Colombia en el fondo de las pruebas Pisa: ¿Qué hacer? [Página Web en Línea] Disponible en: <https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-comprension-lectora-tiene-a-colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-mejorar/643045/>[Consulta 2021, abril 12]
- Villafan, C. (2007). La Comprensión Lectora. [Resumen en Línea] Trabajo de grado no publicado. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/25345.pdf> [Consulta 2021, abril 12]

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL ESTADO DEL ARTE DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN COLOMBIA.

Yira Cárdenas
cardenasyira@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 22, N° 2
Diciembre 2022
pp 320 - 327

Recibido: Octubre 2022
Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

El presente trabajo es de tipo revisión teórica documental el cual tiene como objetivo describir la revisión teórica en torno a las competencias digitales en los procesos de formación educativa en Colombia, en el cual se realiza un recorrido en el tiempo correspondiente al estado del arte que distintos investigadores han resaltado en sus estudios y su influencia en varias disciplinas y visto desde diferentes perspectivas. Así, se abre espacio para la reflexión y la importancia de este tema en las instituciones educativas. Los teóricos de referencia más sobresalientes en esta temática son: Gutiérrez & Tyner (2012), Gil (2002), Gisbert & Esteve (2011), ley 1341 de 2009, entre otros. Para lograr este fin, se hace uso de la metodología cualitativa, donde se realiza una revisión bibliográfica y se utiliza el análisis documental como método de investigación. Se reconoce como hallazgo que las competencias digitales es un término que ha incursionado en el mundo educativo y ha venido para quedarse. A su vez se concluye que, si bien Latinoamérica ha venido implementando políticas educativas en TIC, pero tiene como reto apropiarse y dotar los centros educativos para que los estudiantes puedan acceder y explorar las herramientas digitales y contribuir a la formación de calidad.

Palabras clave:
Competencias digitales, TIC, Formación educativa.

DESCRIPTIVE ANALYSIS OF THE STATE OF THE ART OF DIGITAL SKILLS IN COLOMBIA.

ABSTRACT

The present work is of a documentary theoretical review type, which aims to describe the theoretical review around digital skills in educational training processes in Colombia, in which a journey is made in time corresponding to the state of the art that different researchers have stood out in their studies and their influence in various disciplines and seen from different perspectives. Thus, a space is opened for reflection and the importance of this issue in educational institutions. The most prominent reference theorists on this topic are: Gutiérrez & Tyner (2012), Gil (2002), Gisbert & Esteve (2011), Law 1341 of 2009, among others. To achieve this end, the qualitative methodology is used, where a bibliographic review is carried out and documentary analysis is used as a research method. It is recognized as a finding that digital skills is a term that has entered the educational world and is here to stay. At the same time, it is concluded that, although Latin America has been implementing ICT educational policies, the challenge is to appropriate and provide educational centers so that students can access and explore digital tools and contribute to quality training.

Key words:
Digital skills, ICT, Educational training.

ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'ÉTAT DE L'ART DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES EN COLOMBIES.

RÉSUMÉ

Le présent travail est de type revue théorique, qui vise à décrire la révision théorique des compétences numériques dans les processus de formation pédagogique en Colombie, où l'on effectue un parcours dans le temps correspondant à l'état de l'art que divers chercheurs ont mis en évidence dans leurs études et leur influence dans plusieurs disciplines et vu de différentes perspectives. Ainsi, l'espace est ouvert à la réflexion et à l'importance de ce sujet dans les établissements d'enseignement. Les théoriciens de référence les plus remarquables dans cette thématique sont: Gutiérrez & Tyner (2012), Gil (2002), Gisbert & Esteve (2011), loi 1341 de 2009, entre autres. À cette fin, on recourt à la méthodologie qualitative, où une analyse bibliographique est effectuée et l'analyse documentaire est utilisée comme méthode de recherche. Il est reconnu que les compétences numériques sont un terme qui a fait l'objet d'une incursion dans le monde de l'éducation et qu'il est venu pour rester. Dans le même temps, il est conclu que, bien que l'Amérique latine ait mis en œuvre des politiques éducatives en matière de TIC, le défi consiste à s'approprier et à fournir des centres éducatifs afin que les étudiants puissent accéder et explorer les outils numériques et contribuer à une formation de qualité.

Mot clefs:

Compétences numériques, TIC, Formation éducative

INTRODUCCIÓN

Por medio de constructos teóricos Echando un vistazo a las competencias digitales a nivel mundo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, acierta muy bien en la definición que le otorga a las Competencias Digitales, entendiéndolas como: Un conjunto de competencias que permite usar dispositivos digitales, aplicaciones de comunicación y redes para acceder y gestionar información, crear y compartir contenido digital, comunicarse, colaborar y resolver problemas para la realización personal, al igual que son esas habilidades críticas para el empleo y la inclusión social en un mundo conectado.

Ante este panorama, el mundo ha aunado esfuerzos desde diferentes estamentos, instituciones y sociedades tal como la Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE) y (MDec) Corporación de desarrollo Multimedia de Malasia (2016), comprometiéndose en impartir la enseñanza y aprendizaje efectivo en el uso innovador de la tecnología, partiendo de estándares de calidad para la ense-

ñanza de todos los estudiantes. Es así que, la UNESCO e ISTE promueven la integración significativa de las TIC en los contextos escolares para lograr lo que llamarían AAE ambientes de aprendizajes enriquecidos.

Es de aclararse, que el término competencias digitales es aparentemente nuevo y la sociedad civil lo reconoce o relaciona con el de TIC tecnologías de la información y la comunicación, caso que sucede en Colombia, descrito por el Ministerio de Educación, Cultura y tecnología, entra en el debate y considera que las TIC son mucho más que un conjunto de dispositivos y aplicaciones, son espacios en los cuales no sólo circula la información sino donde también convergen el juego, la exploración, la creatividad, la fantasía, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración.

Las tecnologías de la información y la comunicación es un tema que se ha venido tratando desde la entrada en vigencia del nuevo siglo y con ello las nuevas estrategias y herramientas educativas no solamente en Colombia sino a nivel global, son las que marcan la pauta para un proceso de enseñanza aprendizaje innovador, incluyente y realmente significativo, es por esto

que, el objetivo de este estudio es realizar un recorrido por el estado del arte y analizar las políticas públicas y las competencias digitales en Colombia. La idea es conocer todas las fuentes vigentes y recientes que se han inquietado por este tema de moda y que se visualiza, seguirá marcando las pautas para el desarrollo educativo, económico, social y cultural de las nuevas generaciones. Para lograr este fin, se realiza una revisión bibliográfica y se utiliza el análisis documental como método de investigación.

Desarrollo

Antecedentes investigativos: Competencias Digitales

A continuación, leemos el estado del arte de la temática en estudio: Las políticas públicas y las competencias digitales en Colombia. Iniciemos con Mórelo & Gutiérrez (2020), en su artículo: Estudio prospectivo de la tecnología en la educación superior en Colombia al 2050. Se plantearon el objetivo de divulgar la proyección que pudiese tener del uso de las tecnologías de la Información y la comunicación para mediados de este siglo. Se basaron en la metodología descriptiva, con un diseño de investigación no experimental, con una estrategia de investigación mixta, considerando relevante la información primaria y secundaria de los participantes. Deducen entre los hallazgos más relevantes que, incorporar las tecnologías de la información significa una reestructuración de los modelos educativos y se debe engranar con las empresas, el gobierno y la sociedad, para que pudieran los procesos de enseñanza aprendizaje prepararse para su uso y esto reduciría el desempleo y aumentaría la inversión de las TIC en educación.

Seguidamente, Villareal, García, Hernández & Steffens (2019) en el estudio: Competencias docentes y transformaciones de la educación en la era digital, consideran analizar aspectos de las competencias digitales docentes en el escenario de educación superior. En la metodología mixta que emplearon, se ayudaron del enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, documental y de campo mixto aplicando herramientas cuantitativas y cualitativas, usando una escala tipo Likert y una muestra dirigida. En las conclusiones, invitan a la reflexión del uso limitado de las TIC en las praxis pedagógicas, las cuales pudieran promover la creatividad e innovación apoyadas de las TAC. Concluyen que se hace necesario incorporar la capacitación en competencias digitales en educación universitaria, debido a que estas han contribuido a la comprensión de contenidos académicos y es un reto para los docentes. Deducen finalmente que, en la gestión de competencias

digitales es necesario usar modelos probados, que se relacione con las políticas públicas del estado y las universidades y estas puedan fortalecer el uso ético de las TIC.

Así mismo, Medina & Martínez (2019), en su investigación: Estado actual de la política digital en Colombia, destacan el objetivo de estudiar los avances en materia de eficacia en los trámites, transparencia de la función pública, los servicios y participación ciudadana en TIC, por medio de la política pública de gobierno digital durante el último quinquenio. En la sección metodal, realizaron una investigación de tipo cualitativo, con un enfoque jurídico, empleando distintas fuentes bibliográficas y el método analítico y descriptivo para conformar un marco normativo en cuanto a política pública digital en Colombia. En suma, el gobierno en línea en Colombia ha mostrado avances significativos en la gestión administrativa y eficacia jurídica, esto ha conllevado a implementar un enfoque digital que asista a la digitalización de la información para atender las necesidades de la sociedad civil.

En el mismo año, Arango, Branch, Castro & Burgos (2019), en su investigación: Un modelo conceptual de transformación Digital. Openenergy y el caso de la Universidad Nacional de Colombia. Se propusieron presentar cómo la Universidad Nacional de Colombia aborda los retos para la transformación digital presentando los imaginarios de los actores frente a este proceso. Utilizando una metodología cualitativa para llegar a la aproximación de un modelo conceptual digital. Y concluyeron que, la universidad Nacional cuenta con las capacidades de gestión y técnicas de arquitectura organizacional dinámica para afrontar y pasar a la gestión del conocimiento y la transformación digital e innovación pedagógica.

Por su parte, se encuentra a Rueda & Franco (2018), en su trabajo de investigación denominado: Las políticas educativas de tic en Colombia: entre la Inclusión y formas de resistencia. Hablan de Analizar experiencias de colectivos que están apropiados de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC, realizando un estudio descriptivo de cada una de esas políticas educativas que han marcado la pauta para el desarrollo e implementación de las tecnologías en Colombia, concluyendo que los lineamientos estatales de tic en el campo educativo han conservado un discurso neutral y determinista, pero que también van hacia el camino de la transformación social desde las experiencias locales de resistencia y cambio, encontrando

nuevos horizontes, propios de las necesidades de los contextos y que no están gobernados por las prioridades de mercados imperantes y donde verdaderamente el estado reconozca las condiciones y diferencias culturales y zonales que también sean provistas de tecnología.

Ahora nos dirigimos hacia un año inmediatamente anterior, donde se encuentra tres valiosos estudios que sustentan la temática en cuestión. Considerando a Sánchez, Reyes, Ortiz & Olarte (2017), en su apartado: El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha y alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia. Se propusieron caracterizar las condiciones de infraestructura tecnológica, el desarrollo y relación de los resultados de pruebas estandarizadas de las instituciones educativas de Colombia ubicadas en diferentes zonas. Para esto, se apoyaron en la metodología cuantitativa, basada en la información previa, por medio de dos instrumentos de diagnóstico eléctrico y diagnóstico TIC. Además, realizaron un análisis cuantitativo estadístico de las diferentes variables. Es decir, un análisis estadístico no paramétrico de Kruskal-Wallis y otro análisis de correspondencias múltiples. Concluyen que, es necesario formular e implementar políticas públicas para la dotación y mejora de la infraestructura tecnológica, alfabetización digital para los actores de las instituciones educativas.

Consecuentemente, la investigación conocida como: Inclusión digital en Colombia: Un análisis del plan vive digital I 2010-2014, expuesto por Dávila (2017), se enfoca en analizar el caso específico colombiano la contribución del Plan Vive Digital 2010-2014, a la inclusión digital de la población por medio del marco analítico "Sustainable Livelihoods" y las categorías que subyacen de la inclusión digital. Desde, Enfoque cualitativo que describe supuestos, basado en marco analítico "Sustainable Livelihoods", con la herramienta analítica e indicadores en la base ITU e información documental. Y se aproximaron en concluir que, la implementación fue limitada, pese a que el plan vive digital contribuyó en la construcción de infraestructuras y promoción de conectividad, pero el nivel de apropiación de tic por la población es bajo y demuestra la brecha digital y poca accesibilidad y comunicabilidad.

En adelante, Romero & Aguaded (2016), Se centraron en su artículo: Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela, en profundizar acerca de los hábitos de consumo informativo que se perfilan en los estudiantes

de comunicación en los países mencionados, Sobre la tendencia de infoxicación y sobresaturación de la información en el medio comunicativo, y a su vez indagar sobre las competencias comunicativas que han marcado su formación. La metodología que emplearon tuvo de base un estudio cuantitativo empleando una encuesta estadística no representativa aplicándola de forma digital incluyendo preguntas dicotómicas, escala de Likert y selección múltiple. Para el análisis emplearon el programa IBM SPSS. Entre las conclusiones destacan el intenso consumo de internet y redes sociales superando las cinco horas diarias, la mayoría de los contenidos son pseudoinformaciones y la autoformación del consumo informativo es relevante para el uso responsables de las redes y medios digitales.

Al mismo tiempo, Díaz y Pedraza (2016), en su artículo: Propuesta de competencias en tecnología educativa para profesores y estudiantes de licenciaturas en Colombia asociadas con tic: Una mirada desde la didáctica; se plantearon indagar y describir la concepción de competencias tecnológicas de profesores y estudiantes e identificar elementos del modelo de formación para incorporarlas en acciones pedagógicas. Desde las bases de la metodología mixta secuencial, con fase cuantitativa por medio del cuestionario basado en la sociedad internacional para la tecnología en educación y en la fase cualitativa aplicaron entrevistas semiestructuradas. En este sentido, la propuesta de su proyecto se basó en la creatividad e innovación, comunicación y colaboración, investigación y manejo de la información y el pensamiento crítico para la solución de problemas, por medio de un soporte virtual.

También, Valencia (2015), en su artículo Implementación de tecnologías de la información y la comunicación en Colombia. Se dedica a describir y verificar los avances y retos durante períodos presidenciales en cuanto a cómo se ha desarrollado la implementación de tic en Colombia desde el año 2000 hasta el 2014. Analiza generalidades del gobierno por medio de la metodología cualitativa descriptiva mediante el ordenamiento de documentos vigentes de política pública en tic. Concluye que implementar las tic en Colombia representa un esfuerzo continuo de las administraciones y gobernantes para querer estar a la vanguardia con los retos de este siglo.

De la misma forma, en el estudio: Influencia de las tecnologías de información y comunicación TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje: Una mejora de las competencias digitales, por Hermosa (2015), enfatizó en determinar

la influencia de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, por medio de la metodología basada en el enfoque cuantitativo-descriptivo de diseño no experimental aleatorio. Utilizó la observación y aplicación de una encuesta bajo el muestreo probabilístico. Entre las conclusiones más relevantes encontró los factores como el acceso a los recursos, la apropiación y uso de herramientas tecnológicas, las competencias tecnológicas de los aprendices y cómo la percepción de estos recursos influencia al maestro al momento de implementar las TIC, y su trascendencia a nivel global.

En este punto, se hace necesario tener en cuenta lo que afirmaron Pinto, Díaz & Alfaro (2014) en el artículo: Modelo espiral de competencias TICTACTEP aplicado al desarrollo de competencias digitales. Refieren que su objetivo es divulgar ante la comunidad científica el modelo de desarrollo espiral de competencias, es decir, Las tecnologías de la información y comunicación, las tecnologías para el aprendizaje, conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación. La metodología que emplearon para llegar a cabo esta basada en el paradigma de investigación holística, desarrollando un estudio meta analítico donde se incorporaron diez modelos asociados con el uso y apropiación de las tecnologías en educación, desde el enfoque construccionista, teniendo en cuenta el pensamiento complejo y análisis estratégico FODA en términos de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Los resultados que dejan en discusión es que se requiere capacitar a los docentes para el uso y apropiación de las tecnologías en educación, para la promoción de los aprendizajes efectivos y las transformaciones de las comunidades donde se promueva el desarrollo de competencias digitales.

Del mismo modo, Murillo (2013), presenta un Análisis de la política pública de TIC en Colombia y su incidencia en el sector educativo. Estudiando, los referentes de política pública desarrollados por el gobierno nacional de Colombia en el periodo de los años 1999- 2011 y la incorporación de estas en el sector educativo público, identificando los elementos y alcances planteados por el ministerio de educación y de tecnologías. En la parte metodológica, planteo un estudio analítico del marco normativo y regulatorio de la incorporación de las tecnologías en educación, por medio de un análisis documental de los documentos públicos. Y como mayor conclusión, afirma que la incorporación de las TIC en el sector educativo requiere del fortaleci-

miento de programas, actores y proyectos tanto del ministerio de educación como de los programas que ejecutan la política pública.

En suma, analizando el comportamiento de estudios frente a las políticas públicas y la competencia Digital en Colombia, se encuentra un camino que han venido recorriendo los diferentes autores en mención, que desde perspectivas y contextos propios han divulgado y mostrado al mundo los criterios, acciones y políticas que han venido implementando para entrar en los desafíos que ha traído consigo este siglo y la sociedad de información digital, que ha achicado y conectado la aldea global, pero que a su vez, ha marcado la pauta de la nueva ruta de formación en el campo educativo, económico, político, social y cultural de nuestro País. Esto a su vez, orientado por las políticas y acciones que ha venido diseñando el gobierno, en cuanto a la ciudadanía digital y el desarrollo de competencias digitales para estar a la altura de las exigencias de la actualidad.

Son muchas las reflexiones que subyacen de este recorrido que he realizado por los diferentes modos de pensar y ver la realidad de las competencias digitales en Colombia, por lo que, me parece interesante resaltar todos esos procesos pedagógicos y educativos que se vienen adelantando desde el interior de los ambientes de aulas desde las más alejadas y apartadas del país hasta las urbanas, porque se intenta cerrar esa brecha y tratar de ir cumpliendo uno de los mínimos objetivos de desarrollo sostenible a nivel mundial.

Hallazgos y Conclusiones.

Competencias digitales y las TIC

Las competencias digitales es un concepto que llegó para quedarse, iniciemos por entender y escudriñar este nuevo universo. Es así que, Gisbert & Esteve (2011), definen la competencia digital como ese conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos para el uso y consumo de la información en internet, que a su vez mantiene la necesidad de estar conectado.

Mientras que, Gutiérrez & Tyner (2012) la competencia digital son esas habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, para transformarla en conocimiento. En consecuencia, la UNESCO (2018), define las competencias digitales como el espectro de competencias que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de las redes de comunicación para acceder a la información. Asevera, que permiten crear e intercambiar contenidos digitales, colaborar y comunicar, dar solución a problemas para el desarrollo eficaz y creativo de

la vida, trabajo y actividades de la sociedad. A su vez defiende la idea que debe ir a la par de las capacidades sólidas en lectoescritura y cálculo, de la mano del pensamiento innovador, crítico y las capacidades socioemocionales.

En este orden de ideas, es interesante considerar el planteamiento de Churches (2007), quien habla de la taxonomía de Bloom para la era digital, ajustadas a los cambios que trajo la tecnología, es decir, aplicar las habilidades de pensamiento analizar, recordar, comprender, aplicar, evaluar y crear en entornos mediados por TIC. Ante esto, se hace necesario considerar, ¿Qué son las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones?, Gil (2002). Afirma que comprende aplicaciones, sistemas, herramientas, técnicas y metodologías asociadas a la digitalización de señales analógicas, textos, sonido, imágenes, manejables en tiempo real de acuerdo a la revolución tecnológica.

A continuación, veamos el marco regulatorio y las políticas públicas que se han venido gestando en Colombia a lo largo de las últimas décadas, en cuanto a competencias tecnológicas, competencias digitales y las TIC.

La ley colombiana 1341 de 2009, en su artículo 6, define la sigla TIC - Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, como el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento y almacenamiento, transmisión de información por medio de la voz, datos, texto, video e imágenes.

El documento CONPES 3527 de 2008, habla de política nacional de competitividad y productividad, en lo relacionado con el uso y apropiación de medios y nuevas tecnologías establece como objetivos principales garantizar el acceso de la población colombiana a las TIC y generar la capacidad para que las personas puedan beneficiarse de las oportunidades que ellas ofrecen.

La ley de Ciencia y Tecnología 1286 de 2009 promueve la calidad de la educación en los niveles de media, técnica y superior para estimular la participación y desarrollo de las nuevas generaciones de investigadores, emprendedores, innovadores tecnológicos base de la política de estado de ciencia, tecnología y sociedad.

El documento CONPES 3670 de 2010, define los lineamientos de política para la continuidad de los programas de acceso y servicio universal a las TIC. En este año, Colombia implementó el plan Vive Digital, para mediante la promoción de la revolución digital, generar empleo,

llevando internet al 60% de la población de las empresas colombianas, reconociendo la gestión del ministerio de las TIC, de lograr en el 2014 aumentar la conectividad de los hogares colombianos, y muestra de eso a fecha de 2014, aumentó a 17 Vivelabs o laboratorios de creación de contenidos digitales. Se complementa con el Decreto 2693 de 2012, establece los lineamientos generales de las estrategias de Gobierno en línea de la República de Colombia, reglamentando la ley 962 de 2005.

Mientras tanto, en el 2013, el Ministerio de Educación Nacional Colombiano, creó la propuesta Competencias TIC para el desarrollo profesional docente, que se basa en la innovación y uso pedagógico de las TIC, para implementar rutas de formación docente. Por medio del modelo Pentágono De Competencias TIC, Con la finalidad de fortalecer las competencias: pedagógica, de investigación, de gestión, comunicativa y tecnológica desde tres niveles: exploración, integración e innovación.

En el periodo de tiempo 2010 al 2014, en el Plan Nacional de Desarrollo PND, el propósito fundamental en materia de educación fue mejorar la calidad, para ello en sus apartados integraron el ítem de las TIC, con los propósitos de: Apoyo transversal para la productividad de los sectores económicos en pro de mejorar la competitividad del país; Apoyo a los sectores económicos basados en innovación y como herramientas digitales de un buen gobierno desde el fortalecimiento institucional, transparencia, rendición de cuentas, gobierno en línea, entre otros.

Otra política pública es el plan decenal de educación 2006-2016, conocido como pacto social de derecho a la educación, sirvió de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país, al igual que, los desafíos de la educación en Colombia tales como: la renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación, a través de la dotación de infraestructura tecnológica, la formación inicial y permanente de docentes para el fortalecimiento de procesos pedagógicos y la innovación e interacción de los actores educativos.

Es así que, Díaz & Alfaro (2016), proponen un modelo TICTACTEP, desde el meta análisis y revisión teórica, se basaron en los aportes del MEN (2013) pentágono de competencias TIC; Reig (2011), sustentos conceptuales TIC, TAC y TEP y Morin (1987) con la teoría de la Complejidad. Pero lo diferencian en el avance de la espiral en los niveles de desarrollo: Iniciación, exploración, apropiación e innovación.

También se encuentra, el documento CONPES 3988 DNP de 2020, por el cual el gobierno promueve la política pública de Tecnologías para Aprender, elaborado por el ministerio de las TIC y de Educación, y el departamento Nacional de Planeación, para fortalecer las competencias digitales en los colegios. Además, establece las acciones para transformar y complementar el enfoque del programa Computadores para Educar (CPE), de esta manera estructurar, articular y ejecutar apuestas institucionales que impulsen las prácticas educativas desde las tecnologías digitales y desarrollo de competencias en estudiantes del sector oficial en los niveles de preescolar, básica y media. Asumiendo los retos de aumentar el acceso a tecnologías digitales en las sedes educativas para crear espacios innovadores; mejorar la conectividad a internet de las instituciones; promover la apropiación y monitoreo incluida la evaluación del uso e impacto de las tecnologías digitales para los ambientes planeados.

Ante el recorrido que se ha realizado de las políticas públicas que se han venido planeando, ejecutando, evaluando y haciéndose seguimiento en Colombia, se encuentra un avance creciente en cuanto a la implementación de las TIC y desarrollo de competencias digitales en todos los actores tanto del proceso educativo, innovador, productivo, económico e innovador del país. Es por esto, que, ante este análisis, se rescatan algunas reflexiones interesantes para que tanto el estado como todos los educadores sigan implementando y fortaleciendo las políticas públicas en materia de competencias digitales y TIC.

Entre las reflexiones principales, se hace necesario formar y capacitar a los docentes para el uso y apropiación de las tecnologías en educación, para la promoción de los aprendizajes efectivos y las transformaciones de las comunidades donde se promueva el desarrollo de competencias digitales.

Además, es importante reconocer que incorporar las TIC en educación, exige el fortalecimiento de planes, programas, propuestas y proyectos tanto del ministerio de educación y ministerio de las TIC y de quienes la implementan. También, implica reestructurar los modelos educativos y establecer conexión con las empresas, el estado y la sociedad, para motivar el desarrollo de competencias digitales en los espacios pedagógicos y educativos.

Pero es importantísimo, tener en cuenta los factores que están influenciando tanto al maestro como a los estudiantes a la hora de em-

poderarse de las habilidades digitales, estos son: contar con un acceso a recurso y herramienta tecnológica, entenderlas, apropiarse y usarlas en el aula y fuera de esta. Claro que, esto implica la formación en competencias digitales para la comprensión no solo de material académico sino de comprender la realidad y sucesos de la aldea global y las formas de comunicación y aprendizajes que está demandando.

La influencia en la cultura cotidiana, educativa, formativa, en manejo de noticias que ha tenido el avance de las competencias digitales y las TIC en Colombia es una muestra importante del escenario, que desde las políticas públicas llega al aula y en el que cada actor educativo está incursionando, usando, evaluando, mejorando y desarrollando.

REFERENCIAS

- Arango Serna, M. D., Branch, J. W., Castro Benavides, L. M., & Burgos, D. (2019). Un modelo conceptual de transformación digital. *Openenergy y el caso de la Universidad Nacional de Colombia. Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(4), 95–107. <https://doi.org/10.14201/eks201819495107>
- Davila, D. E. (2017). Inclusión digital en Colombia: un análisis del Plan Vive Digital I 2010-2014. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/22260/DavilaBenavidesDiegoEduardo2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz Pérez, V.R. & Pedraza Ortiz, A. (2016). Propuesta de competencias en tecnología educativa para profesores y estudiantes de licenciaturas en Colombia asociadas con las tic: una mirada desde la didáctica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 141-153. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/747/1273>
- Hermosa Del Vasto, Paola., M. (2015, julio-diciembre). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova* 13(16), 121-132. Recuperado de: <https://revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/article/view/34/449>
- Medina, L. & Martínez N. (2019). Estado actual de la política pública digital en Colombia. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/19404>
- Moreno Cely, G. A., & Gutiérrez Rodríguez, R. E. (2020). Estudio Prospectivo de la Tecnología en la Educación Superior en Colombia al 2050. *Revista Universidad Y Empresa*, 22(38), 160-182. <https://revistas.urosario.edu.co/xml/1872/187263780008/index.html>
- Murillo, C. M. (2013). Análisis de la política pública de TIC de Colombia y su incidencia en el sector educativo. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/15325>
- Pinto, Díaz & Alfaro (2016) Modelo Espiral de Competencias Docentes TICTACTEP aplicado al Desarrollo de Competencias Digitales. *Hekademos, revista educativa digital*, ISSN-e 1989-3558, Nº.19,2016, págs. 39-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280715>
- Romero-Rodríguez, Luis M., & Aguaded, Ignacio. (2016). Consumo informativo y competencias digitales de estudiantes de periodismo de Colombia, Perú y Venezuela. *Convergencia*, 23(70), 35-57
- Rueda, R. y Franco, M. (2018). Políticas educativas de tic en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, 48, 9-25. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7370/6007>
- Sánchez, Luis, Reyes, Ana María, Ortiz, Diana, & Olarte, Fredy. (2017). El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia. *Calidad en la educación*, (47), 112-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200112>
- Valencia Tello, D. C. (diciembre, 2015). Implementación de tecnologías de la información y las comunicaciones (tic) en Colombia. *Revista de Derecho, Comunicaciones y Nuevas Tecnologías*, 14. Universidad de los Andes (Colombia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7496889>
- Villarreal Villa, Sandra, García-Guliany, Jesús, Hernández Palma, Hugo, & Steffens Sanabria, Ernesto. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>

INTERACCIONES DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA DESDE LA COMPLEJIDAD VIVENCIAL DE LA COTIDIANIDAD

Yuly Liñan
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL
ylinanc@uniguajira.edu.co

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 22, N° 2

Diciembre 2022

pp 328 - 335

Recibido: Octubre 2022

Aprobado: Noviembre 2022

RESUMEN

Las interacciones de la familia en la escuela tienen un papel de gran relevancia para la sociedad debido a que el proceso formativo de sus hijos también es su responsabilidad. El propósito de este artículo es comprender como se da ese accionar de las familias en el ámbito educativo. Teóricamente se fundamentó en la teoría de la complejidad de Morín (1995), la cual señala que se trata de comprender la interacción de la familia en la escuela desde el pensamiento complejo y la teoría de las interacciones familiares según Lares y Rodríguez (2021), la cual se encarga del estudio de los rasgos detectables del comportamiento del ser humano. La metodología empleada se inscribe en la modalidad de enfoque cualitativo, de tipo documental hermenéutica. Para acopiar la información se empleó la ficha técnica mediante la selección de más de 50 libros, tesis y artículos, con un diseño bibliográfico. Como reflexión final se destaca que la interacción familiar en el contexto educativo es necesaria para el desarrollo de los estudiantes y de la comunidad en general.

Palabras clave:

Interacciones familiares, educativas, complejidad, vivencial, cotidianidad

FAMILY INTERACTIONS AT SCHOOL FROM THE EXPERIENCE COMPLEXITY OF EVERYDAY LIFE

ABSTRACT

Family interactions at school have a very relevant role for society because the formative process of their children is also their responsibility. The purpose of this article is to understand how families interact in the educational environment. Theoretically, it was based on Morin's (1995) theory of complexity, which points out that it is about understanding the interaction of the family in the school from the complex thinking and the theory of family interactions according to Lares and Rodríguez (2021), which is in charge of the study of the detectable features of the behavior of the human being. The methodology used is inscribed in the qualitative approach modality, of hermeneutic documentary type. In order to collect the information, the technical file was used by means of the selection of more than 50 books, theses and articles, with a bibliographic design. As a final reflection, it is emphasized that family interaction in the educational context is necessary for the development of students and the community in general.

Key words:

Family interactions, educational, complexity, experiential, everyday life.

LES INTERACTIONS FAMILIALES À L'ÉCOLE DEPUIS LA COMPLEXITÉ DE L'EXPÉRIENCE DE LA VIE QUOTIDIENNE

RÉSUMÉ

Les interactions des familles à l'école jouent un rôle très important dans la société, car le processus de formation de leurs enfants est également de leur ressort. L'objectif de cet article est de comprendre comment les familles interagissent dans l'environnement éducatif. Sur le plan théorique, elle se base sur la théorie de la complexité de Morin (1995), qui souligne que l'objectif est de comprendre l'interaction de la famille dans l'école à partir de la pensée complexe et de la théorie des interactions familiales selon Lares et Rodríguez (2021), qui se charge de l'étude des caractéristiques détectables du comportement de l'être humain. La méthodologie utilisée s'inscrit dans l'approche qualitative, documentaire et herméneutique. Afin de recueillir les informations, un dossier technique a été utilisé en sélectionnant plus de 50 livres, thèses et articles, avec une conception bibliographique. En guise de réflexion finale, il est souligné que l'interaction familiale dans le contexte éducatif est nécessaire au développement des étudiants et de la communauté en général.

Mot clefs:

Interactions familiales, éducatif, complexité, expérientiel, vie quotidienne.

INTRODUCCIÓN

La familia es la institución más emblemática de la sociedad del mundo globalizado, de allí la importancia de darle sentido a las acciones que se presentan en la escuela desde la complejidad que representan estas colaboraciones. El presente artículo tiene como propósito comprender las interacciones de las familias en la escuela desde la complejidad vivencial diaria, es decir la pretensión es socializar todas aquellas interacciones de la familia realizadas en la escuela de sus hijos que emergen de lo vivenciado, en ese transcurrir de la cotidianidad de sus vidas teniendo como escenario la complejidad que conlleva al entramado de las relaciones.

Esta inquietud surge del diario transitar por los espacios educativos donde se han realizado variados estudios sobre la familia, escuela y comunidad; el interés no se centra en repetir posturas de autores sino la necesidad de que la realidad social hable, indicando como se dan, de donde se nutren sus acciones, a donde quieren llegar o es simplemente cumplimiento con lo señalado por la escuela.

Cabe destacar que Sotomayor (2019), en su estudio sobre la participación de los padres de familia y el desarrollo académico escolar de sus hijos en la institución educativa privada "Jesús Niño de Praga" del Distrito de Bellavista concluye que se determinó la existencia de una relación positiva y fuerte referente a la participación de los padres de familia y el desarrollo académico escolar de sus hijos en la Institución Educativa.

En este orden de ideas autores como Colas y Contreras (2013, p.4), en su estudio la participación de las familias en los centros de educación primaria manifiestan la importancia de incluir a las familias en las instituciones educativas; no solo para la adquisición de competencias y la consecución de unos resultados de aprendizaje sino para elevar el propio interés del estudiantado como protagonistas de su desarrollo.

Por su parte Cifuentes (2021, p.250), en su investigación escuela y comunidad: narrativas autobiográficas sobre una relación necesaria y compleja concluye que esta correspondencia es necesaria y compleja, la cual se requiere construir y mantener, a fin de brindar procesos educativos de calidad que aporten al desarrollo

de la sociedad, respondan a las realidades de los estudiantes y a las necesidades de las comunidades.

De igual manera Belmonte, Bernárdez., y Mehlecke (2021, p.1), en su estudio la relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. Concluyen que existe la necesidad de seguir mejorando la relación existente y fomentar la construcción de nuevos lazos que redunden en el desarrollo de los estudiantes.

En este sentido Pire (2022, p.76), afirma que las interacciones de la familia en la escuela se justifican partiendo del hecho de que la familia es el primer agente educativo de nuestra sociedad dado que es en ella donde comienza la educación de sus integrantes, además la escuela tiene la responsabilidad de promover la cooperación de las familias a fin de preservar el derecho a la educación.

Es así como familias y escuela se les considera como los principales funcionarios socializadores en el proceso educativo de allí que las actividades propuestas por la escuela juegan el rol promotor del involucramiento de sus miembros en todo lo relacionado con la educación debido a que educar a sus hijos también es su responsabilidad no es una actividad exclusiva de los docentes.

Por otra parte, en épocas de mundialización la escuela debe darle paso a la apertura de sus espacios a la colaboración de las familias para poder estar al mismo nivel de las instituciones que han emprendido su transformación para brindar ofertas académicas acordes con lo requerido, por tanto, Pizarro, Santana, y Vial. (2013, p.274), afirman que contar con la ayuda de las familias facilita el apoyo social para las comunidades de aprendizaje.

Por esto es relevante la interacción familia-escuela dado que se invita a las familias a incorporar sus esfuerzos en todo lo previsto por la sociedad. Además, estas relaciones de las familias con la escuela son complejas van desde lo mas sencillo hasta interacciones sumamente complicadas construyendo el tejido social mediante el entramado de las acciones familiares.

A través de este artículo se busca realizar una exploración de la bibliografía existente, sobre las interacciones de la familia en la escuela desde lo complejo de las experiencias vivenciales. De allí que estas pueden pensarse como una asociación de acciones que las familias realizan con los docentes para lograr que sus hijos se eduquen de la mejor forma desde lo social, cultural, emocional, educativo y sobretodo con un

pensamiento crítico reflexivo producto de sus vivencias cotidianas tanto en el contexto educativo como en sus comunidades. A continuación desarrollo los conceptos teóricos que caracterizan el fenómeno abordado, luego la metodología, los hallazgos y algunas consideraciones finales

ABORDAJE TEORICO REFERENCIAL

Las teorías que sustentan este artículo se describen a continuación comenzando con: la teoría de la complejidad la cual se encarga de presentarnos su forma de entender lo complejo por esto se considera como adecuada para comprender la interacción de la familia-escuela es una relación que no puede ser considerada como dos hechos aislados las familias consideran a la escuela como un lugar donde sus hijos se encuentran seguros y la institución educativa mira a las familias como un espacio lejano que no tiene autoridad en los asuntos educativos. Estas dos posturas nos hacen pensar en lo complicado de las relaciones que aparecen cuando estos agentes educativos comienzan a interactuar.

De allí que el mejor paradigma para enfrentar el entramado de la sinergia familia-escuela es mediante el estudio de la complejidad cuya acción inmediata es comprenderla desde la cotidianidad de la participación de las familias en el ámbito educativo, la escuela en opinión de Cárdenas y Rivas (2015, p.138), fue visibilizada como un contexto ajeno a la realidad social en la cual la visión simplista, atomista y centrada en el ser humano del mundo de tradición positivista se refleja en la organización del currículum. Esta situación ha cambiado la instituciones educativas han entendido que deben darle respuestas a las demandas de la comunidad y de la sociedad en general. Actualmente esta teoría busca una nueva forma de pensar como un todo integrado y no como la suma de sus partes.

Lo complejo es todo aquello que presenta diversas rutas para González (2019, p.244), la complejidad es una forma de analizar, reflexionar sobre determinados aspectos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, los cuales presentan ciertas características que los clasifican como sistemas de comportamiento complejo debido a la cantidad de interacciones que se presentan en los mismos.

Por su parte Díaz Matas (2019, p.243), refiere es una palabra de moda mencionada en todo tipo de ambientes: científicos, académicos, de difusión e informales aparte de que, por su-

puesto, la palabra sigue teniendo su significado común de “complicado”, es cada vez más frecuente su uso en ámbitos más especializados y con significados igualmente característicos, como se expone aquí. De acuerdo a lo argumentado se realiza una conceptualización acerca de la complejidad según autores.

Según Barrios Fernández (2018, p.31), complejidad es un engranaje de los fenómenos de la naturaleza. Esta forma de pensar en opinión de Vanoli (2017), implica un “alto grado de desorden debido a todo lo que abarcaría, de allí la vocación histórica del conocimiento científico por buscar cierto orden” (p.141). Para Morín (2003, p.5), es un abordaje multidisciplinario y multireferenciado en aras de alcanzar la construcción del pensamiento que se desarrolla con un análisis profundo de elementos de certeza. De acuerdo a lo planteado se entiende la complejidad como una forma de pensar con una gran cantidad de entramado que va de interacciones sencillas hasta las más complicadas.

En lo referente a la teoría de las interacciones estas se conciben como aquellos intercambios que ocurren entre los individuos durante sus vivencias cotidianas. Según Lares y Rodríguez (2021, p.4), aprecian las interacciones en el ámbito educativo como aquellas basadas en la confianza que tenga el estudiante con el docente para pedir ayuda cuando lo necesita.

A este respecto Razo y Cabrero (2016, p.5), afirman que estas describen los comportamientos, acciones y relaciones entre docentes-estudiantes dentro del aula de clases con el propósito de motivar el aprendizaje, así como el progreso de las competencias creadoras, sociales e intelectuales. Por esto, las interacciones que fomentan el desarrollo se edifican de modo significativo en los contextos donde las personas crecen y viven, de ahí que la familia y la escuela, formadas por sistemas múltiples, sean ambientes trascendentales para la formación humana. Con base a los argumentos de los autores se entiende por interacciones a las acciones ejercidas de manera recíproca entre los sujetos para comunicarse a través de ideas en dos vías, además es necesario disertar acerca de la familia.

Así mismo la realidad del fenómeno de las interacciones familiares en la escuela es muy importante dado que son los dos grandes agentes socializadores de los niños y niñas. Cada una presenta su propia independencia en su forma de hacer y responsable de desempeñar unas actividades con el objeto de favorecer el desarrollo armónico de los individuos, de allí la necesidad de hacer una descriptiva de la familia en

la escuela.

Familia-escuela

La familia ha tenido que enfrentar retos de gran relevancia para mantenerse como la célula principal de la sociedad, sin embargo, no se quedó en el pasado, sino que evolucionó para mantenerse competitiva en la era de la mundialización. En este sentido la familia durante la pandemia por covid-19 representó una esperanza dado que privó en las personas aquellos valores inculcados en el seno de los hogares lo cual propició el ejercicio de la solidaridad la fraternidad para luchar en solo frente unidos por el amor de las familias.

Cabe destacar que la noción de familia ha evolucionando de tal manera que se considera como esta al grupo de personas que viven en un lugar determinado sin tener ningún lazo afectivo o consanguíneo. Esto no significa dejar de describir las definiciones de diversos autores tales como Lares y Rodríguez (2021, p.6), que la definen como una asociación de personas con intereses comunes que no dependen de una cantidad específica de miembros por lo cual puede estar conformada por una sola persona.

En lo concerniente a esta definición Durkheim (2016, p.25), señala que la familia es una institución social donde el individuo se forma a través de las interacciones presentes en su interior, y que tradicionalmente esta compuesta por mamá, papá e hijos. Lo cual no es indicativo de que no haya evolucionado en el tiempo simplemente la familia nuclear es la más común. Con respecto a la definición de familia destaco que esta es el pilar fundamental de la sociedad la cual contribuye a la formación de sus integrantes en las diferentes modalidades conocidas por los seres humanos.

En la actualidad según Vielma (2020, p.5), la familia por sí sola, como institución ya no resuelve por completo las necesidades de sus miembros, y la escuela por sí sola tampoco logra solventar las múltiples vertientes de la socialización, por lo tanto es necesario analizar las continuaciones y detenciones que van ocurriendo en la cotidianidad de la escuela Si la familia es el agente educador por excelencia y delega parte de esta responsabilidad en las Instituciones educativas, éstas deben caminar juntos en el proceso educativo formativo dado que este supone una simbiosis de elementos (docentes, familia, comunidad) en fluida integración para así lograr el desarrollo del potencial de sus estudiantes.

Por ello, La Organización de las Naciones

Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO (2004),

“respalda que para cumplirse con la articulación entre las instituciones educativas y la familia de los estudiantes deben existir 3 razones principales, a) reconocer que los padres educan a sus hijos desde casa, b) los factores positivos atraen una educación continua y de calidad en el desarrollo de los aprendizajes de los niños y, c) los padres, así como las familias se constituyen en ese lugar especial en donde se puede lograr una extensión de la escuela en casa” (p.36).

Esto implica que se le reconoce a las familias que estás educan en sus casas y debe ser considerado el hogar como un contexto educativo. Por tal razón Vega, Bustos, y Navas (2021, p.3), afirma que en la comunidad educativa, la asociación de padres y representantes, conjuntamente con los docentes y estudiantes constituyen la verdadera base del proceso educativo, basado en la realidad centrada en valores apoyada con las comunidades educativas, es una fuente inagotable de riqueza integrativa lo cual constituye un poderoso eslabón cogestor en la escuela y la familia.

De allí que la integración facilita el contacto personal entre padres y docentes, canaliza las sugerencias e iniciativas de la comunidad educativa. Es así como la interacción de la familia en la escuela constituye el modo central para la educación de los hijos que son los estudiantes de las instituciones educativas.

En tal sentido Pizarro, Santana y Vial. (2013, p.273) la relación familia-escuela continua siendo un reto a diario, en el cual los docentes y familias la mayoría de las veces se esfuerzan pero en direcciones opuestas, cuando lo ideal es unir sus propósitos y luchar para alcanzar una mejor calidad de vida. Asimismo Guzmán y González (2019, p1), señalan que la sociedad demanda un entendimiento entre las familias y la escuela a fin de colaborar con la educación y formación de los estudiantes, para ello es fundamental el establecimiento de una buena comunicación entre los agentes educativos para el beneficio educativo de los estudiantes.

En síntesis, lo verdaderamente importante es que la familia se mantiene como institución principal formativa de la sociedad con la misma relevancia de la escuela dado que es donde continúa el desarrollo educativo de las personas con las mismas competencias para mantenerse al lado de los docentes luchando unidos porque representan a la sociedad del conocimiento.

METODOLOGÍA

Desde la perspectiva metódica en el marco de un paradigma de investigación cualitativa con un diseño hermenéutico documental Según Gudián (2007) la investigación documental está basada en la búsqueda, análisis, crítica e interpretación de datos, modelos y propuestas teórico-epistemológicas, registradas por otros investigadores en 50 fuentes documentales impresas, audiovisuales o electrónicas. Para Gadamer (1996)

la hermenéutica es la herramienta de acceso al fenómeno de la comprensión y de la correcta interpretación de lo comprendido. Comprender e interpretar textos no es sólo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana en el mundo (p. 79).

Cabe destacar que la información se analizó desde la vertiente de la descripción y la interpretación de los textos. Para el acopio de información se empleó la ficha técnica de investigación para organizar la literatura encontrada, debe mencionarse que se seleccionaron más de 50 documentos de los cuales se escogieron 26 de donde se obtuvo la información que se necesitaba.

Las unidades de análisis estuvieron conformada por aquellos documentos seleccionados de las diferentes bases de datos, google académico, entre otras consultadas en internet, los cuales se contabilizaron en 50 bibliografías de las cuales se seleccionaron 26. La técnica de análisis empleada fue documental con el apoyo de la hermenéutica para comprender e interpretar el contenido de los textos seleccionados y poder establecer las respectivas reflexiones finales.

HALLAZGOS

A continuación se presentan los hallazgos encontrados producto del análisis descriptivo e interpretativo de los documentos seleccionados comenzando con la Unidad hermenéutica de significado Complejidad:

La Complejidad puede aportar conocimientos encausados a transformar la educación incorporando la escuela al mundo del conocer sin apartarlo de su realidad social.

La complejidad ha mostrado otras rutas

para relacionar la familia escuela orientada al logro de unos objetivos educativos y a un aprendizaje significativo.

Desde la perspectiva de la complejidad la familia es un sistema constituida por una red de relaciones, es natural porque responde a las necesidades biológicas y psicológicas propias de la supervivencia humana con características propias dado que no hay otra instancia social que hasta los momentos no ha logrado reemplazarla como fuente de satisfacción de las necesidades socioafectivas de todo ser humano.

Así mismo, la complejidad tiene como propósito comprender la vida, además ofrece basamento teórico necesario para estudiar objetos muy complejos, como la familia y escuela en su totalidad sin necesidad de realizar una reducción radical de los mismos.

Por otra parte lo complejo proporcionar un marco de actuación y de particularidades a tomar en consideración, no solo por docentes, sino por todos aquellas que interactúan con los demás como los padres de familia, es decir es una construcción de nuevos significados que emergen de las relaciones de la familia y la escuela.

Seguidamente se presentan los hallazgos encontrados en la Unidad hermenéutica de significado Familia –Escuela:

Los docentes consideran que existe una escasa preocupación de los padres por el proceso sus hijos, reconocen la existencia de un vínculo frágil entre las familias y la escuela

La escuela está indicando que existe la necesidad de entablar una comunicación entre las ciencias a través de las diversas reformas educativas realizadas en muchos países del mundo occidental.

Familia y escuela son considerados espacios favorecidos para aprendizajes fundamentales para la vida social y educativa, en donde las responsabilidades deben realizarse por convencimiento y no por simple coacción punitiva en las decisiones trascendentales de la formación integral de los integrantes de la comunidad educativa.

La sociedad no puede olvidar el papel esencial que tiene la familia como forjadora de valores, formadora de la personalidad de los sujetos y del desarrollo de la cultura en general, lo cual les permite a las personas construir su personalidad y autoconcepto.

La pandemia covid-19 obligo a las familias y a los docentes a trabajar en conjunto para lograr que la virtualidad fuese aprovechada por los estudiantes con resultados altamente posi-

tivos.

REFLEXIONES FINALES

Al terminar con la presentación de los hallazgos me permito señalar que como todo artículo de revisión en una nueva actualización se ampliará la temática debido a que siempre hay algo que decir sobre las familias y sus actuaciones en la escuela, aunque estas han evolucionado con el transcurrir del tiempo se sigue considerando que la familia nuclear es la más común.

La familia es la unidad básica que maneja el comportamiento de los individuos como contexto inicial de socialización y formación de ciudadanos.

En conclusión puede señalarse que las familias han evolucionado de manera vertiginosa y Colombia no se queda atrás encontrándose que la familia individual se ha incrementado notablemente existiendo un auge de hogares unipersonales.

La familia no puede actuar en solitario y la escuela tampoco debe funcionar como una isla donde se concentra el conocimiento ambas son importantes en el proceso formativo de sus hijos.

En lo concerniente a la complejidad es necesario comprender que la relación familia escuela es un proceso complejo dado que se dan muchas interacciones que van tejiendo un entramado visualizado como una interconexión de sistemas que se retroalimentan entre sí.

REFERENCIAS

- Barrios Fernández, L.; de la Cruz Capote, B. (2019). Reflexiones sobre la formación de conceptos VARONA, núm. 43, julio-diciembre, 2019, pp. 30-33 Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba.
- Belmonte, M., Bernárdez-Gómez, A., y Mehlecke, Q. (2021). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 5, e-5025. doi:<https://doi.org/10.22408/rev502020465e-5025>
- Cárcamo Vásquez H. (2020). Representaciones sociales de la relación familia escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica de investigación educativa* 22(1):1. DOI: 1024320/redie 2020.22.e11.2406
- Cárdenas R, M. Rivas R. J. (2015). La teoría de la complejidad y su Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 9 (2004): 131-141
- Cifuentes Garzón, J. E. (2021). Escuela y comunidad: narrativas autobiográficas sobre una relación necesaria y compleja. *Panorama*, 15(29), 248–264. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.3081>
- Colás Bravo, P., y Contreras Rosado, J. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Díaz Mata (2019) Tres aproximaciones a la complejidad Facultad de Contaduría y Administración, Universidad Nacional Autónoma de México. adiasm@fca.unam.mx
- Durkeim, E. (2016). La familia como hecho social: una visión desde el pensamiento
- Gadamer, H. (1996). Verdad y método I y II. [Trad. de Ana Agudo Aparicio y Rafael de Agapito]. Salamanca, España: Sígueme.
- Gutiérrez R., Díaz, K y Román R. (2017). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia ergo-sum* vol. 23(3) 219-228.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio- educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). San José de Costa Rica. Colección Ider (Investigación y desarrollo).
- Guzón, J. y González, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. Núm. 23 (2019): Papeles Salmantinos de educación.
- González, J; (2019). La teoría de la complejidad *dyna*, vol. 76, núm. 157, marzo, 2019, pp. 243-245 universidad nacional de Colombia Medellín, Colombia
- Jiménez Olivares H y Pérez Montero R. (2021). Relación familia escuela desde la corresponsabilidad. Universidad de la Costa. Barranquilla. Atlántico. Tesis de grado
- Pizarro, P., Santana, A. y Vial, B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9(2), 271-287
- Pire Rojas, A. (2022). Relación escuela-familia: análisis de la comunicación, participación y escenario tecnológico en tiempos de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 75-84.
- Polaino A. (2004). Familia y autoestima. Barcelona: Ariel 361 pp
- Lares Gutiérrez R y Rodríguez González (2021). Hacia un nuevo concepto de familia: la familia individual. *Revista FILHA* Nº 24. Universidad Autónoma Zacatecas. México revista_filha.nuevo.com
- Lesjussi A, Monserrat M y Torcomian C. (2019). El vinculo familia escuela en contexto de pandemia covid-19. *Alternativas cubanas en psicología/Vol.9*
- Manjarrez Carrizales D., León González E., y Gaitán Luque A. (2021). Familia y escuela: oportunidad de formación probabilidad de interacción. Editorial. Pedagógica. Edu.co
- Morin, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa
- Razo A y Cabrero I. (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Mexico. Editorial Meraki Studio.gp@gmail
- Rojas Neira G. (2019). Participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje. https://_dspace.ups.edu.co
- Rodríguez-Vega, O. (2012). Representaciones sociales sobre la familia en jóvenes de grados 11 de algunos colegios públicos y privados de Santa Marta, Colombia. *Pensando Psicología*, 8(14), 28-38.
- Sotomayor, N. (2019). La participación de los padres de familia y el desarrollo académico escolar

de sus hijos en la institución educativa privada “Jesús Niño de Praga” del Distrito de Bellavista, durante el tercer trimestre del año 2018. Repositorio académico UPSM. Perú. Tesis de Grado.

Vega Buenaño, F. S., Bustos Yépez, M. J., y Navas Franco, L. E. (2021). Relación de la comunicación familia-escuela en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Publicando*, 8(32), 33-50. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2221>

Vielma, C. (2020). El Hecho Educativo desde la Participación de la Familia: Un Asunto Transdisciplinario. *Revista Scientific*, vol. 5, núm. 15, 2020. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo. INDTEC, C.A. © 2016-2020



Normas para la Publicación de Artículos en Sinopsis Educativa

Los artículos que se publiquen en la Revista **Sinopsis Educativa** deben ajustarse a los siguientes criterios:

1. Serán considerados publicables aquellos artículos escritos por docentes e investigadores, tanto nacionales como extranjeros, siempre y cuando cumplan con los requisitos exigidos en estas normas y con los especificados en el instructivo para los árbitros.
2. Estarán constituidos por informes de investigación, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones educativas y resúmenes de trabajos de grado, de tesis y de trabajos de ascenso, que contribuyan con el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana y que generen debate y reflexiones, así como aquellos que sean resultado de la reacción ante trabajos previamente publicados en la Revista.
3. Los artículos científicos deben representar un informe escrito, técnico y sistemático, que comunique y analice un problema de investigación, base teórica, enfoque epistemológico, método, con énfasis en los resultados, conclusiones e implicaciones del estudio.
4. Los artículos de investigación de campo deben contener un problema de la realidad, con el propósito de describir, interpretar, entender la naturaleza y factores constituyentes, explicar causas y efectos, predecir la ocurrencia de problemas, con datos recogidos en forma directa de la realidad. La investigación debe ser desarrollada a partir de datos originales o primarios de investigación cuantitativa o diseño combinado en alguno de los paradigmas o enfoques de investigación: cuantitativo, cualitativo, diseño combinado.
5. Los artículos científicos de investigación documental deben contener el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, apoyado en trabajos previos e información y datos divulgados. La originalidad del estudio se reflejará en el enfoque, criterios, conceptualizaciones y, en general, en el pensamiento del autor.
6. Los artículos científicos de proyecto factible deben contener un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales, para lo cual formulará políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos.

Desarrollará las etapas de diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta, procedimiento metodológico, actividades y recursos necesarios para su ejecución y análisis y conclusiones sobre la viabilidad y realización del proyecto. En los casos de realización del proyecto, desarrollará la etapa de ejecución, evaluación del proceso y de los resultados.

7. Se dará preferencia a los trabajos inéditos; sin embargo, no se descartan aquellos publicados en otras fuentes o las traducciones de otros publicados en algún idioma distinto del español, siempre que a juicio del Consejo Editorial los mismos ameriten ser dados a conocer a través de nuestra revista.
8. Los artículos preseleccionados serán sometidos al proceso de arbitraje, el cual consiste en la evaluación del contenido y de los aspectos formales por parte de profesionales especializados en la materia. Estos profesionales analizarán la calidad científica del artículo, así como su pertinencia con los objetivos de la revista y formularán las observaciones que consideren deben ser satisfechas por su autor para su publicación.
9. Una vez iniciado el proceso de arbitraje de un artículo, su autor se compromete a no retirarlo para su publicación en otra revista distinta de Sinopsis Educativa; igualmente se compromete a incorporar las observaciones formuladas por los árbitros.
10. Todo material para ser publicado requiere ser sometido a la corrección del uso del lenguaje, lo cual pudiera derivar alteraciones del lenguaje utilizado en éste. Por lo tanto, su(s) autor(es) se compromete(n) a aceptar tales alteraciones, siempre y cuando no impliquen cambios en su contenido.
11. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas de cualquier tipo, señalamientos de autores, referencias bibliográficas y electrónicas y otros aspectos editoriales deben ajustarse a las Normas de la American Psychological Association (APA), según el Manual de Trabajo de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la Upel.
12. A fin de orientar a los autores en la presentación de las referencias bibliográficas, se muestran algunos ejemplos de los materiales más usados, según las exi-



gencias de las normas APA:

Libro:

Morles, A. (2003). *La producción de revistas científicas. Manual para escritores y editores*. Caracas: Tropicós.

Capítulo de libro:

Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. En Rodríguez, L. (Compiladora). *Tópicos de literatura española I*. (pp. 93-128). Caracas: Upel, Vicerrectorado de Docencia.

Publicaciones Periódicas (revista):

Salguero, L. (2001). Motivación: teorías y definiciones. *Sinopsis Educativa*. 1 (1), 29-53.

13. El artículo deberá ser presentado según el siguiente esquema:

13.1. **Encabezamiento.** Debe incluir un título breve, con su traducción al inglés, el nombre del autor o los autores, filiación institucional y dirección electrónica.

13.2. **Resumen.** Será presentado en español e inglés, con un mínimo de 150 y un máximo de 300 palabras. Debe expresar los objetivos, el propósito de la investigación o artículo, una síntesis de la metodología utilizada (o del desarrollo de artículo), los resultados (si se tratara de una investigación) y las conclusiones más relevantes. El mismo deberá ser acompañado de un máximo de cinco palabras clave o descriptores del contenido del artículo.

13.3. **Introducción.** Debe reflejar el problema, los objetivos e importancia del trabajo.

13.4. **Síntesis del marco teórico o revisión bibliográfica.** Debe contener las bases conceptuales y explicativas del tema.

13.5. **La síntesis de la metodología.** Debe contener el diseño, muestra, instrumentos y técnicas de análisis.

13.6. **Resultados y análisis.** Debe hacer énfasis en la información y datos obtenidos, hallazgos, discusión e interpretación.

13.7. **Conclusiones.** Debe estar apoyada en los resultados y análisis.

13.8. **Referencias.** Debe referenciar sólo las fuentes citadas en el artículo.

14. No deben utilizarse notas a pie de página. En caso de que fuese necesario incluirlas, éstas deben ubicarse al final del artículo con el título **Notas**, antes de las referencias bibliográficas.

15. Los gráficos y cuadros deben indicar la fuente. Deben ser necesarios, pertinentes y precisos. Se deben ubicar al final del trabajo, después de las notas (si las

hubiere) y antes de las referencias bibliográficas.

16. De acuerdo con las características del artículo, su longitud puede variar entre 10 y 30 cuartillas. Excepcionalmente, otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial de la Revista.

17. Los artículos serán presentados en original y tres copias, escritas en Word, en papel tamaño carta, a espacio y medio, en letra **Arial 12** o su equivalente. El original estará identificado, como fuera especificado en el punto N° 13.1 de estas Normas y las copias no presentarán identificación alguna. Debe, asimismo, enviarse copia del trabajo en un diskette 3,5 o en CD.

18. Para los efectos de identificación y de comunicación de la revista con el autor o autores de un artículo, se deberá anexar, en una hoja aparte, un resumen del currículo del autor (es), el cual no deberá exceder las setenta (70) palabras, así como la dirección, teléfonos, correo electrónico y cualquier otro medio de comunicación.

19. Además de los requisitos solicitados, el (los) autor(es) debe(n) incluir una carta en la cual da(n) fe de que es (son) el (los) autor(es) de dicho trabajo y en la que autoriza(n) a la Revista *Sinopsis Educativa* a publicar el artículo.

20. Los trabajos deben ser enviados a la siguiente dirección: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMP, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071 También pueden establecer contacto a través de *revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve* o por los teléfonos 0212- 2396309 / 2079744.

21. Los trabajos aceptados, que tengan algunas observaciones formuladas por los árbitros, serán devueltos a su autor o autores para que éstos hagan las correcciones pertinentes y los regresen al Comité Editorial. En caso de no estar de acuerdo con las observaciones formuladas, deben argumentar con la bibliografía ad hoc.

22. Una vez realizadas las correcciones, el (los) autor(es) del artículo recibirá(n) una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo, se le(s) enviará(n) cinco ejemplares del número de la Revista en la cual aparece el mismo.

23. Los trabajos no aceptados serán devueltos a su (s) autor (es) haciéndole (s) ver los motivos de tal decisión.



Norms for the Article Publication in Sinopsis Educativa

The articles that will be publish in the Magazine ***Sinopsis Educativa*** must adjust to the following criteria:

1. Will be considered publishable Those articles griten by national as much foreign teachers and investigators, as long as they fulfill with the requirements demanded in these norms and the specified ones in the instructive one for the referees.
2. They will be constituted by information of investigation, bibliographical revisions, scientific information of technological development, tests, educative proposals of models and educative innovations and summaries of degree works, theses and works of ascent, that contribute with the improvement of the quality of the Venezuelan education and which they generate debate and reflections, as well as those that are been from the reaction after reading works previously published in the Magazine in earlier editions.
3. The scientific articles must represent a written, technical and systematic report, that communicates and analyzes an investigation problem, it s theoretic base, epistemological approach, method, with emphasis in the results, conclusions and implications of the study.
4. The articles of fied investigation must contain a problem of the reality, in order to describe, to interpret, to understand the constituent nature and factors, to explain causes and effects, to predict the occurrence of problems, with data gathered in direct form of the reality. The investigation must be develops from original or primary data of quantitative investigation or design combined in some of the paradigms or approaches of investigation: quantitative, qualitative, combined design.
5. The scientific articles of documentary investigation must contain the intention to extend and to deepen the knowledge of their nature, supported in previous works and disclosed information and data. The originality of the study will be reflected in the approach, criteria, and in general, the thought of the author.
6. The scientific articles of feasible project must contain a viable operative model to solve problems, requirements or necessities of organizations or social groups, for which it will formulate policies, programs, technologies, methods or processes. It will develop the stages of diagnosis, exposition and theoretical fundamentation of the proposal, methodologic procedure, necessary activities and resources for its execution and analysis and conclusions on the viability and accomplishment of the project. In the cases of accomplishment of the project, it will develop the stage of execution, evaluation of the process and the results.
7. Preference will occur to the unpublished works; nevertheless, those published in other sources do not discard or the translations of others published in some language different from the Spanish, whenever in opinion of the Publishing Council they should be presented through our magazine.
8. The preselected articles will be put under the arbitration process, which consists of the evaluation of the content and the formal aspects on the part of specialized matter professionals. These professionals will analyze the scientific quality of the article, as well as its concern with the objectives of the magazine and will formulate the observations that consider must be satisfied by their author for their publication.
9. Once initiate the process of arbitration of an article, his author commits itself not to retire it for his publication in another magazine different from Sinopsis Educativa; also he commits himself to incorporate the observations formulated by the referees.
10. All material to be published requires to be put under the correction of the use of the language, which could derive alterations from the language used in it. Therefore, it(s) autor(s) commits to accept such alterations, as long as they do not imply changes in its content.
11. The writing norms, presentation of tables and graphs, use of appointments of any type, signalings of authors, bibliographical and electronic references and other publishing aspects must adjust to the Norms of American Psychological Association (APA), according to the Manual de trabajo de especializacion, maestría y tesis doctorales of the UPEL.
12. In order to orient to the authors in the presentation of the bibliographical references, some examples of the most used materials, according to the exigencies of norms APA:

Book:

Morles, A. (2003). *The production of scientific magazines. Manual for writers and publishers*. Caracas: Tropycos.

Book chapter:

Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. In Rodríguez, L. (Compiler). *Topics of Spanish Literature I*. (pp. 93-128). Caracas: UPEL, Vicerrectorado de Docencia.

Periodic publications (magazine):

Salguero, L. (2001). *Motivation: theories and definitions. Educative Synopsis*. 1 (1), 29-53.

13. The article will have to be presented/displayed according to the following scheme:

13.1. **Heading.** It must include a brief title, with his translation to the English, the name of the author or the authors, institutional connection and electronic direction.

13.2. **Summary.** It will be presented/displayed in English Spanish and, with a minimum of 150 and a maximum of 300 words. It must express the objectives, the intention of the investigation or article, a synthesis of the used methodology (or the article development), the results (if one were an investigation) and the most excellent conclusions. The same one will have to be accompanied by a maximum of five description key words or of the content of the article.

13.3. **Introduction.** It must reflect the problem, the objectives and importance of the work.

13.4. **Synthesis of the theoretical frame or bibliographical revision.** It must contain the conceptual and explanatory bases of the subject.

13.5. **The synthesis of the methodology.** It must contain the design, it shows, instruments and techniques of analysis.

13.6. **Results and analysis.** It must make emphasis in the collected information and data, findings, discussion and interpretation.

13.7. **Conclusions.** It must be supported in the results and analysis.

13.8. **References.** It must reference only the sources mentioned in the article.

14. Notes on footer do not have to be used. In case that it was necessary to include them, these must be located at the end of the article with the title **Notes**, before the bibliographical references.

15. The graphs and pictures must indicate the source. They must be necessary, pertinent and necessary. They are due to locate at the end of the work, after

notes (if there are them) and before the bibliographical references.

16. In agreement with the characteristics of the article, its length can vary between 10 and 30 pages. Exceptionally, other extensions will be object of consideration on the part of the Publishing Council of the Magazine.

17. The articles will be displayed in original and three copies, written in Word, in paper letter size, to space and half, in letter **12 Arial** or its equivalent. The original one will be identified, as outside specified in the point N° 13,1 of these Norms and the copies will not display any identification. Copy of the work in a floppy disk 3.5 or CD must, also, be sent.

18. For the effects of identification and communication of the magazine with the author or authors of an article, one will be due to add, in a separate sheet, a summary of resume of the author, who will not have to exceed the seventy (70) words, as well as the direction, telephones, electronic mail and any other communication way.

19. In addition to the asked for requirements, author(s) must include a letter in which they give faith of which it is the author(s) of this work and in which allows the Magazine **Sinopsis Educativa** to publish the article.

20. The works must be sent to the following direction: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMPMP, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071. Also they can make contact through: **revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve** or by telephones 0212- 2396309/2079744.

21. The accepted works, that have some observations formulated by the referees, will be given back to their author or authors so that these correct pertinent and return them to the Publishing Committee. In case of not being in agreement with the formulated observations, they must argue with the bibliography ad hoc.

22. Once made the corrections, author(s) of the article will be given a certainty of its acceptance to publish it. Once published the article, will be send five units of the number of the Magazine in which he appears the same article.

23. The accepted works will not be given back to their author, giving the reasons for such decision.



Règlement pour Publier des Articles dans la Revue Sinopsis Educativa

1. On considère qu'un article soit publié, ceux qui ont été écrit par des enseignants et des chercheurs. Il peut être fait au Venezuela ou à l'étranger s'il accomplit avec les requis exigés dans ce règlement.
 2. Les articles seront constitués par des rapports de recherche, la révision bibliographique, des rapport de développement technologique, des essais scientifique, l'offre de modèles et des innovations éducatives et des résumés de thèses qui contribuent à améliorer la qualité de l'éducation vénézuélienne et qu'on puisse faire des débats et des réflexions aussi.
 3. Les articles scientifiques doivent représenter un rapport écrit, technique et systématique qui communique et analyse une problématique d'investigation avec ses bases théoriques, l'approche épistémologique, la méthode, en faisant emphase dans les résultats, les conclusions et toutes les implications de l'étude.
 4. Les articles de recherche sur place doivent avoir une problématique réel ayant comme but décrire, interpréter, comprendre sa nature et les facteurs composants, expliquer des causes et les effets, prédire le phénomène du problème avec des données recueillies directement de la réalité. L'étude devra être développée à partir des données originales de l'investigation quantitative combiné avec des paradigmes ou des approches de recherche : quantitative, qualitative, programme combiné, entre autres.
 5. Les articles scientifiques d'investigation documentaire doivent avoir comme but amplifier et approfondir la connaissance de la nature du problème appuyé sur des travaux déjà faits avec toute l'information et des données présentées. L'originalité de la recherche se reflétera dans l'approche, les critères, les conceptualisations, et en général, dans la pensée de l'auteur.
 6. Les articles scientifiques du projet faisable doivent avoir un modèle opératif valable pour résoudre des problèmes des besoins d'organisation et des groupes sociaux, pour cela on créera des programmes, des technologies, des méthodes et des processus. Ainsi, on développera les étapes de diagnostique, la mise en route et le fondement théorique de la proposition, le procédure méthodologique, les activités et les ressources nécessaires pour la mise en route et l'analyse et les conclusions sur la réalisation du projet.
 7. Les articles inconnus seront prioritaires, néanmoins on n'écarte pas les autres articles publiés en espagnol ou traduit de l'espagnol à une autre langue étrangère.
 8. Les articles présélectionnés seront soumis du processus d'arbitrage. Il s'agit principalement d'évaluer le contenu et des aspects formels fait par des experts dans ce domaine. Ces professionnels analyseront la qualité scientifique de l'article, ainsi que sa pertinence avec les objectifs de la revue et ils donneront les observations qu'ils considèrent nécessaires.
 9. Le processus d'arbitrage établi que si un auteur donne l'article à la revue Sinopsis Educativa, il ne pourra pas le publier dans une autre revue. Sinopsis Educativa restera avec les droits d'auteur.
 10. Tour matériel devra passer par les correcteurs du langage. Pourtant, l'auteur devra accepter toutes les corrections pertinentes sans que les changements n'impliquent pas le changement du contenu.
 11. Le règlement de rédaction, présentation des travaux et des graphiques, l'utilisation de n'importe quelle cite, référence bibliographiques et électroniques et d'autres aspects éditoriaux doivent être adapté au règlement de l'American Psychological Association (APA) selon le manuel de travail de spécialisation, master et thèse doctorale de l'UPEL.
 12. Afin d'orienter aux auteurs dans la présentation de références bibliographiques, on vous montre quelques exemples des matériels les plus utilisés :
- Livre:**
Morles, A. (2003). *La producción de revistas científicas. Manual para escritores y editores*. Caracas: Tropicós.
- Chapitre du livre:**
Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. En Rodríguez, L. (Compiladora). *Tópicos de literatura española I*. (pp. 93-128). Caracas: Upel, Vicerrectorado de Docencia.
- Revue:**
Salguero, L. (2001). Motivación: teorías y definiciones. *Sinopsis Educativa*. 1 (1), 29-53.

13. L'article devra être présenté selon le schéma suivant :

13.1 **Entête:** Il faut avoir le titre avec sa traduction en anglais ou en français, le nom de l'auteur ou des auteurs, filiation institutionnelle et adresse mail.

13.2 **Résumé:** En espagnol, en anglais ou en français, ayant comme minimum 300 mots. Ainsi, il doit avoir les objectifs, le but de la recherche ou de l'article, la synthèse de la méthodologie appliquée, les résultats et les conclusions les plus significatives. Aussi il faut avoir les mots clés de la recherche.

13.3 **Introduction:** Elle doit contenir le problème, les objectifs et l'importance du travail.

13.4 **Synthèse de l'approche théorique ou révision bibliographique:** Il faut avoir les bases conceptuelles et les explications du thème.

13.5 **Synthèse de la Méthodologie:** Il faut avoir le programme, l'échantillon, les instruments d'évaluation et les techniques d'analyse des résultats.

13.6 **L'Analyse de Résultats:** Il faut faire emphase sur l'information et les données obtenues, la discussion et l'interprétation des résultats.

13.7 **Conclusions:** Elles doivent être appuyées sur l'analyse de résultats.

13.8 **Référence Bibliographiques:** Elles doivent faire référence aux sources citées dans l'article.

14. Il est interdit d'utiliser le pied de page.

15. Les graphiques et les tableaux doivent exprimer la source informant.

16. Quant aux caractéristiques de l'article, sa longueur peut varier de 10 à 30 pages.

17. Les articles seront présentés comme suit: un exemplaire avec 3 copies, sous format Word, papier lettre, en demie espace, police **Arial**, taille **12** ou son équivalent. Il faut envoyer aussi un exemplaire sous format diskette 3.5 ou sur un CD.

18. Il faut ajouter appart le CV résumé de l'auteur ainsi que toutes ses coordonnées (adresse, nº de téléphone, courrier électronique).

19. D'ailleurs, l'auteur devra inclure une lettre qui exprime que le travail appartient a lui et qu'il autorise la revue **Sinopsis Educativa** pour publier l'article.

20. Tout travail doit être envoyé soit à l'adresse suivante: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMPM, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071. Soit par le mél **revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve** ou par

le nº de téléphone (0212) 2396309 / 2079744

21. Les travaux retenus qui contiennent des corrections faites par des arbitres, seront rendus à son auteur ou des auteurs pour qu'ils fassent les corrections pertinentes et les renvoyer à nouveau au Comité Editorial.

22. Après avoir corrigé le travail, l'auteur recevra une attestation d'approbation du travail pour le publier. Quant l'article est déjà publié, on enverra 5 exemplaires dont apparaît l'auteur de l'article.

23. Les travaux qui n'ont pas été retenus, seront rendus à son auteur avec une lettre qui explique les motifs de la décision.