



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS

VIGILADAMINEDUCACIÓN



EDUCACIÓN

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Centro de Investigaciones y Extensión de la
Facultad de Ciencias de la Educación - CIEFED
Maestría en Educación-Modalidad Profundización

ISSN 0120-7105 - Núm. 19 Año 2016
Tunja - Boyacá - Colombia

Y CIENCIA

EDUCACIÓN

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Centro de Investigaciones y Extensión de la
Facultad de Ciencias de la Educación - CIEFED
Maestría en Educación-Modalidad Profundización

ISSN 0120-7105 Núm. 19 Año 2016
Tunja - Boyacá - Colombia

Y CIENCIA

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Uptc
Avenida Central del Norte, Edificio Central.

Maestría en Educación-Modalidad Profundización
Centro de Investigaciones y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación,
CIEFED. Edificio Central, Oficina C. 315 Teléfono 7447075
Conmutador 8-7405626 extensiones: 2461, 2595
Tunja-Boyacá.

REVISTA EDUCACIÓN Y CIENCIA

ISSN 0120-7105 No. 19

Año 2016

Tunja – Boyacá – Colombia

Educación y Ciencia es la Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Uptc; es editada por el Centro de Investigaciones y Extensión, CIEFED, con una periodicidad Anual.

Este número es financiado por:

Maestría en Educación-Modalidad Profundización

Periodicidad: Anual

Corrección de estilo

Alfredo de Jesús Mendoza Escalante

Traducción de abstracts

Luis Fernando Vega García

Composición de textos:

Fanny Forero Soler, Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Diseño de Portada:

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Armada electrónica

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Ilustraciones y Separadores

Gladys Lenyth Rojas Garcia

Publicación financiada por la Maestría en Educación – Modalidad Profundización de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Las opiniones expresadas en los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Los textos de Educación y Ciencia pueden ser publicados citando la fuente y únicamente para fines académicos.

Se localizan los textos en los siguientes índex y página Web: www.uptc.edu.co

EDUCACIÓN

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Centro de Investigaciones y Extensión de la
Facultad de Ciencias de la Educación - CIEFED
Maestría en Educación-Modalidad Profundización

ISSN 0120-7105 Núm. 19 Año 2016
Tunja - Boyacá - Colombia

Y CIENCIA

Directora EDUCACIÓN Y CIENCIA

- **Elsa Georgina Aponte Sierra**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Editor Invitado

- **Alfonso Jiménez Espinosa**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Comité Científico

- Dra. Diana Elvira Soto Arango,**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)
- Dra. Violeta Guyot,**
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)
- Dra. Raquel Viviani Silveira,**
Centro Universitario Padre Anchieta, Sao Paulo (Brasil)
- Dr. Luis Flóres Alarcón,**
Universidad Nacional de México (México)
- Dra. Bárbara Yadira García Sánchez,**
Universidad Distrital (Colombia)
- Dra. Blanca Inés Ortiz Molina,**
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)
- Dr. Pablo Páramo Bernal,**
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
- Dr. Miguel Huertas Sánchez,**
Universidad Nacional de Colombia (Colombia)

Comité Editorial

- Msc. Pedro Alexander Sosa Gutiérrez**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)
- Dr. Rafael Enrique Buitrago Bonilla**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)
- Msc. Elsa Georgina Aponte Sierra,**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)
- Msc. Diva Marcela Piamba Tulcan**
Universidad de Boyacá (Colombia)
- Msc. Andrea Lorena Aponte Buitrago**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Consejo Asesor (Árbitros)

- Gerardo González Ramírez**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- Zagalo Enrique Suarez Aguilar**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- Margoth Adriana Valdivieso Miranda**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- Iván Ricardo Miranda Montenegro**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- Nubia Cecilia Agudelo Cely**
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Alfonso Jiménez Espinosa

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Osca Pulido Cortes

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Joselyn Corredor Tapias

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Israel Cabeza Morales

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Andrea Sotelo Carreño

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Alfredo De Jesús Mendoza Escalante

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

William Fernando Hernández Buitrago

Universidad Santo Tomás

José Fernando Ramírez Bermúdez

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Julio Aldemar Gómez Castañeda

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Mauricio Uricoechea Guzmán

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Diva Marcela Piamba Tulcán

Universidad de Boyacá

Ana Mercedes Pérez

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Reina Del Pilar Sánchez

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Miryam Cecilia Leguizamón González

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Wilmer Fabián González

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Rector

Alfonso López Díaz

Vicerrector Académico

Hugo Alfonso Rojas Sarmiento

Director de Investigaciones

Enrique Vera López

Decana Facultad Ciencias de la Educación

Diana Elvira Soto Arango

Directora Escuela de Posgrados Facultad Ciencias de la Educación

Doris Lilia Torres Cruz

Director CIEFED

Isidro Vanegas Useche

Contenido

Editorial

Alfonso Jiménez Espinosa Ph.D 7



Desarrollo de **habilidades del lenguaje**, a través de la **producción de texto**

Mirian Yolanda Arias Sanabria, Flor Ángela Borda Galindo
Diana Isabel Sosa Ávila 13

Enseñanza de **lectura literal** en resolución de **problemas matemáticos** en **Escuela Nueva**

Vilma Cristina Sánchez Macías, Yolanda Ibeth Amado Sarmiento
Alejandro Bolívar Suárez 23

Comprensión lectora a través del **cuento** en **estudiantes de secundaria**

Claudia Ximena Cely Toledo, Dolly Esperanza Cuy Torres
Cecilia Rojas Cuchango, José Gabriel Cristiancho Altuzarra 39

Innovación en las **estrategias de lectura** y su **incidencia** en la **competencia lectora**

Ángela Lucila del Pilar Acevedo Vásquez, Edy Yohana Duarte
Arismendi, Marlen Nayibe Figuera Vargas 53

Fortalecimiento de la **habilidad inferencial** a través del **aprendizaje cooperativo**

Ruth María León Vargas, Nydia Rocío Prieto Velandia 71

La **lectura de imágenes**: una **herramienta** para el **pensamiento crítico**

Astrid Patricia Barragán Caro, Nidia Inés Plazas Cepeda
Guillermo Alfonso Ramírez Vanegas 85



Aproximaciones teóricas sobre el **desarrollo del pensamiento numérico** en **educación primaria**

Ana Yamile Montaña Cadena, Aldemar Pérez Aguirre
Nidia Yaneth Torres Merchán 107

La **autoestima** en el **proceso educativo**, un **reto** para el **docente**

Nubia Esperanza Parada Buitrago, Claudia Patricia Valbuena
Garzón, Guillermo Alfonso Ramírez Vanegas 127

De **ambientes de aprendizaje** hacia **ambientes de desafío**. **Estado del arte** en torno a los **ambientes de clase**

Yeiny Rosmira Gutiérrez Pinto, Martha Yaneth Perilla Rojas.. 145

La **comprensión lectora** a través de las **guías de aprendizaje** en la **Escuela Nueva**

María Janet Barreto Morales, Myriam Leguizamón Roa
Jaime Andrés Torres Ortiz 163

Diseño de **ambientes de aprendizaje** para la **enseñanza de la termodinámica**

Deisy Katerine Estupiñán Angarita, Merardo Ortiz Sandoval
Eugenia Grosso Molano 173

Una **revisión** a la **práctica pedagógica**

Martín Eduardo Gómez, Carolina Piña Sarmiento
Yolanda Yamile Lizarazo, Martha Pardo Segura 185

Pensamiento crítico: reflexiones en torno a su **importancia** para la **autonomía***

Édgar A. Amarillo Giraldo, Dora Yasmín Corredor Jiménez
Manuel Oswaldo Ávila Vásquez 205

Una **estrategia** para **mejorar la comprensión** desde la **micro** hasta la **macrot textualidad**

Claudia Margoth Jiménez Parra, Martha Lucía Barón Saavedra,
Jorge Enrique Duarte Acero 219



Comprensión lectora: un **proceso permanente**

Gloria Patricia Rojas Cetina, Olga Lucía Vargas
Arias, Nelson Augusto Medina Peña 243



El **juego** y su **incidencia** en la **convivencia escolar**

Olga Lucero Peña Zambrano, Amanda Manrique
Aparicio, Sandra Milena Pardo Murcia 255

Normas para la **Publicación** 151

Content

Editorial

Alfonso Jiménez Espinosa Ph.D 7



Language skills development through text production

Mirian Yolanda Arias Sanabria, Flor Ángela Borda Galindo, Diana Isabel Sosa Avila 13

Literal reading teaching in the resolution of mathematical problems in new school

Vilma Cristina Sánchez Macías, Yolanda Ibeth Amado Sarmiento, Alejandro Bolívar Suárez 23

Through story tales in high School Students

Claudia Ximena Cely Toledo, Dolly Esperanza Cury Torres, Cecilia Rojas Cuchango, José Gabriel Cristancho Altuzarra 39

Innovation in reading strategies and their incidence in reading competence

Ángela Lucila del Pilar Acevedo Vásquez, Edy Yohana Duarte Arismendi, Marlen Nayibe Higuera Vargas 53

Strengthening inferential skill through cooperative learning

Ruth María León Vargas, Nydia Rocío Prieto Velandia 71

Reading images: a tool for critical thinking

Astrid Patricia Barragán Caro, Nidia Inés Plazas Cepeda, Guillermo Alfonso Ramírez Vanegas 85



Theoretical approaches on the development of numerical thinking in primary education

Ana Yamile Montaña Cadena, Aldemar Pérez Aguirre, Nidia Yaneth Torres Merchán 107

Self-esteem in the educational process, a challenge for the teacher

Nubia Esperanza Parada Buitrago, Claudia Patricia Valbuena Garzón, Guillermo Alfonso Ramírez Vanegas 127

From learning environments to challenging environments.

State of art around class environments

Yeiny Rosmira Gutiérrez Pinto, Martha Yaneth Perilla Rojas 145

Reading comprehension through learning guides in the new school

María Janet Barreto Morales, Myriam Leguizamón Roa, Jaime Andrés Torres Ortiz 163

Design of learning environments to teach thermodynamics

Deisy Katherine Estupiñán Angarita, Merardo Ortiz Sandoval, Eugenia Grosso Molano 173

A review of pedagogical practice

Martín Eduardo Gómez, Carolina Piña Sarmiento, Yolanda Yamile Lizarazo, Martha Pardo Segura 185

Critical thinking: reflections around their importance for autonomy

Édgar A. Amarillo Giraldo, Dora Yasmín Corredor Jiménez, Manuel Oswaldo Avila Vásquez 205

A strategy to improve reading comprehension from micro to macrotexuality

Claudia Margoth Jiménez Parra, Martha Lucía Barón Saavedra, Jorge Enrique Duarte Acero 219



Reading comprehension: a permanent process

Gloria Patricia Rojas Cetina, Olga Lucía Vargas Arias, Nelson Augusto Medina Peña, 243



The game and its incidence in school coexistence

Olga Lucero Peña Zambrano, Amanda Manrique Aparicio, Sandra Milena Pardo Murcia 255

Normas para la Publicación 151

Editorial

La Revista EDUCACIÓN y CIENCIA en esta ocasión expone un espacio dedicado específicamente a estudiantes de la Maestría en Educación – Énfasis Profundización de la UPTC, donde presentan avances de sus investigaciones en desarrollo de sus trabajos de grado. Esta oportunidad que han tenido los maestros de adelantar estudios de maestría, con becas ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional es una oportunidad única e histórica que puede ayudar a cambiar las realidades de la educación pública, y además para estrechar las relaciones de la escuela y la universidad, donde por primera vez y de una manera efectiva y directa la UPTC tiene la oportunidad de aportar al mejoramiento de la calidad educativa, dentro del Programa “Colombia la más educada 2025” del Gobierno Nacional.

Esta publicación de la Revista EDUCACIÓN y CIENCIA trae aportes de investigaciones sobre problemáticas diversas y concretas que viven los maestros en sus instituciones, en la búsqueda de soluciones y caminos que ayuden al logro de las metas fijada por el MEN. Todas las investigaciones giran en torno a mejorar el índice sintético de calidad de las instituciones educativas en las que laboran los profesores-investigadores.

Como es costumbre los artículos de la Revista se convierten en fuente de

consulta para los maestros, pues pueden ver aquí reflejadas las problemáticas que a diario viven y las posibles soluciones; pero también es fuente de consulta para toda la comunidad académica interesada en estudiar los problemas reales de las escuelas.

En esta ocasión las temáticas vienen agrupadas en algunas de las sesiones acostumbradas de la Revista: SIGNOS, PAIDIA, BABELIA y SIGMA.

En la sección SIGNOS se presentan seis artículos. El primero, de los autores de Arias, Borda y Sosa, bajo el título “Desarrollo de habilidades del lenguaje a través de la producción de texto” identifican debilidades en el uso del lenguaje en niños de primero y segundo grados, a partir de lo cual, desde la investigación acción diseñan una estrategia de intervención para el desarrollo de habilidades como escuchar, hablar, leer y escribir.

El segundo, de los autores Sánchez, Amado y Bolívar, bajo el título “Enseñanza de lectura literal en resolución de problemas matemáticos en Escuela Nueva”, presentan un artículo de reflexión sobre la enseñanza de la lectura literal para fortalecer la comprensión para la resolución de problemas matemáticos con estudiantes de Escuela Nueva; muestran algunos criterios para

la enseñanza de la lectura literal y su relación con la resolución de problemas en matemáticas.

El tercero, de los autores Cely, Cuy, Rojas y Cristancho, bajo el título “Comprensión lectora a través del cuento en estudiantes de secundaria”, presentan resultados parciales de investigación realizada bajo un enfoque crítico-social, en la modalidad de investigación-acción, donde indagaron las dificultades en comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y crítico intertextual; reflexionaron sobre la forma como los participantes interaccionan en el entorno social y familiar a través del cuento para construir significados en la lectura.

El cuarto, de los autores Acevedo, Duarte e Higuera, en su artículo “Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora”, bajo la investigación-acción determinaron las incidencias en la lectura crítica, como resultado de la implementación de las estrategias de lectura en sus tres momentos: antes, durante y después. Los resultados muestran un avance en el nivel de comprensión lectora, mejoramiento del hábito lector y mayor participación familiar en los procesos de lectura.

El quinto, de los autores León y Prieto, bajo el título “Fortalecimiento de la habilidad inferencial a través del aprendizaje cooperativo”, y centrados en la investigación-acción, identifican dificultades que los estudiantes presentan al responder preguntas de tipo inferencial para así abordar la problemática y buscar cómo fortalecer la comprensión de textos a través del aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta que la inferencia es la esencia del proceso de comprensión y que ésta puede desarrollarse.

El sexto, de los autores Barragán, Plazas y Ramírez, bajo el título “La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico”, muestran cómo mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes a través de la lectura de imágenes, especialmente del aviso publicitario. La aplicación de esa estrategia permitió ver que los niños amplían sus conocimientos y se manifiestan más curiosos y reflexivos ante los diferentes mensajes.

En la Sección PAIDIA se presentan ocho artículos. El primero de Montaña, Pérez y Torres, con el título “Aproximaciones teóricas sobre el desarrollo del pensamiento numérico en educación primaria”, traen resultados de su investigación con niños de cuarto y quinto de básica primaria acerca de la representación decimal y fraccionaria. Presentan y describen un ejemplo sobre la aplicación de una actividad desarrollada en una secuencia didáctica.

En el segundo, de Parada, Valbuena y Ramírez, bajo el título “La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente”, indagan bajo un enfoque crítico social el nivel de autoestima en los alumnos, para ofrecer desde el escenario escolar, prácticas significativas que faciliten el logro de una estima positiva en diferentes situaciones. Como resultado encontraron que uno de los factores influyentes es la diversa interacción en el aula; así mismo, las características y actitudes de las personas con alta o baja autoestima, y la influencia de personas relevantes en la construcción de la autoestima.

El tercero, de Gutiérrez y Perilla, bajo el título “De ambientes de aprendizaje

hacia ambientes de desafío. Estado del arte en torno a los ambientes de clase”, se abordan elementos del problema relacionados con los modos de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes y las relaciones interpersonales que se establecen con sus maestros. El análisis de los ambientes de aprendizaje permitió hacer visibles categorías emergentes, como los aspectos socio-emocionales y la denominación de desafíos, que dotaron de nuevos sentidos y significados a la propuesta.

El cuarto, de Barreto, Leguizamón y Torres, bajo el título “La comprensión lectora a través de las guías de aprendizaje en la Escuela Nueva”, presentan avances de investigación motivada por los bajos resultados obtenidos por los niños y jóvenes en las pruebas nacionales e internacionales; situación que implica una acción reflexiva por parte de los docentes, donde se faciliten situaciones que favorezcan el aprendizaje y ayude al desarrollo de la comprensión lectora para enriquecer los conocimientos en los estudiantes. A través de la investigación acción logran replantear prácticas que permitan el mejoramiento de dicha comprensión lectora.

El quinto, de Estupiñán, Ortiz y Grosso, con el título “Diseño de ambientes de aprendizaje para la enseñanza de la termodinámica” presentan resultados parciales de investigación cuyo objetivo fue transformar las prácticas de aula a través del diseño y construcción de un ambiente de aprendizaje que identifique, caracterice y evalúe sus factores componentes en el contexto de la población. Se evidencia que el maestro debe gestionar el ambiente de aula en dirección de planes y programas institucionales, implementando las

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El sexto, de Gómez, Piña, Lizarazo y Pardo, bajo el título “Una revisión a la práctica pedagógica”, muestran resultados de su investigación a partir del autoanálisis de la práctica de tres docentes de las asignaturas de Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Física, de la Escuela Normal Superior la Presentación (ENSLP) de Soatá. Encontraron que la estructura de la práctica pedagógica de los tres docentes distaba de lo que establece el modelo pedagógico activo vivencial (MPAV) de la ENSLP de Soatá, en cuanto a ambientes de aprendizaje (AA), y apropiación de conceptos. Se propuso el diseño de una matriz para planear y ejecutar la práctica pedagógica (PP) acorde con las teorías que sustentan el modelo pedagógico.

El séptimo, de Amarillo, Corredor y Ávila, bajo el título “Pensamiento crítico: reflexiones en torno a su importancia para la autonomía”, presentan resultados de una investigación que tuvo como objetivo potenciar el pensamiento crítico para el desarrollo de la autonomía en los estudiantes de los grados 6-02 y 11-01. Presentan una propuesta metodológica en relación con los postulados de Paulo Freire referidos al pensamiento crítico y la autonomía, en el campo de la educación y la pedagogía.

El octavo, de Jiménez, Barón y Duarte, bajo el título “Una estrategia para mejorar la comprensión desde la micro hasta la macrotextualidad”, a través de la investigación acción, indagaron sobre la comprensión lectora y al final evidencian un mejoramiento significativo en el nivel académico, la interacción y fortalecimiento

de la comprensión, fluidez y propiedad en su contexto. Poner en práctica el proceso de la lectura comprensiva, permite a los estudiantes tener una visión más completa de los beneficios en su proyecto de vida.

En la Sección BABELIA, se presenta un artículo de Rojas, Vargas y Medina, bajo el título “Comprensión lectora: un proceso permanente”, traen resultados de su investigación que tuvo como objetivo identificar dificultades en comprensión lectora y proponer una estrategia para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno del Colegio Boyacá de Duitama, a partir de actividades que componen la estrategia: lectura de texto preferencial, galería literaria y portafolio. Tienen en cuenta la relación estrecha entre lector, texto y contexto.

Por último en la Sección SIGMA se presenta un artículo de Peña, Manrique y Murcia, titulado “El juego y su incidencia en la convivencia escolar”, resultado de investigación que tuvo como objetivo el mejoramiento del ambiente escolar, dado que se manifiestan actitudes verbales y físicas no apropiadas para la convivencia,

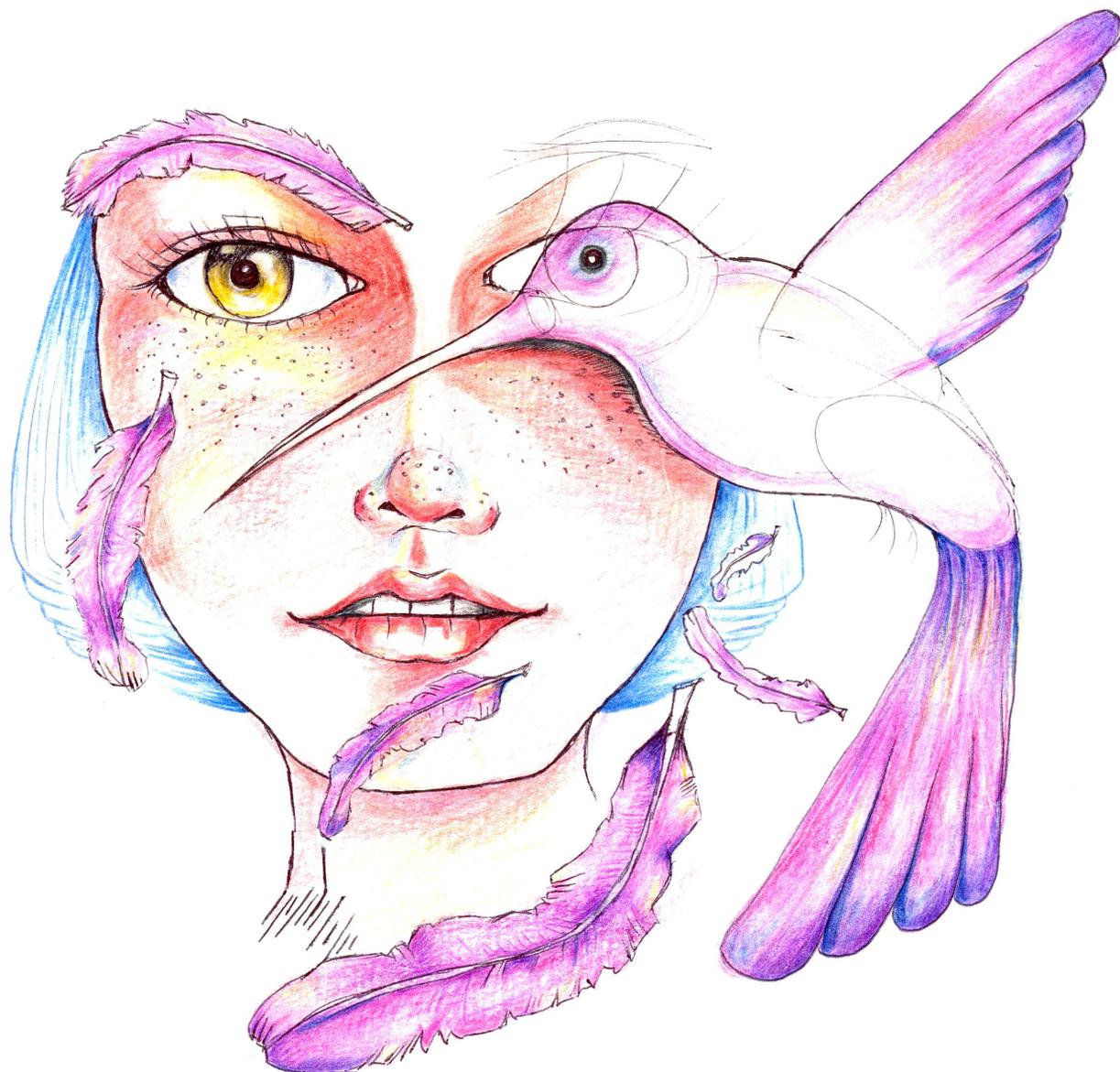
lo que hizo visible la urgencia de intervenir este componente de formación que se dirige al ambiente y la convivencia escolar. El artículo da relevancia particular al papel del juego en los procesos educativos y en la construcción del individuo y la sociedad, en el marco de una sana convivencia escolar; y recoge desde visiones teóricas y prácticas que funcionan alrededor de la problemática señalada, las diferentes aristas del proceso de investigación realizado, mostrando la importancia que herramientas lúdicas, como el juego, categoría de análisis del artículo, evidencian en el aula y en las diferentes relaciones que en esta se establecen.

Conviene destacar que cada autor(es) es responsable por sus ideas y argumentaciones presentadas en sus artículos y que estas no comprometen la Dirección de la Revista, ni de quién presenta este editorial.

ALFONSO JIMÉNEZ ESPINOSA PhD.

Editor Invitado
Profesor Titular UPTC

SIGNOS



EXPRESIONES SIMBÓLICAS

Desarrollo de **habilidades del lenguaje**, a través de la **producción de texto**

Language skills development through text production

*Mirian Yolanda Arias Sanabria**
*Flor Ángela Borda Galindo***
*Diana Isabel Sosa Ávila****

Fecha recepción: 7 de junio de 2015
Fecha aprobación: 3 de febrero de 2016

Artículo Corto

Resumen

Este artículo tiene como fin dar a conocer los resultados de la investigación 'El desarrollo de las habilidades del lenguaje a través de la producción de texto oral y escrito', dentro de la tipología de Investigación científica y tecnológica. El proyecto de investigación consistió en la aplicación de pruebas diagnósticas (antes, durante y después), con el propósito de identificar las debilidades que los estudiantes de grado primero de la sede rural Farquentá y de grado segundo de la sede urbana Carlos Rincón de la Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez del municipio de Ramiriquí,

presentaban en dichas habilidades, lo que conlleva a elaborar un diagnóstico que da orientaciones para diseñar y aplicar una propuesta pedagógica y didáctica durante el trascurso de la investigación, basada en unidades didácticas; proceso que se lleva a cabo con el diseño de investigación acción. Los resultados obtenidos en cada etapa dan cuenta que la intervención pedagógica y didáctica favoreció el desarrollo de las habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) en los estudiantes objeto de estudio, alcanzando un nivel de logro fuerte en las habilidades escribir y hablar, mientras que con la lectura y la escucha se observa un nivel de logro débil el cual se debe continuar fortaleciendo, así como

**Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez de Ramiriquí – Secretaría de Educación Departamental de Boyacá diegoca_1998@hotmail.com*

***Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez de Ramiriquí – Secretaría de Educación Departamental de Boyacá anertarondonborda@gmail.com*

****Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez de Ramiriquí – Secretaría de Educación Departamental de Boyacá unasosa@hotmail.com*



el proceso de producción de texto oral y escrito. Se concluye que las habilidades del lenguaje y la producción de texto deben tener un lugar primordial en la educación y deben trabajarse integradamente sin desligar una de la otra.

Palabras clave: habilidades del lenguaje, producción de texto oral y escrito, lengua, enseñanza, aprendizaje, desarrollo.

Abstract

This article aims to present the results of the research 'The development of language skills through the production of oral and written text', within the typology of scientific and technological research. The research project consisted in the application of diagnostic tests (before, during and after), with the purpose of identifying the weaknesses that the first grade students of the "Farquentá" rural branch and second grade of the "Carlos Rincón" urban branch of "José Ignacio de Márquez" Technical School in the municipality of Ramiriquí, which leads to elaborate a diagnosis that gives directions to design and apply a pedagogical and didactic proposal during the course of research, based on didactic units; process that is carried out with research - action design. The results obtained at

each stage indicate that the pedagogical and didactic intervention favoured the development of the language skills (listening, speaking, reading and writing) in the students under study, reaching a level of strong achievement in writing and speaking skills, while with reading and listening there is a weak level of achievement which must be further strengthened, as well as the process of producing oral and written texts. It is concluded that language skills and text production must have a primary place in education and should be worked on seamlessly without disconnecting from one another.

Keywords: language skills, oral and written text production, language, teaching, learning, development.

Introducción

La producción de texto oral y escrito desde los primeros años de escolaridad, permite a las personas el desarrollo de las habilidades del lenguaje. Escuchar, hablar, leer y escribir de manera apropiada, mejoran los procesos comunicativos y permite analizar, apropiarse y transformar la realidad. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz (2011) establecen que

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Por eso son cuatro habilidades que hay que desarrollar. (p. 88).

Estas habilidades son el eje fundamental del proyecto de investigación. Como docentes de grado primero de la sede rural Farquentá y grado segundo de la sede urbana Carlos Rincón de la Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez de Ramiriquí (Boyacá), se observa en las prácticas pedagógicas que los estudiantes tienen debilidades en el desarrollo de las habilidades del lenguaje, lo que se evidencia en el proceso de lectura y escritura. La escuela se ha dedicado a enseñar a leer y escribir, sin tener en cuenta la intención comunicativa, la recepción y producción de textos, también falta la integración de las habilidades escritas con las orales; situación que se ve reflejada en los resultados de las pruebas Saber presentadas por los estudiantes, que

muestran en la competencia comunicativa escritora, en el componente pragmático, ciclo de 1° a 3° grado, que el nivel de desempeño bajó de fuerte a débil.

Con el propósito de contextualizar la investigación, se tienen en cuenta estudios realizados en diferentes contextos que proporcionan aportes significativos a la problemática estudiada, los cuales brindan elementos valiosos que permitieron contrastar pensamientos, conocimientos y diálogo de saberes.

La investigación tiene como objetivo desarrollar las habilidades del lenguaje a través de la producción de texto oral y escrito en estudiantes de grado primero sede Farquentá y grado segundo sede Carlos Rincón de la Institución Educativa; en la cual se utiliza la investigación de corte cualitativo, con un enfoque socio-crítico; y como diseño, la investigación acción (IA) para poder dar respuesta a la pregunta de investigación a través de sus fases (exploración y reflexión, planificación, acción y observación, y evaluación) permitiendo desarrollar los objetivos planteados.

Se emplean como estrategias la aplicación de una prueba diagnóstica en tres momentos (antes, durante y después), las cuales permiten conocer el desempeño de los estudiantes en relación con las habilidades del lenguaje. Los resultados arrojados por cada prueba aportan los elementos necesarios para elaborar un diagnóstico pedagógico que guía el diseño de una propuesta pedagógica y didáctica en el aula, la cual se aplica durante el proceso de la investigación,

para fortalecer y potenciar las cuatro habilidades del lenguaje de la población objeto de estudio; finalmente, se evalúa el impacto de la propuesta a través de una prueba pronóstica.

El artículo está estructurado en cinco grandes partes: los ejes teóricos, los antecedentes, la metodología utilizada, los resultados y, finalmente, se dan a conocer las conclusiones obtenidas en el proceso de investigación.

Ejes teóricos

Para fundamentar la investigación 'Desarrollo de habilidades del lenguaje, a través de la producción de texto', se tienen en cuenta algunas teorías y autores: Cassany, Luna y Sanz, Solé, Bernárdez, Niño, Gavidia, Pavoni (citado por Lomas), Briz, Moya, Agudelo y Mayorga, que permiten profundizar en categorías conceptuales como: habilidad, habilidades del lenguaje, lenguaje, lengua, habla, habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir.

Cada una de estas categorías aportan elementos significativos a la investigación, pero especialmente se fundamenta en las habilidades del lenguaje, para lo cual Cassany *et al.* (2011) afirman que

Es decir, los seres humanos utilizan el lenguaje como herramienta para el aprendizaje, donde se le da uso de manera integrada a las cuatro habilidades, permitiendo recibir información que es analizada y expresada en ideas de acuerdo con la intención comunicativa.

Por otra parte, Solé (2011) hace su contribución a las habilidades del lenguaje y la producción de texto, al mencionar que "a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo a otras personas cómo leen y escriben, probando y equivocándose, guiados siempre por la búsqueda del significado o por la necesidad de producir algo que tenga sentido" (p. 52). La escuela debe ser el espacio propicio para despertar el interés de los estudiantes mediante el ejemplo que el docente le brinde; si el maestro escucha al niño, este a la vez lo hace con los compañeros y con el mismo maestro, así sucede con las otras habilidades. En relación con la producción de texto, Cassany *et al.* (2011) manifiestan que "los maestros debemos animar a los alumnos a elaborar sus textos, a buscar y ordenar las ideas, a hacer borradores, a revisar, a autocorregir sus errores, a no tener prisa y a hacer las cosas bien" (p. 261).

Antecedentes

Aunque es muy amplio el campo de reflexión frente a las habilidades del lenguaje y la producción de texto, se propone de manera general algunos estudios que validan la importancia de la investigación. En España, Ávila (2008) presenta la investigación 'Leer bien para

El artículo está estructurado en cinco grandes partes: los ejes teóricos, los antecedentes, la metodología utilizada, los resultados y, finalmente, se dan a conocer las conclusiones obtenidas en el proceso de investigación.

Las habilidades lingüísticas no funcionan corrientemente aisladas o solas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí; es decir, relacionadas unas con otras de múltiples maneras. El usuario de la lengua intercambia con frecuencia los papeles de receptor y emisor en la comunicación [...] (pp. 93-94).

escribir mejor: estrategias docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura'; en este estudio, se trabajan cuatro enfoques teóricos que permiten desarrollar acciones didácticas, encaminadas a la formulación de estrategias pedagógicas para mejorar los procesos de lectura y escritura.

Por otra parte, Flores y Hernández (2008) en Costa Rica, en el artículo 'Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura', establecen la importancia que se le debe dar al dibujo como complemento de los procesos de lectura y escritura, donde el educador debe incentivar la expresión oral de las vivencias y la representación de sus ideas y sentimientos mediante dibujos.

En Colombia también se han realizado investigaciones, al respecto, en el municipio de Marinilla (Antioquia), Monsalve *et al.* (2009) presentan la investigación 'Desarrollo de habilidades comunicativas en la escuela nueva',

Una investigación realizada con el fin de validar el impacto de una estrategia didáctica, apoyada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y algunos recursos impresos, para promover el desarrollo de habilidades en estudiantes de educación básica en la modalidad de escuela nueva. (p. 189).

La investigación que se desarrolla con los estudiantes de primero de la sede Farquentá y segundo de la sede Carlos Rincón de la Institución Educativa, brinda aportes a los antecedentes

referenciados, puesto que esta trabaja las cuatro habilidades del lenguaje integradas a través de la producción de texto oral y escrito, permitiendo al estudiante un mejor desempeño en su competencia comunicativa y proponiendo unidades didácticas para trabajar el área de lengua castellana en los grados primero y segundo con la posibilidad de adaptarse a los otros grados de educación básica primaria y a los contextos urbano y rural.

Metodología

La metodología con la que se desarrolla la investigación es de corte cualitativo, ya que permite contextualizar, entender e interpretar la adquisición de las habilidades del lenguaje. Para Castillo, Jaimes y Chaparro (2001), la investigación cualitativa busca "la interpretación de la realidad, desde el punto de vista de los sujetos objeto de estudio" (p. 39). Su enfoque es sociocrítico, puesto que se conoce y comprende la realidad, se une la teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores, incluyendo al investigador en procesos de autorreflexión. Para Castillo *et al.* (2001), el enfoque sociocrítico

Tiene como objetivo, proporcionar conocimientos acerca de las estructuras sociales imperantes, a través de un proceso asumido como un espiral en el que se articulan simultáneamente ciclos de observación, reflexión, planeación y acción, y además reflexión en, desde y sobre la acción. (p. 79).

Teniendo en cuenta el enfoque de la investigación, se adopta como diseño

la investigación acción, la cual permite entrever y analizar, fase por fase, el proceso detallado del abordaje del problema. Las etapas que se desarrollan son: exploración y reflexión, planificación, acción y observación, y evaluación. Al respecto, Elliott (2000) destaca que “la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los problemas teóricos definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (p. 5).

Para esta investigación, se toma como universo 1.496 estudiantes que correspondió a la totalidad de estudiantes de la Institución Educativa, y se trabaja con una muestra de 76 estudiantes de los grados donde se desempeñan como docentes las autoras del proyecto, conformado por 41 niños y 35 niñas, de estrato socioeconómico bajo, cuyas edades oscilan entre los 6 y 8 años, de los cuales 7 pertenecen al área rural de grado primero y los restantes al área urbana de grado segundo. Una vez conformada la muestra objeto de estudio, se usan instrumentos como: el diario de campo donde se registran observaciones, prueba pre diagnóstica, diagnóstica y pronóstica, que para el Ministerio de Educación Nacional (2009) es un

Instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de identificar los diferentes niveles de desempeño que tienen los estudiantes en cada grado, generar hipótesis de dificultades en la comprensión de algunos saberes y proporcionar un material

educativo para el aula [...] (p. 1).

Por otra parte, se aplican encuestas a docentes de la institución y entrevistas a directivos, buscando comprender la forma como los estudiantes desarrollan las habilidades del lenguaje.

Para la interpretación de la información recolectada, inicialmente, se hace el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las fases de la investigación acción IA; luego, se comparan los instrumentos aplicados a estudiantes a través de matrices; después se hace un contraste entre instrumentos, se categorizan; y, finalmente, se genera la triangulación de la información.

Resultados

A partir del análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos utilizados en cada una de las fases del diseño de investigación acción, se encuentran aspectos relevantes en cuanto al desarrollo de las habilidades del lenguaje, donde se obtienen los siguientes resultados en cada una de las etapas trabajadas durante la investigación:

Primera fase: exploración y reflexión. Esta fase busca identificar las debilidades que presentan los estudiantes en el desarrollo de las habilidades del lenguaje a través de la observación directa de las prácticas de aula, las cuales se registran en el diario de campo y la aplicación de una prueba prediagnóstica.

De acuerdo con los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados, se puede deducir que los estudiantes

Para la interpretación de la información recolectada, inicialmente, se hace el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las fases de la investigación acción IA, luego, se comparan los instrumentos aplicados a estudiantes a través de matrices

que inician el grado primero presentan falencias en la habilidad escritora, ya que desconocen grafemas, omiten, agregan, cambian, pegan letras y/o palabras; en cuanto a la oralidad, se muestran tímidos al expresar ideas y sentimientos; en relación con la lectura, únicamente se encamina a la interpretación de imágenes, ya que no han adquirido las bases necesarias para la lectura de texto escrito; en cuanto a la escucha, los estudiantes muestran agrado al escuchar la lectura e indicaciones dadas por la maestra para resolver la prueba. En el grado segundo, se puede concluir que los estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje, en la escucha se observa que la mayoría de estudiantes se distraen con facilidad y no atienden lo que otra persona está diciendo; en cuanto al habla, algunos presentan timidez a la expresión en público, manifiestan sus inquietudes o dan opiniones fuera del tema que se está tratando, cuando se hace preguntas algunos quieren expresar su opinión al tiempo, sin respetar el turno para hablar, son muy pocos los estudiantes que dicen de forma oral lo que entienden de un texto leído; en relación con la lectura, algunos la hacen silábicamente, otros no decodifican lo que se lee, presentando dificultad para representar con dibujos un texto leído; y en cuanto a la habilidad escritora, la gran mayoría de estudiantes no escriben los nombres y apellidos, al escribir palabras con las letras del abecedario confunden muchas de estas y la escritura no es correcta, producen oraciones y textos cortos sin coherencia, no usan la coma enumerativa y repiten la sílaba 'y'.

Segunda fase: planificación. En esta fase se planean instrumentos como diario de campo, pruebas diagnósticas en tres momentos: pre diagnóstica – diagnóstica – pronóstica, y estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las habilidades del lenguaje de los estudiantes a través de la producción de texto oral y escrito. De igual manera, se planea el material didáctico, las formas del desarrollo de las clases, y los tiempos que duraba cada ejercicio.

Tercera fase: acción y observación. Esta fase se desarrolla en tres momentos. El primero corresponde a la aplicación de la prueba diagnóstica, la cual permite identificar las fortalezas y debilidades en el desarrollo de las habilidades del lenguaje y la producción de texto oral y escrito luego de la implementación de las estrategias pedagógicas y didácticas en el aula. De los estudiantes de grado primero de la sede Farquentá, se puede decir que en relación con la lectura y escritura: escriben el nombre sin seguir un modelo, construyen oraciones coherentes y textos cortos utilizando la mayúscula inicial, presentan en menor proporción errores al escribir las oraciones pues algunos cambian el orden de las letras, no emplean normas ortográficas, omiten y confunden letras, pegan palabras, interpretan secuencia de imágenes, leen textos y enunciados cortos empleando la lectura oral vacilante y la mayoría no necesitan de la orientación de la maestra para desarrollar la prueba; en las habilidades de escucha y oralidad, los niños expresan interés y agrado al hacer la lectura de imágenes de manera individual, pues hacen uso de nuevo vocabulario y describen con mayor facilidad cada una

En el grado segundo, se puede concluir que los estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje, en la escucha se observa que la mayoría de estudiantes se distraen con facilidad y no atienden lo que otra persona está diciendo

de las imágenes, mas, se observa que algunos no respetan el turno para hablar pues interrumpen a los compañeros cuando están hablando por dar a conocer sus propias creaciones.

Por otra parte, se detalla el progreso que muestran los estudiantes de grado segundo de la sede Carlos Rincón, observando que la mayoría escriben sus nombres y apellidos completos y construyen oraciones para cada una de las palabras propuestas, escriben palabras usando el abecedario, producen oraciones con coherencia empleando vocabulario nuevo; la comprensión de lectura ha mejorado así como la fluidez verbal, leen utilizando algunos signos de puntuación y participan en actividades de oralidad; en la habilidad de escucha, se nota un avance ya que en su mayoría escuchan con atención lo que el interlocutor dice, comprendiendo el mensaje y siguen instrucciones dadas en acciones del ámbito académico.

El segundo momento atañe a la elaboración del diagnóstico pedagógico a partir de los resultados de las pruebas prediagnóstica y diagnóstica, con el objetivo de identificar las debilidades y fortalezas que hasta el momento presentan los estudiantes en el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje y la producción de texto:

Fortalezas: la mayoría de estudiantes escuchan con atención al interlocutor comprendiendo el mensaje; algunos se expresan con facilidad ante el público dando a conocer sus necesidades, intereses, vivencias e inquietudes; en su mayoría, muestran apropiación al

construir textos orales y escritos, se les facilita más la expresión si se parte de contextos significativos; hay un propósito al hacer la lectura y escritura, lo que motiva significativamente el acto comunicativo; la presentación de imágenes facilita la comprensión y producción de textos.

Debilidades: en la escucha, algunos estudiantes presentan dificultad para seguir instrucciones orales, especialmente si incluye más de tres pasos, con frecuencia piden que se repita lo que se les acaba de decir, se distraen con facilidad, en especial por el ruido de fondo o por ruidos fuertes o repentinos; en la habilidad oral, se les dificulta emplear la entonación y los matices de la voz en forma significativa, así como la seguridad al hablar y al analizar lo que se va a decir para dar respuestas coherentes; la comprensión de textos se hace aún con ayuda del docente en algunos casos; en la producción de texto escrito, los estudiantes no la realizan por iniciativa propia esperando la orientación del docente, algunos estudiantes confunden la estructura del texto y escriben sin coherencia.

El tercer momento corresponde al diseño y aplicación de la propuesta pedagógica, para fortalecer y potenciar las habilidades del lenguaje a través de la producción de texto oral y escrito bajo la elaboración de unidades didácticas. Al respecto, Escamilla (1993) define las unidades didácticas como

Una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, apartándole consistencia y

Por otra parte, se detalla el progreso que muestran los estudiantes de grado segundo de la sede Carlos Rincón

significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso. (p. 39).

Las unidades didácticas se diseñan para el área de lengua castellana en los grados primero y segundo de educación básica; formuladas teniendo en cuenta las estrategias aplicadas en la segunda etapa del proyecto; diseñadas de acuerdo con los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje emanados por el Ministerio de Educación Nacional para cada grado y el plan de estudios de la Institución Educativa. La propuesta tiene la posibilidad de ser ajustada para las otras áreas del conocimiento y grados.

Cuarta fase: evaluación. En esta etapa se aplica la prueba pronóstica que da cuenta de los aciertos y desaciertos en la aplicación de la propuesta pedagógica, que permite medir el impacto que la producción de texto oral y escrito tiene en el desarrollo de las habilidades del lenguaje. Donde se encontraron los siguientes resultados:

Aspectos positivos:

Habilidades orales (escuchar y hablar): narran oralmente situaciones o secuencias de la vida cotidiana, así como lo comprendido de un texto leído; procuran respetar el turno para hablar y escuchar al interlocutor; han mejorado su expresión oral y la timidez para hablar en público; la mayoría de estudiantes utilizan la entonación y los matices de voz para alcanzar su propósito comunicativo; expresan sus ideas; construye texto oral a partir de lo escuchado.

Habilidades escritas (leer y escribir): escriben correctamente su nombre(s) y apellido(s); utilizan las letras del abecedario para escribir palabras; construyen oraciones, párrafos y textos cortos con coherencia a partir de imágenes; relacionan en una historieta las imágenes con el texto escrito; aplican las estrategias de comprensión en los momentos antes, durante y después de la lectura.

Aspectos por mejorar:

Habilidades orales (escuchar y hablar): ampliar su vocabulario para construir secuencias de forma oral; trabajar con soportes visuales para comprender mejor el texto oral; transmitir mensajes de forma correcta sin alterarlo; organizar los turnos al hablar para que todos puedan brindar sus aportes; rescatar la tradición oral de la región; atender a quien habla.

Habilidades escritas (leer y escribir): aplicar en sus escritos las reglas de ortografía y de concordancia; producir textos teniendo en cuenta un plan secuencial elaborado con anterioridad; construir textos para ser publicados a nivel institucional; ampliar el vocabulario para construir secuencias de forma escrita y transmitir mensajes de forma correcta sin alterarlo.

Conclusiones

A partir de la investigación realizada, se exponen las siguientes conclusiones:

El desarrollo de las habilidades del lenguaje y la producción de texto, deben tener un lugar primordial en la educación desde los primeros años de escolaridad; hablar, escuchar, leer y escribir son herramientas que permiten establecer

Las unidades didácticas se diseñan para el área de lengua castellana en los grados primero y segundo de educación básica; formuladas teniendo en cuenta las estrategias aplicadas en la segunda etapa del proyecto

mejores relaciones interpersonales y, por ende, influir en los resultados de las pruebas internas y externas.

Determinar el problema objeto de estudio es primordial, ya que se pueden realizar acciones didácticas que contribuyan a mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

Para realizar intervenciones pedagógicas y didácticas, se debe tener como punto de partida el conocimiento de la población objeto de estudio, sus características, fortalezas y debilidades, y es allí donde la evaluación prediagnóstica y diagnóstica permite verificar el nivel de preparación de los estudiantes para enfrentarse a los objetivos que se espera que logren, la verdadera evaluación exige el conocimiento en detalle del estudiante quien es el protagonista principal del proceso, con el propósito de adecuar las actividades y metodologías.

La aplicación de unidades didácticas permite en los estudiantes el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades del lenguaje y la producción de texto, ya que se diseña un conjunto de actividades conducentes a dar respuestas a los objetivos y contenidos del plan curricular de la Institución Educativa.

La función del docente investigador es primordial, ya que ayuda a identificar y buscar estrategias para contrarrestar las dificultades académicas de los estudiantes y, por ende, mejorar los resultados académicos.

La propuesta pedagógica y didáctica diseñada para el desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir), tiene la posibilidad de ser ajustada a los diferentes grados, áreas del conocimiento y contextos educativos. Se considera que, a pesar de que cambien las metodologías y los sistemas educativos, la necesidad comunicativa es innata en el ser humano.

Referencias

- Ávila, P. (2008). *Leer bien para escribir mejor: estrategias docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2011). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Castillo, N., Jaimes, G., & Chaparro, R. (2001). *Una aproximación a la investigación cualitativa*. Tunja, Colombia: UPTC.
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza, España: Edelvives.
- Flores, L., & Hernández, A. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educare*, 12(1), 1-20.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Evaluación diagnóstica*. Bogotá-Colombia: Revolución educativa Colombia aprende.
- Monsalve, M., Franco, M., Monsalve, A., Betancur, V., & Ramírez, D. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Educación y pedagogía*, 21(55), 189-210.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.

Enseñanza de **lectura literal** en resolución de problemas matemáticos en **Escuela Nueva**

Literal reading teaching in the resolution of mathematical problems in new school

*Vilma Cristina Sánchez Macías
Yolanda Ibeth Amado Sarmiento
Alejandro Bolívar Suárez*

Fecha recepción: 9 de mayo de 2015
Fecha aprobación: 6 de diciembre de 2015

Artículo de Investigación Ciencia y Tecnología

Resumen

El presente artículo expone las reflexiones de las autoras sobre la enseñanza de la lectura literal para fortalecer la comprensión y resolución de problemas matemáticos con estudiantes de Escuela Nueva. Trata algunos criterios teóricos fundamentales de la enseñanza de la lectura literal y la relación de esta con la resolución de problemas matemáticos a partir de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva; y se desarrolla metodológicamente siguiendo la estrategia de la enseñanza directa propuesta por Baumann (citado en Quintana, 2004), a saber: introducción, demostración, práctica guiada, práctica individual y evaluación. De igual forma, se adoptan herramientas didácticas de Escuela

Nueva como biblioteca viajera, lectura en casa, lectura en clase y talleres de aplicación. Con el propósito de fortalecer la interacción lectura literal y resolución de problemas en las aulas de Escuela Nueva, se describen los resultados de este ejercicio reflexivo, que el docente puede llevar a la práctica para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A modo de conclusión, se establece que la relación entre lectura literal y resolución de problemas matemáticos está en la fase de comprensión del mismo, siendo este proceso la base fundamental para el éxito de este ejercicio matemático.

Palabras clave: lectura, resolución de problemas, proceso lector, enseñanza, aprendizaje.

*Institución Educativa
Juana Caporal Coper –
Boyacá – Colombia
vilcris1@hotmail.com
Institución Educativa
Juana Caporal – Boyacá –
Colombia
yolandaibeth@hotmail.
com
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia
– Boyacá – Colombia
absforense@hotmail.com*



Abstract

This article presents the reflections of the authors on the teaching of literal reading to strengthen the understanding and resolution of mathematical problems with students of New School. It treats some fundamental theoretical criteria of the literal reading teaching and the relation of this with the resolution of mathematical problems from the pedagogical principles of the New School; and is developed methodologically following the strategy of direct teaching proposed by Baumann (cited in Quintana 2004), namely: introduction, demonstration, guided practice, individual practice and evaluation.

Likewise, New School didactic tools are adopted as a traveling library, reading at home, and reading in class and application workshops. In order to strengthen literacy interaction and problem solving in the Escuela Nueva classrooms, the results of this reflexive exercise are described, which the teacher can put into practice to improve teaching and learning processes. As a conclusion, it is established that the relationship between literal reading and solving mathematical problems is in the understanding phase, being this process the fundamental basis for the success of this mathematical exercise.

Keywords: reading, problem solving, reading process, teaching, learning.



Introducción

Las reflexiones sobre la enseñanza de la lectura literal para fortalecer la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de la escuela nueva, surgen del interés por cambiar el concepto de lectura como instrumento a proceso de pensamiento, ya que esta se ha constituido en una práctica comunicativa esencial que permite hallar caminos, encontrar significado, proponer soluciones y producir conocimiento. Es así como, de una buena lectura depende, en gran medida, el alcance de los objetivos en cualquier actividad de aprendizaje (Serrano, 2014).

Este trabajo tiene relevancia ya que, para lograr el éxito en la resolución de problemas matemáticos, es necesario que el estudiante desarrolle niveles básicos de lectura, con los que pueda comprender la información contenida en el texto matemático, y asimilarla de modo sistémico. La lectura literal tiene un papel clave para convertir la información en conocimiento. Dada su importancia, su enseñanza debe ser un objetivo prioritario de la Escuela Nueva en búsqueda de una mejor formación y de un nivel más alto en los resultados académicos de los estudiantes.

Este artículo tiene sus raíces en el trabajo de investigación “Incidencia de la lectura comprensiva en la resolución de problemas matemáticos”, que se desarrolla actualmente en la Institución Educativa Juana Caporal en el municipio de Coper; y tiene como propósito la enseñanza de la lectura literal como elemento de apropiación del texto en la

comprensión de problemas matemáticos. Así, su aplicación brinda herramientas a los docentes para enseñar la lectura literal y de aprendizaje a los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos, fortaleciendo la interacción en el contexto académico de la Escuela Nueva.

Los fundamentos teóricos de este artículo están expuestos a través de tres categorías: enseñanza de la lectura literal, resolución de problemas matemáticos y enseñanza de la lectura literal en la resolución de problemas matemáticos, todos ellos enmarcados en el modelo educativo de Escuela Nueva.

La metodología empleada sigue la estrategia de la enseñanza directa: introducción, demostración, práctica guiada, práctica individual y evaluación (Baumann, citado en Quintana, 2004). Para el desarrollo de esta estrategia metodológica, se emplean elementos didácticos de Escuela Nueva, tales como: biblioteca viajera con colección semilla, lectura en casa con el cuaderno viajero, lectura en clase con el proceso para antes, durante y después de la lectura; y talleres de aplicación de palabras, oraciones y párrafos.

Para concluir, se presentan los resultados del ejercicio reflexivo, donde se resalta la importancia de la motivación, el uso de un lenguaje matemático básico, el desarrollo de estrategia de decodificación, la organización del esquema semántico del texto matemático y la verificación de la pregunta para dar respuesta al problema planteado. Estos resultados pueden servir a los docentes para la

La metodología empleada sigue la estrategia de la enseñanza directa: introducción, demostración, práctica guiada, práctica individual y evaluación

enseñanza de la lectura literal en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de Escuela Nueva, ya que, si se utilizan de forma permanente, servirán de herramienta práctica para incentivar un proceso lector eficaz.

Reflexiones teóricas

Las bases teóricas que dan soporte a este artículo están sentadas en tres ejes fundamentales, como son: enseñanza de la lectura literal, resolución de problemas matemáticos, y la enseñanza de la lectura literal en la resolución de problemas matemáticos, que se encuentran articuladas en el desarrollo de los procesos escolares de la Escuela Nueva.

Enseñanza de la lectura literal

La lectura ha dejado de ser el ejercicio mecánico de decodificar los signos para convertirse en instrumento fundamental en todos los espacios de la vida, especialmente en el académico, accediendo a ella de forma directa, acompañado por una persona que orienta dicha actividad (Moreno, Ayala, Díaz y Vázquez, 2010).

La primera aproximación que se hace de la lectura de un texto comprende: una lectura global del texto para identificar la idea general, analizar cada párrafo reconociendo oraciones principales y secundarias, suprimir la información innecesaria para encontrar las premisas, realizar generalizaciones que permitan resumir la información, reconstruir el texto de manera precisa y coherente (Sánchez, 2013).

Es necesario aprender a leer para aprender, pensar y disfrutar. Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura con variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento. La competencia lectora se asienta sobre tres ejes: aprender a leer, leer para aprender y aprender a disfrutar de la lectura (Solé, 2012).

El andar de la lectura a través del tiempo y los procesos mentales para su comprensión, permiten identificar tres estadios, como son: la forma, los contenidos y la función (Moreno *et al.*, 2010). Por tanto, hay un camino recorrido desde la letra como significante, pasando por la palabra como significado, hasta llegar a su uso y efecto social como sentido; donde lo textual (literal) promueve lo intertextual (inferencial) hasta llegar a lo contextual (lo crítico).

Esto enmarcado en una relación interdisciplinar de la Psicología con su aporte sensorial a través del uso de la lengua como algo innato en el ser humano; la Lingüística en una transformación racional del lenguaje adquirido en el proceso de aprendizaje; y la Pedagogía con el desarrollo sociocultural, donde la práctica simbólica se aplica en el escenario social a través de la comunicación.

En este movimiento paradigmático, la lectura se entiende como una modalidad comunicativa práctica, que se refiere a un proceso cognitivo donde esta pasa de ser sensorial con el uso de la lengua, a ser estructurada con el lenguaje, y luego

El andar de la lectura a través del tiempo y los procesos mentales para su comprensión, permiten identificar tres estadios, como son: la forma, los contenidos y la función (Moreno et al., 2010)



llevada a la práctica en el contexto. Allí es donde la lectura se convierte en un conjunto de acciones comunicativas en el desarrollo del pensamiento, impactando la enseñanza y producción de conocimiento.

Entonces, la lectura literal se constituye en el primer proceso de comprensión frente al acto de leer y de relacionar los contenidos del texto con los propios, para llegar a interpretarlos de manera eficaz en el medio social (Sánchez, 2013).

Flórez y Gordillo (2009) establecen tres niveles en el proceso de lectura: nivel literal, donde se hace conforme al texto; nivel inferencial, en el que se elaboran conclusiones; y nivel crítico, donde se emiten juicios sobre el texto leído, se acepta o rechaza, pero con fundamentos.

En el nivel literal, “el lector reconoce las frases y las palabras claves del texto y capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognitiva e intelectual. Corresponde a una reconstrucción del texto” (p. 97). Entonces, la lectura literal no debe considerarse como una actividad mecánica, sino como una declaración manifiesta de las ideas del texto.

En la lectura literal existen dos subniveles: el primero es el básico, y el segundo es el avanzado. En el primario o básico, se reproduce la información que el texto proporciona de manera explícita y directa, identificando frases y palabras claves. De igual forma, se localizan e identifican los elementos del texto (ideas principales, secuencias, comparaciones y causa o efecto). El secundario o avanzado,

donde el lector reconstruye o explica con otras palabras lo que el texto expone comprendiendo lo que se lee. También en este subnivel, el lector puede hacer uso de la paráfrasis y el resumen como técnicas de interpretación del texto y posible aporte al mismo (Flórez y Gordillo, 2009).

Con este tipo de lectura se estimula, específicamente, los sentidos; puesto que, es más receptivo en cuanto a la información que se lee y se desea estudiar. Aquí hay una comprensión inicial asociada a las siguientes habilidades básicas del nivel literal: “la presencia de los procesos de percepción, observación y de memoria para identificar, asociar u ordenar” (Sánchez, 2013, p. 35). Para percibir, se usan los sentidos de acuerdo con la necesidad lectora, la observación puede ser directa o indirecta, en la identificación se utiliza la memoria a corto y largo plazo; al discriminar, se reflexiona y comparan elementos, se equilibra asociándolos con características comunes, se ordenan ubicándolos de acuerdo con el espacio y el tiempo y, finalmente, se retiene información conservándola textualmente.

Una buena lectura literal depende de tres factores, como son: el texto, el contexto y el lector. En el texto: la estructura, el contenido, la sintaxis y el vocabulario; en el contexto: las condiciones psicológicas, sociales y físicas; y en el lector: las estructuras cognitivas y afectivas y los procesos de lectura de quien lee, intervienen directamente sobre el proceso de comprensión, ya que todas ellas forman una estructura global de aprendizaje (Viana, Ribeiro y Santos, 2014).

Baumann (1990), Robb (1996) y Johnson y Johnson (1986) (citados en Quintana, 2004), proponen cinco etapas en el método de la enseñanza directa de la lectura, así: introducción, demostración, práctica guiada, práctica individual y evaluación. Para iniciar, el docente indaga los conocimientos previos, explica el objetivo de la actividad y su utilidad, luego ejemplifica mientras los estudiantes responden preguntas que apoyan la comprensión del texto. Terminada esta actividad, los estudiantes hacen lectura individual o grupal guiados por el docente; para luego practicar en casa o en clase lo aprendido, apoyados en materiales previamente seleccionados; y, finalmente, se evalúan y autoevalúan los procesos de aprendizaje.

Resolución de problemas matemáticos

Santos (2007) establece que un problema es una tarea en la cual existe un obstáculo, para el cual se necesita encontrar una solución, para ello existen diferentes caminos o métodos de ejecución, donde el estudiante se enfrenta a una variedad de situaciones que necesita alcanzar y evaluar las diferentes estrategias, siendo este quien busca las estrategias adecuadas para encontrar el método a seguir. Otro aspecto importante a tener en cuenta tiene que ver con el hecho de que la persona quiera realmente hacer las transformaciones que le permiten resolver el problema, lo que significa que si no está motivado, la situación planteada deja de ser un problema, al no sentir el deseo o capacidad de resolverlo.

Los problemas matemáticos tienen una estructura de acuerdo con los propósitos que se quieren alcanzar, en ellos se delimitan las operaciones y caminos de solución por medio de las preguntas específicas, los datos son los recursos disponibles con que cuenta el estudiante a la hora de analizar una situación problema. Estos datos son numéricos o verbales, y están explícitos o implícitos dentro del enunciado de este. Todo problema tiene diferentes caminos para su resolución, es el estudiante quien busca el método más adecuado y de acuerdo con sus habilidades para solucionar la situación planteada. Mayer (citado en Romero, 2012) define cuatro componentes:

Las metas, los problemas matemáticos tienen metas bien definidas a diferencia de otras situaciones. Los datos, información numérica o verbal disponible con que cuenta el aprendiz. Las restricciones, factores que limitan la vía para llegar a la solución. Los métodos, procedimientos para resolver el problema (p. 27).

La resolución de problemas matemáticos es una habilidad de nivel superior que involucra pensamiento y creatividad, la cual implica una actividad cognitiva permanente que le permite al sujeto articular su forma de pensar, sentir y actuar. Mutis (citado por Hernández, 2014) argumenta que “la resolución de problemas son procesos de conducta y pensamientos que van enfocados a la realización y cumplimiento de tareas estipuladas, que requieren a la vez una tarea intelectual altamente exigente” (p. 21).

Los problemas matemáticos tienen una estructura de acuerdo con los propósitos que se quieren alcanzar, en ellos se delimitan las operaciones y caminos de solución por medio de las preguntas específicas, los datos son los recursos disponibles con que cuenta el estudiante a la hora de analizar una situación problema.



Polya (citado en Juidías y Rodríguez, 2005) resalta la identificación de cuatro etapas en el proceso de resolver problemas. La primera es la fase del entendimiento del problema, en donde se comprende la información del enunciado del problema y las posibles relaciones. La segunda es un plan de solución, al tener que comparar diferentes estrategias y procedimientos para escoger el más adecuado. La tercera es el proceso, donde se aplican las estrategias encontradas. La cuarta es la evaluación donde no solo se rectifican las operaciones, sino que también se analiza la solución (p. 259).

También, Polya (citado en Romero, 2012) propone una serie de acciones metodológicas que ayudan a plantear y resolver los problemas, a saber:

- Promover espacios de reflexión para los estudiantes.
- Presentar diferentes tipos de problemas evitando estructuras repetitivas.
- Proponer ejercicios que permitan aplicar diferentes estrategias de solución.
- Contextualizar la resolución de los problemas de acuerdo con el medio.
- Presentar problemas en distintos momentos y con diferentes grados de dificultad.
- Propiciar que los estudiantes busquen y apliquen diferentes estrategias de solución al problema.
- Motivar al estudiante a que tome sus propias decisiones frente a la resolución.
- Fomentar el trabajo en equipo para que los estudiantes puedan compartir sus ideas.
- Promover la perseverancia evitando el fracaso o deserción en la resolución de un problema.
- Verificar las posibles soluciones identificando las claves de la resolución de problemas.
- Al final, que el estudiante valore su trabajo y el aporte del grupo (p. 29).

Principios pedagógicos de Escuela Nueva

La Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido a escuelas multigrado o con múltiples grados reunidos en una sola aula, de zonas rurales o urbanas con escasa población. Este modelo presenta tres componentes interrelacionados: una propuesta pedagógica activa; una propuesta metodológica con componentes curricular, organizativo, administrativo e interacción comunitaria; y una propuesta didáctica con cartillas con unidades, secuencias y guías de aprendizaje (Fundación Escuela Nueva, 2009).

La didáctica en el aula busca generar ambientes de aprendizaje que lleven al educando a desarrollar trabajos autónomos y grupales, construyendo nuevas estructuras cognitivas que les permitan ampliar sus conocimientos.

Los integrantes de la comunidad educativa desempeñan un papel importante desde su quehacer, ya que estudiantes, docentes, padres de familia y directivos trabajan mancomunadamente en la construcción de saberes. La Fundación Escuela Nueva (2009) establece los roles que los miembros de la comunidad educativa ejercen dentro de la Escuela Nueva, así:

Rol del estudiante

- Seleccionar los temas de su interés.
- Aprender de sus vivencias.
- Controlar su ritmo de aprendizaje.
- Manifestar sus opiniones a través de los mecanismos de participación.
- Atender sus actividades familiares, sin afectar los requerimientos educativos.

Rol del docente

- Integrar los presaberes que sus estudiantes llevan a la escuela, al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Propiciar el aprendizaje activo, participativo y cooperativo.
- Mediar y acompañar los ritmos de aprendizaje acorde a los intereses, expectativas y rendimiento del estudiante.
- Desarrollar las áreas obligatorias articulándolas al trabajo por proyectos pedagógicos.
- Motivar mecanismos de participación.
- Promover procesos creativos e innovadores del aprendizaje.

Rol de la comunidad

- Estrechar las relaciones para educar a través de la identidad personal y cultural del niño(a).
- Generar la capacidad de comprender la sociedad donde se vive.
- Reconocer la capacidad individual y colectiva de participar y transformar la vida social.
- Aportar soluciones, respuestas e interrogantes; comprometiéndolos en el proceso educativo.

Rol de directivos

- Promover los instrumentos y espacios de participación para los demás roles de la comunidad educativa.

- Articular y gestionar un nuevo clima organizacional y educativo dentro de su institución. (p. 45).

Según esta Fundación, la escuela nueva logra transformar la pedagogía tradicional con un nuevo paradigma pedagógico basado en el aprendizaje cooperativo, personalizado, comprensivo y constructivista, centrando su atención en el estudiante; generando escuelas más abiertas donde se desarrolla las potencialidades del niño, ya que la prioridad fundamental está en él y en su participación.

Los principios pedagógicos de este modelo son propuestos por Flórez (1995), para orientar el quehacer pedagógico de dicho modelo. Es así que, presenta 11 principios:

- *La experiencia natural:* es el aprovechamiento de la espontaneidad natural del niño. Esta espontaneidad se manifiesta de acuerdo con su interacción familiar, social y cultural, tomando la naturalidad como punto de partida para enriquecerla por medio de nuevas e innovadoras experiencias educativas.
- *La actividad:* se refiere al proceso de pensamiento y reflexión que los estudiantes realizan para construir nuevos conocimientos permitiéndoles mayor desempeño académico, social y comunitario, activando la mente a nuevos niveles de desarrollo cognitivo elaborando sus propias estructuras conceptuales.
- *El diseño del medio ambiente:* es la adecuación del entorno y espacio de aprendizaje que permite al

Según esta Fundación, la escuela nueva logra transformar la pedagogía tradicional con un nuevo paradigma pedagógico basado en el aprendizaje cooperativo, personalizado, comprensivo y constructivista, centrando su atención en el estudiante



- individuo mejor desarrollo cognitivo, proyectando su crecimiento intelectual.
- *Individualización*: el aprendizaje se da de manera individual, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada sujeto, el docente guía de manera personalizada los procesos de enseñanza, teniendo en cuenta las habilidades, actitudes y temas de interés de cada niño.
 - *El desarrollo progresivo*: se da mediante un proceso personal progresivo y consciente, en el cual el maestro identifica, interpreta y propone métodos educativos que le permitan al estudiante incrementar sus niveles de pensamiento cognitivo.
 - *El antiautoritarismo y el gobierno*: el estudiante es el que se autodirige en su proceso de formación, es él quien propone sus normas y reglas para el aprendizaje. El docente guía los procesos de aprendizaje con métodos flexibles y naturales que le permiten al estudiante elegir los temas de mayor interés.
 - *La actividad grupal*: el desarrollo de actividades y proyectos se hace mediante pequeños grupos de trabajo que promueven la socialización, el desarrollo intelectual y moral que permite avanzar a un nivel de desarrollo superior.
 - *La actividad lúdica*: a través del juego, el estudiante desarrolla su creatividad y asimila fácilmente los conocimientos, a la vez interactúa de manera espontánea fortaleciendo relaciones grupales.
 - *El afecto*: es una condición emocional favorable en los procesos educativos, que permite una mayor capacidad de adaptabilidad y disposición del estudiante hacia el aprendizaje.
 - *El buen maestro*: el docente debe ser flexible, comprensivo y sociable, para generar confianza en los estudiantes, manteniendo buenas relaciones con la comunidad educativa. También, estará en capacidad de resolver situaciones que se presentan dentro y fuera de las aulas y así lograr una formación integral de los estudiantes, atendiendo aulas con múltiples grados.
 - *Adaptabilidad*: los contenidos curriculares son adaptados teniendo en cuenta el contexto del educando y las necesidades particulares de la comunidad estudiantil.

Enseñanza de la lectura literal en la resolución de problemas matemáticos en Escuela Nueva

La relación entre lectura literal y problemas matemáticos, se encuentra de forma evidente en la comprensión del problema, siendo esta la primera fase del proceso matemático de resolución. Esta relación se encuentra enmarcada en el aprendizaje cooperativo que distingue a la Escuela Nueva, donde el estudiante construye su conocimiento relacionándose en un contexto social real.

El lenguaje nos permite comunicarnos de forma oral y escrita, partiendo de elementos básicos como los símbolos en la matemática y las letras en el lenguaje. Para expresar el conocimiento matemático, se hace uso cotidiano del lenguaje, por eso la matemática se convierte en una parte del idioma y esta no puede prescindir de él, porque se complementan.

Fregoso (1977) afirma que muchos de los problemas y de las dificultades que se encuentran en las matemáticas no son propios de ella, sino que constituyen problemas de nuestra lengua y de su estructura. Dado que la matemática constituye un lenguaje por sí misma, el comprender las palabras que se leen, permite adentrarse en el mundo de la comunicación como punto de encuentro entre la idea matemática que se expresa y el proceso seguido para comprenderla desde el lenguaje. Es así como, al entender el lenguaje que usa la matemática y leerlo explícitamente, se dan herramientas para construir conceptos y adentrarse en el mundo de la resolución de problemas como estrategia de acercamiento del estudiante a una realidad que le exige manejar los conceptos básicos.

Como señala Godino (2010), la lectura puede ser pensada como una actividad del tipo de solución de problemas, ya que es posible estudiar la lectura en sus diferentes etapas resolutivas, investigando cómo el lector extrae y almacena el contenido, interactúa con la estructura del texto; cómo activa su conocimiento previo, su interés y su entrenamiento. En posesión de estos conocimientos, se podría comprender y orientar los procesos de enseñanza.

La lectura literal desempeña un papel importante en la resolución de problemas matemáticos, es a partir de esta que podemos hacer la primera aproximación, comprendiendo el enunciado del problema

Los problemas matemáticos despiertan el interés y la curiosidad del estudiante, la creatividad del individuo adquiere un papel importante a la hora de abordar un problema. Al iniciar el proceso de análisis literal del problema matemático, se combinan elementos, tales como: conceptos previos o naturales, análisis

de contenidos, técnicas de resolución de problemas y destrezas lectoras. acompañado por motivaciones promovidas dentro de la práctica de enseñanza generadora de nuevos aprendizajes.

La lectura literal desempeña un papel importante en la resolución de problemas matemáticos, es a partir de esta que podemos hacer la primera aproximación, comprendiendo el enunciado del problema; luego se descomponen el todo en sus partes, ya entendido el enunciado y separado en subtemas, se buscan las posibles soluciones, se interpreta el conjunto de razonamientos; finalmente, se reflexiona sobre la solución.

En la enseñanza de la lectura literal de un problema matemático, en primer lugar, se lleva a cabo una exploración sobre las prácticas de lectura y resolución de problemas; en seguida, se determina el aporte de la lectura a la apropiación del problema; luego, se diseña el plan para la enseñanza de la lectura literal como estrategias pedagógicas para la comprensión del texto del problema; finalmente, se resuelve el problema de acuerdo con los criterios matemáticos necesarios.

También, es de resaltar que en la enseñanza de la lectura literal, el trabajo en equipo es otro elemento importante para el estudiante a la hora de desarrollar habilidades de resolución, es en este momento donde él reflexiona sobre las estrategias utilizadas para resolver el problema, compara los métodos empleados por todo el grupo de



compañeros y puede entonces evaluar su propio proceso de resolución. Shoenfeld (citado en Santos, 2007) argumenta que “este tipo de discusiones con todo el grupo ayuda a que los estudiantes desarrollen estrategias de autorregulación al resolver los problemas” (p. 61).

La Escuela Nueva y su diversidad estudiantil favorecen los aprendizajes, puesto que se hace uso de las inteligencias individuales en el logro de objetivos grupales, además se logra un ambiente escolar agradable que facilita el apoyo mutuo en el reconocimiento de experiencias significativas. Como afirma Díaz (citado en Gómez, 2007), “La misma heterogeneidad que se encuentra en el aula, debe ser entendida no como una dificultad a superar, sino como una buena oportunidad para aprender a resolver los problemas generados por la misma diversidad” (p. 19).

El trabajo en equipo favorece el rendimiento de los estudiantes, porque a partir de las habilidades individuales se potencia el trabajo grupal, el estudiante aprende a compartir sus saberes beneficiando el trabajo colectivo, y así enriquece su propio conocimiento aumentando sus habilidades intelectuales.

Es así que, el aprendizaje cooperativo “es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson y Johnson, 1994, p. 5). También este autor señala tres elementos que hacen posible que el docente forme grupos cooperativos: organizar el currículo cooperativamente,

diseñar clases cooperativas que se ajusten al contexto, diagnosticar y hacer intervención de los problemas que puedan tener algunos estudiantes para trabajar juntos.

Según este autor, para que una actividad esté bien estructurada debe cumplir cinco componentes esenciales:

- Interdependencia positiva: que los estudiantes sientan que todos los integrantes del grupo deben tener sus responsabilidades, exponer sus aportes y esforzarse por dar lo mejor de sí para lograr conjuntamente el objetivo propuesto.
- Interacción promotora: es la participación aunada de todos los miembros del grupo, donde se resaltan sus habilidades, fortalezas, destrezas y se estimula la participación de cada estudiante, además se refuerzan las dificultades individuales para lograr desempeños positivos que beneficien al grupo.
- Responsabilidad individual: reconocimiento individual del desempeño para identificar debilidades individuales y así estimular el rendimiento personal.
- Las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos: se estimula el trabajo en equipo en diferentes saberes, para que sean personas competentes no solo en conocimientos académicos sino también sociales.
- Procesamiento grupal: en este componente se evalúa la forma como se logran los objetivos propuestos y como se están potenciando las habilidades individuales en pro del trabajo grupal (p. 12).

La Escuela Nueva y su diversidad estudiantil favorecen los aprendizajes, puesto que se hace uso de las inteligencias individuales en el logro de objetivos grupales, además se logra un ambiente escolar agradable que facilita el apoyo mutuo en el reconocimiento de experiencias significativas.

Estrategias metodológicas

Partiendo del hecho de que la lectura literal del problema matemático es la base de la comprensión del mismo y de que el estudiante pone en práctica lo aprendido en el contexto social, el docente debe enseñarla siguiendo un proceso con el que el estudiante se sienta a gusto y que le sirva de herramienta práctica para el desarrollo de procesos de lectura y resolución de problemas matemáticos en el marco del aprendizaje cooperativo característico de la Escuela Nueva.

Para la enseñanza de la lectura literal en la resolución de problemas matemáticos, se pone en marcha un plan lector que incluye cuatro estrategias: biblioteca viajera, lectura en casa, lectura en clase, y talleres de aplicación.

- Biblioteca viajera. Se llevan textos de la Colección Semillas al aula, para que los estudiantes identifiquen sus partes, descubran la riqueza de la lectura y, además, se enseñe la lectura literal siguiendo un proceso específico, como señala Baumann *et al.* (citados en Quintana, 2004), compuesto por introducción, demostración, práctica guiada, práctica individual y evaluación.
- Lectura en casa. Se seleccionan un grupo de lecturas matemáticas cortas, con las que los estudiantes se habitúen al uso del lenguaje específico de la disciplina. Estos textos los llevan a casa, hacen el ejercicio de lectura en familia, se desarrolla un trabajo escrito en el cuaderno viajero y la realimentación se hace en clase con preguntas literales.

- Lectura en clase. Se seleccionan textos de problemas matemáticos de las guías de Escuela Nueva, Proyecto Sé, y de las cartillas piloto de Pruebas Saber. Con estos se desarrollan ejercicios de lectura (antes, durante y después), para que el estudiante identifique la estructura semántica y sintáctica del enunciado del problema, diseñe un plan de acción de resolución del problema y dé respuesta a la pregunta formulada.
- Talleres de aplicación. Se diseñan y desarrollan talleres con problemas matemáticos con los que el estudiante pone en práctica lo aprendido en el proceso lector, reconociendo la palabra, la oración y el párrafo. La comprensión del problema le permitirá entenderlo, plantear soluciones y dar respuesta a las preguntas formuladas.

Resultados y conclusiones

La lectura es un proceso complejo que requiere una intervención antes, durante y después, también debe plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender. Lo anterior lleva a pensar que la lectura, como estrategia de enseñanza, permite al docente posibilidades de acción reales frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Entonces, para lograr la comprensión de un problema matemático, es importante la capacidad de limitar la información que se pide, saber dónde buscarla, anticipar si es información que está al inicio, al medio o al final del texto, y delimitar la información de la pregunta. De igual forma, se requiere la aplicación de un plan

La lectura es un proceso complejo que requiere una intervención antes, durante y después, también debe plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender.



que permite guiar las acciones para lograr un objetivo, también llamadas estrategias cognitivas, puesto que se basan en la aplicación de los procesos de pensamiento y sirven para adquirir conocimiento. Las acciones requeridas para la lectura literal son: observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación (Kabalen y Sánchez, 1995).

La lectura literal del problema es un proceso en el cual, partiendo del análisis, se descubre la estructura, se interpreta la esencia de lo que se ha leído y se expresa la construcción de un significado que puede aplicarse al contexto donde actúa el estudiante y donde lo que aprende se hace real y útil.

A continuación, se presentan los resultados de la reflexión de la enseñanza de la lectura literal en la resolución de problemas matemáticos con estudiantes de Escuela Nueva:

1. *Motivación*: el docente debe promover un ambiente motivador y dinámico en el que el estudiante se sienta a gusto con la actividad que realiza. Algunas sugerencias encaminadas a suscitar la motivación por la lectura son: crear un contexto apropiado, leer en voz alta, seleccionar adecuadamente los textos y que los estudiantes participen en esa selección, transmitir actitudes y expectativas positivas, y animar a los estudiantes para que lean. Se debe dejar tiempo para la discusión durante y después de la lectura, y tolerar las preguntas o interrupciones.
2. *Lenguaje matemático*: que el estudiante conozca el lenguaje específico que usa la matemática y se apropie de él. Al comprender este lenguaje y leerlo literalmente, adquiere herramientas para construir conceptos y adentrarse en el mundo de la resolución de problemas. Es importante detenerse en el vocabulario, conocer el léxico específico de esta disciplina e interpretar algunos vocablos dentro de determinado contexto. El estudiante tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta según el texto.
3. *Decodificación*: que el estudiante sea capaz de traducir lo que está escrito, lo que menciona el texto; es decir, los significados de las palabras clave del enunciado. Se recomienda ir de lo conocido a lo desconocido, de forma global, de acuerdo con el interés del texto del problema.
4. *Esquema semántico*: el estudiante organiza los elementos del texto teniendo en cuenta la idea principal que, a manera de eje central, estará enlazado con los demás elementos. La estructura semántica integra algunos elementos que otorgan enlace gramatical o léxica al texto, como son: coherencia (confiere unidad al texto), conectividad (relación entre las oraciones) y cohesión (conexión entre palabras). Debe elaborarse un plan de acción que incluya un gráfico y propuestas de solución.
5. *La pregunta*: para constatar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha leído, se pueden usar las siguientes preguntas:

De igual forma, se requiere la aplicación de un plan que permite guiar las acciones para lograr un objetivo, también llamadas estrategias cognitivas, puesto que se basan en la aplicación de los procesos de pensamiento y sirven para adquirir conocimiento.

¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Hizo qué? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba? Las preguntas de comprensión de lectura literal se dirigen al contenido específico, pues lo que interesa es ubicar la información que piden. La comprensión global se dará como resultado de las respuestas a preguntas específicas.

La lectura literal de un problema matemático permite recordar datos o hechos, tal como aparecen en el enunciado. De esa manera, se logra comprender su estructura, clarificar la pregunta y diseñar un plan de acción que puede ser gráfico, escrito o combinado; ello permitirá

consolidar la respuesta, además de tener un panorama más amplio y menos lineal del mismo.

Para la resolución de un problema matemático, el estudiante debe establecer y seguir un plan de resolución, que le permita encontrar datos, establecer las metas, identificar los métodos y responder a la pregunta.

Integrar habilidades lingüísticas en la clase de matemáticas es una estrategia que permite dinamizar los procesos pedagógicos con un desarrollo interdisciplinar que responda a los principios pedagógicos del aula de Escuela Nueva.

Referencias

- Flórez, R. (1995). La dimensión pedagógica-formación y escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, (14/15), 197-219. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5588/5010>.
- Flórez, M., & Gordillo, A. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co:/index.php/ap/article/viewFile/1048/953>.
- Fregoso, A. (1977). Lenguajes. En *Los Elementos del Lenguaje de la Matemática* (pp. 11-51). México: Trillas.
- Fundación Escuela nueva (2009). Pineda C. (Editor). Escuela nueva- Escuela activa. En *¿Cuáles son los aportes del constructivismo a Escuela Nueva?* (pp.67-78). Bogotá: Quebecor.
- Godino, J. (2010). *Perspectiva de la didáctica de las matemáticas como disciplina tecnocientífica*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/jgodino>.
- Gómez, J. (2007). *Aprendizaje cooperativo: metodología didáctica para la escuela inclusiva*. Recuperado de <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/06/APRENDIZAJE-COOPERATIVO-Metodolog%C3%ADa-did%C3%A1ctica-para-la-escuela-inclusiva.pdf>

- Johnson, D., & Johnson, J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Juidías, J., & Rodríguez, I. (2005). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de educación*, (342), 257-286. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_13.html
- Kabalen, D., & Sánchez, M. (1995). *La lectura Analítico-Crítica*. México: Trillas. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/18977817/Lectura-de-Nivel-Literal>
- Moreno, J., Ayala, R., Díaz J., & Vásquez, C. (2010). Practicas lectoras: comprensión y evaluación. *Formas y Función*, 23(1), 145-175. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2010000100007&lang=pt
- Quintana, H. (2004). La enseñanza de la comprensión lectora. *Espaciologopedico.*, 18, 7-11. Recuperado de <http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/498/la-ensenanza-de-la-comprension-lectora.html>
- Romero, A. (2012). *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en alumnos de segundo grado de primaria del Distrito Ventanilla – Callao*. (Tesis de pregrado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1287/1/2012_Romero_Comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20resoluci%C3%B3n%20de%20problemas%20matem%C3%A1ticos%20en%20alumnos%20de%20segundo%20grado%20de%20primaria%20del%20distrito%20de%20Ventanilla%20-%20Callao.pdf
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la ciencia*, 3(4), 21-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420514>
- Santos, L. (2007). *La resolución de problemas matemáticos fundamentos cognitivos*. México: Trillas.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Ibero-Americana de Educação, OEI/CAEU*, (59), 43-61. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>
- Viana, F., Riveiro, I., & Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Horizonte de la ciencia*, (53), 9-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5085473.pdf>

Comprensión lectora a través del cuento en estudiantes de secundaria

Through story tales in high School Students

*Claudia Ximena Cely Toledo**
*Dolly Esperanza Cuy Torres***
*Cecilia Rojas Cuchango****
*José Gabriel Cristancho Altuzarra*****

Fecha recepción: 4 de febrero de 2015
Fecha aprobación: 9 de octubre de 2015

Artículo de Investigación Científica y Tecnológica

Resumen

El artículo presenta resultados parciales de la investigación titulada “Fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria a través del cuento en la Institución Educativa Técnica Ramón Ignacio Avella del municipio de Aquitania”. En el referente teórico se consideran aspectos como comprensión lectora y el cuento. La investigación se desarrolló bajo un enfoque crítico-social, como también cualitativo; el proceso se llevó a cabo con la metodología investigación acción, permitiendo no solo indagar las

dificultades en comprensión lectora en el nivel literal, inferencial y crítico inter-textual; sino reflexionar sobre la forma como los participantes interaccionan en el entorno social y familiar con respecto a cómo entienden y construyen significados en la lectura. Se utilizó el cuento como estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión lectora. Al contrastar el test inicial con el final, se encontró un avance del 12 %, evidenciando un mejor desempeño en los niveles inferencial y crítico inter-textual.

Palabras clave: niveles de lectura, comprensión lectora, cuento.

*Institución Educativa Técnica Ramón Ignacio Avella de Aquitania – Boyacá - Colombia
claudiax28@yahoo.es

**Institución Educativa Técnica Ramón Ignacio Avella de Aquitania – Boyacá - Colombia doescut23@hotmail.com

***Institución Educativa Técnica Ramón Ignacio Avella de Aquitania – Boyacá - Colombia ceciliaatletic@yahoo.es

****Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Boyacá - Colombia inninko@gmail.com



Abstract

The article presents partial results of the research entitled “Strengthening reading comprehension in high school students through story tales in “Ramón Ignacio Avella” Technical Educational Institution in Aquitania (Boyacá, Colombia). In the theoretical reference aspects are considered as reading comprehension and the story tale. The research was developed under a critical-social as well as qualitative approach; the process was carried out with the action-research methodology, allowing not only to investigate the difficulties in reading

comprehension at the literal, inferential and inter-textual critical level; but rather to reflect on how participants interact in the social and family environment with respect to how they understand and construct meanings in reading. The story was used as a pedagogical strategy to strengthen reading comprehension. When contrasting the initial test with the final, an advance of 12 % was found, evidencing a better performance in the inferential and inter-textual critical levels.

Keywords: reading levels, reading comprehension, story tale.

Introducción

Según el análisis de los resultados de la prueba del Saber de los estudiantes de los grados 7-06; 8-02 y 10- 04 y un Test diagnóstico de la Institución Educativa Técnica Ramón Ignacio Avella del municipio de Aquitania, se reflejó la existencia del bajo desempeño en comprensión lectora en cuanto a que los niveles mínimo e insuficientes se incrementaron en el año 2015, lo cual indica que hubo un retroceso notable; y en el área de Lenguaje en la Básica Secundaria se reporta un aumento del 5 % en el nivel insuficiente, mientras que, en el nivel avanzado, se creció solamente en un 1 %.

Dicha información sirve como punto de partida para implementar, desde el quehacer en el aula, actividades que permitan mejorar la comprensión lectora, utilizando el modelo pedagógico constructivista establecido en el PEI de la institución educativa.

Una de las mayores dificultades que afrontan los estudiantes de secundaria, es poder entender conceptos e incorporarlos al sentido de significancia de los textos; por tanto, a la hora de abordar los escritos, se ven en aprietos para dar respuesta a las ideas, opinar y desarrollar las tareas propuestas, de tal modo que esta realidad preocupa permanentemente a los docentes y por ello se decide acudir al cuento desde el género narrativo ya que esta expresión literaria se caracteriza por relatar historias imaginarias o ficticias, pero que toman modelos del mundo

real. Esta relación entre imaginación y experiencia, entre fantasía y vida, es lo que da un valor significativo en la lectura, así como también le permite desarrollar ejercicios de inferencia contribuyendo al fortalecimiento para la comprensión, interpretación y análisis de textos.

El soporte teórico que fundamentó la investigación se realizó con aportes interesantes acerca de la comprensión lectora, algunos de ellos son: Alonso y Mateos (1985), León (1991), Salazar y Ponce (1999), Tapia (2005) y Soriano *et al.* (2013); estos coinciden en considerar la motivación y la enseñanza recíproca como pilares que apoyan la comprensión lectora, sin dejar de lado las condiciones y las respectivas prácticas educativas que también desempeñan un papel preponderante en dicho proceso.

Por otra parte, Green (2004), Caamaño (2012), Cruz (2013), Pérez, Pérez y Sánchez (2013) y Valdés (2013), se han interesado en demostrar que la narrativa como estrategia es efectiva para la enseñanza, ya que desde este género se hace un ejercicio de comprensión, donde el estudiante presenta argumentos, discute con los compañeros y profesor convirtiendo el aula en una comunidad interpretativa.

Metodología

La investigación se desarrolló con el enfoque crítico social, teniendo en cuenta la visión de Koetting (1984) quien afirma que “la intención educativa debe estar latente para que una vez terminado el proyecto el empoderamiento que tenga

Una de las mayores dificultades que afrontan los estudiantes de secundaria, es poder entender conceptos e incorporarlos al sentido de significancia de los textos

la comunidad sobre el tema tratado sea aplicado y no quedar en simple teoría”, ya que se propone aportar a las necesidades directas de una comunidad particular tomando en cuenta el contexto social y cultural que lo enmarca; en concordancia con la investigación cualitativa y una muestra de 113 estudiantes como participantes: grado 7-06, 40; grado 8-02, 37; y grado 10-04, 36.

Para alcanzar el propósito de la investigación, se aplicó diversas actividades en tres fases que están totalmente interconectadas. Una fase de *caracterización*, para determinar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes (literal, inferencial y crítico intertextual) así como conocer las condiciones socioculturales de los estudiantes y que inciden en su hábito lector; uno de *implementación*, en el cual se diseñan y ejecutan estrategias pedagógicas a partir de lo caracterizado y tomando en cuenta las particularidades propias de cada grupo y los respectivos niveles de lectura; y otro de *sistematización*, que recopila la información de todo el proceso y lo organiza.

Así, en la fase de *caracterización* se realizaron las siguientes actividades:

- El análisis del desempeño en el área de lenguaje presente en los resultados de las pruebas saber 2015 del grado 9°.
- El análisis del desempeño en el área de lenguaje en el cuarto periodo lectivo 2015.
- Test diagnóstico: elaborado con 12 preguntas, siete de ellas profundizan en el nivel literal, cuatro en el nivel inferencial y una en crítico intertextual.

- Un cuestionario tipo encuesta con 18 preguntas aplicado al grupo participante, que permitió indagar acerca del contexto social y familiar, relacionado con la comprensión lectora, lo cual conllevó a hacer una selección asertiva de las actividades.

En la fase de *implementación*, se realizaron las siguientes actividades:

- Afiliación a la biblioteca municipal.
- Cada uno de los estudiantes realizó un listado de obras, tanto de literatura universal como de cuentos de terror.
- Talleres iniciales de lectura.
- Talleres para profundizar la lectura: estos talleres comprendían lectura silenciosa, lectura en voz alta, lecturas grupales de diversos cuentos.

En la fase de *sistematización*, transversal a todo el proceso, se realizaron actividades como:

- Levantamiento de información individual del estudiante a través de carpeta. Cada estudiante participante llevó, en forma organizada, una carpeta o portafolio de las diversas actividades desarrolladas a lo largo del proyecto, con el fin de evidenciar su desempeño en cada sesión de trabajo, hacer retroalimentación y establecer acciones de mejoramiento.
- Registro de observación directa: este registro se realizó por medio de diarios de campo y grabaciones durante la investigación y en todas las actividades desarrolladas; permitió vislumbrar los malos hábitos de lectura: regresión, vocalización, vocabulario deficiente y aparente repetición de movimientos corporales como balanceo, uso del

Una fase de caracterización, para determinar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes (literal, inferencial y crítico intertextual)



dedo para recorrer líneas y posiciones inadecuadas para la lectura.

- Test final: para culminar la fase de implementación de este proyecto, se aplicó un test con preguntas que incluían los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico intertextual), este permitió evidenciar el mejoramiento en la comprensión lectora ya que los estudiantes objeto de estudio mostraron un avance del 10 % en el nivel inferencial y del 2 % en el crítico-intertextual.

Resultados

Una vez aplicado el test diagnóstico, se halló que más del 50 % de los estudiantes objeto de estudio, se encuentran en un nivel literal, es decir, identifican la información básica explícita en el texto; un 40 % está en el nivel inferencial donde se tiene la necesidad de identificar la información implícita; y el 10 % restante está en el nivel crítico intertextual siendo este de alta complejidad y de gran productividad para el lector porque en él se procesa un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias permitiendo la construcción de argumentos para sustentar las opiniones elaboradas.

De este modo, para profundizar en las posibles causas de estas situaciones, se aplicó un cuestionario tipo encuesta, el cual fue elaborado con 17 preguntas cerradas y una abierta (última obra leída de mayor preferencia). Se corroboró que

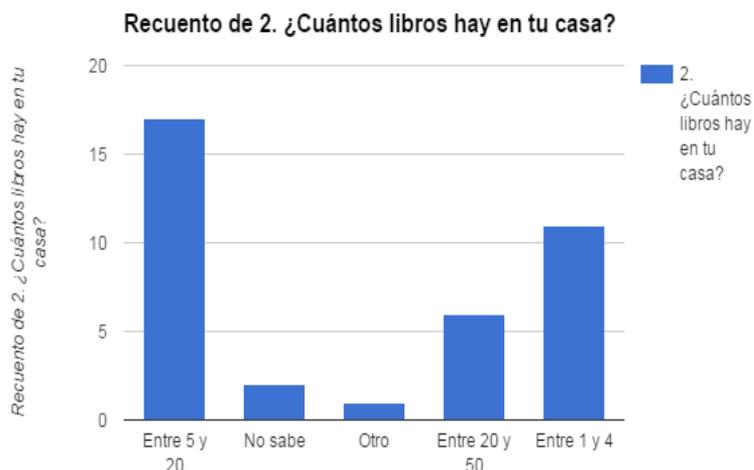


Figura 1. Cantidad de libros que hay en las casas de los participantes. Fuente: elaboración propia.

el entorno familiar de algunos estudiantes no es el más propicio para generar hábitos lectores: en la mayoría de los hogares tienen entre 5 y 20 libros, siendo en su generalidad textos escolares. De igual forma, se evidenció que no siempre la familia fomenta la lectura en el hogar.

Un hallazgo preocupante se registró en que el 66.7 % de los estudiantes encuestados dedica a la lectura menos de una hora diaria; se destaca también, que los textos leídos son adquiridos por ellos mismos o por sus familiares. Son reducidos los índices de estudiantes afiliados a la Biblioteca Municipal y muy pocas veces durante el año acuden a realizar consultas. Se evidenció, de igual forma, que solo algunas veces hacen la lectura completa de un libro y la mayoría admite leer solo durante la jornada académica; en el hogar no se fomenta la lectura.

En cuanto al tipo de lectura preferida, tenemos los cuentos policíacos, novelas históricas y, en la gran mayoría, los

Para profundizar en las posibles causas de estas situaciones, se aplicó un cuestionario tipo encuesta, el cual fue elaborado con 17 preguntas cerradas y una abierta

cuentos de terror, ya que les despierta curiosidad y mantiene la atención del lector por la trama y el misterio; admiten que algunas veces suelen comentar con otras personas los libros leídos. Las situaciones que describe la lectura suelen siempre irse imaginando, algunas veces, se les facilita contar de qué trató la obra, identificar los personajes y definir aspectos fundamentales de la misma.

En el ámbito familiar y según los resultados en la encuesta y la información registrada en la ficha escolar de cada estudiante, se muestra que en la mayoría de los hogares la adquisición de libros es insuficiente, no cuentan con servicio de internet y las bibliotecas (municipal e institucional) poco se frecuentan; lo anterior indica que es pertinente reestructurar la praxis educativa y adentrarse un poco más en la realidad del contexto de cara a la educación del siglo XXI.

Recuento de 6. ¿Qué cantidad de tiempo dedicas a la lectura diariamente?

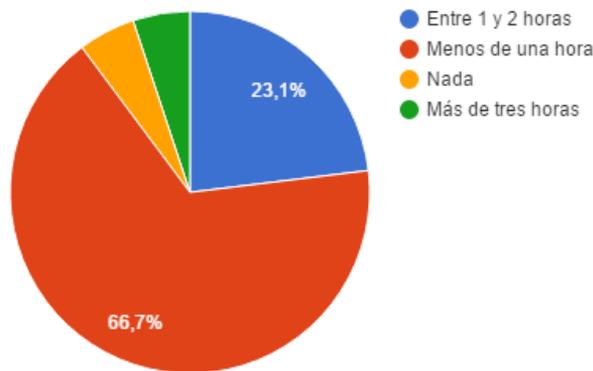


Figura 2. Tiempo de dedicación a la lectura.
Fuente: elaboración propia.

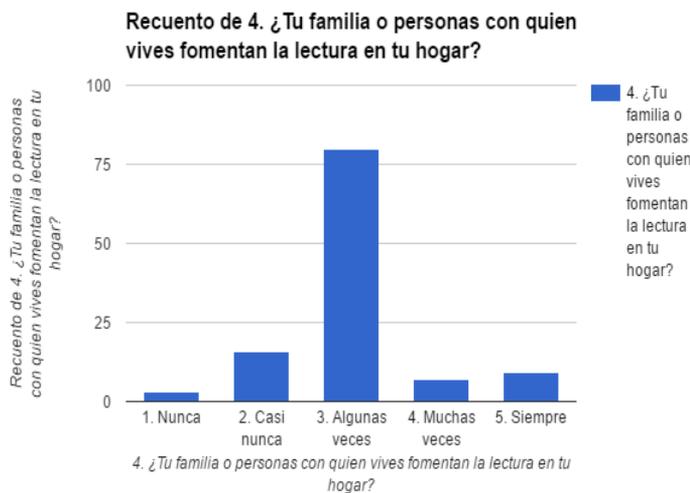


Figura 3. Fomento de la lectura en el hogar.
Fuente: elaboración propia.

Así pues, a partir de los hallazgos y para la implementación de la estrategia pedagógica, se utilizó el cuento como herramienta del género narrativo. Es preciso indicar que las actividades fueron pensadas, diseñadas y desarrolladas teniendo en cuenta los participantes su nivel académico, edad, intereses, expectativas y Necesidades Educativas Especiales (NEE). Cada una de estas actividades permitió identificar fortalezas y dificultades, tanto a nivel de desempeño como de la misma infraestructura.

Se hizo un análisis con base en los resultados arrojados en el cuestionario tipo encuesta, aplicado al grupo objeto de investigación, por lo tanto, se fundamentó en el género narrativo, el cuento, ya que la lectura de terror atrae a los estudiantes.

Con base en estos datos, se programaron las horas y actividades dedicadas exclusivamente a procesos de lectura. Seguidamente, se realizó una búsqueda de libros relacionados con este género, tanto en la biblioteca de la Institución Educativa como en la Municipal. Cada estudiante elaboró su propio listado de

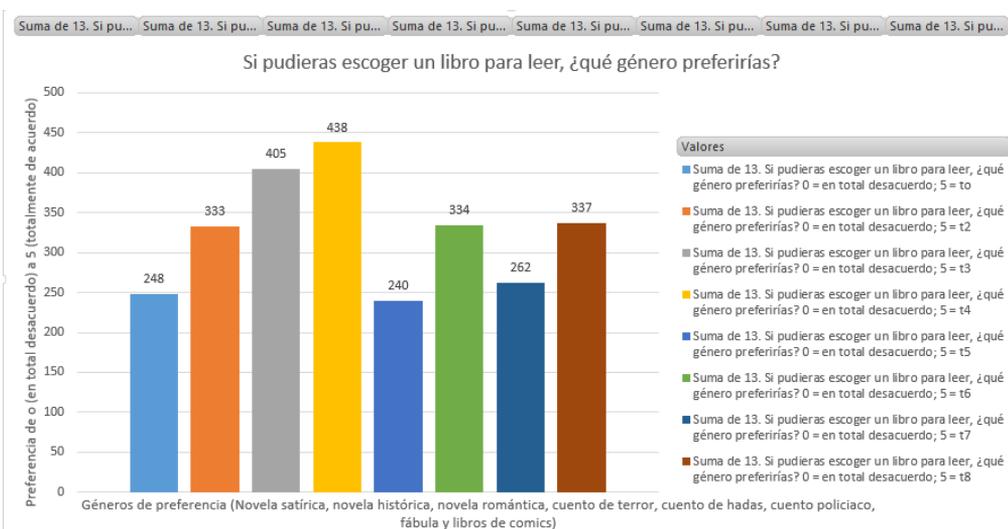


Figura 4. Preferencias por la lectura de cuentos de terror. Fuente: elaboración propia.

obras relacionadas con literatura universal y cuentos de terror. Luego, se socializó y se eligieron las más comunes o repetidas entre ellos; las docentes leyeron con antelación las mismas para corroborar si su contenido era apropiado o acorde con el nivel académico, edad, intereses, expectativas y Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes; y, así mismo, definir las actividades a desarrollar.

Se llevó a cabo la actividad de visita y afiliación a la biblioteca municipal. Esta tuvo acompañamiento durante una semana, en la cual se pudo evidenciar que la biblioteca Municipal ofrece a los estudiantes comodidad y buen servicio. La bibliotecaria cuenta con el conocimiento e idoneidad para desempeñar el cargo. Se resalta la organización de la misma, su mobiliario, iluminación, ubicación de los stands de libros por categorías, variedad de libros acordes con las edades de los estudiantes.

En la actividad, se adquirió la llave del saber (Sistema de información para la generación y análisis de datos derivados de los servicios y acciones de las bibliotecas de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas) con acceso a cualquier biblioteca pública del país, servicio gratuito de internet para realización de consultas académicas y préstamo de libros sin mayor restricción e intercambio de los mismos desde cualquier parte del país. Además, esta actividad permitió que las docentes se vincularan a los procesos de la biblioteca municipal.

La propuesta fue acogida por la mayoría de los participantes del proyecto, y en menos de una semana adquirieron la llave del saber. Se evidenció que los estudiantes del grado 7-06 en su totalidad realizaron la actividad; los de 8-02, en un 90 % hicieron el ejercicio; y el 10 % argumentó no poderlo realizar por vivir en la zona rural y tener la necesidad de desplazarse

La bibliotecaria cuenta con el conocimiento e idoneidad para desempeñar el cargo.



Figura 5. Fotografía de las llaves del saber del grado 7-6.
Fuente: archivo personal.



Figura 6. Biblioteca Municipal de Aquitania-Boyacá.
Fuente: Galería Fotográfica de la biblioteca pública municipal Aquitania.

en la ruta escolar. En cuanto a 10-4, el 10 % no realizó el ejercicio de afiliación por la razón anteriormente descrita. No obstante, algunos estudiantes no vieron la importancia y necesidad.

Con la llave del saber, los estudiantes tuvieron la oportunidad de crear un listado considerable de obras de su preferencia, lo cual sirvió como base para las actividades que se desarrollaron a lo largo de la investigación.

La actividad de la afiliación a la biblioteca fue el inicio para brindar a los estudiantes

la posibilidad de tener acceso al tipo de lectura de su preferencia. Un listado de obras solicitado por los participantes, permitió la clasificación según el nivel académico, edad, intereses, expectativas, gusto y Necesidades Educativas Especiales (NEE); así mismo, diseñar las actividades acordes con el grupo.

Una vez realizadas las actividades en la biblioteca, se procedió a intervenir en el aula con los talleres. Se trabajó con diversas técnicas, como: la lectura silenciosa, la cual se desarrolló sin ningún tipo de interrupción excepto en el grado 8-02, ya que las condiciones físicas de los salones no eran las más adecuadas, asunto que se evidencia en el hecho de que los ruidos provenientes del otro salón interrumpían las clases.

Aun así, los participantes desarrollaron la actividad con gusto, agrado, motivación. Para verificar el nivel de comprensión lectora, se les pidió a los estudiantes que dibujaran las escenas principales del relato. En la mayoría de los casos, buscaron presentarla de la mejor manera,



Figura 7. Carpetas de los estudiantes. Fuente: archivo fotográfico personal.



Figura 8. Dramatización del cuento *Los tres pelos de oro del diablo*. Autor: José Luis García. Fuente: archivo fotográfico personal.



Figura 9. Dramatización del cuento *Una noche de navidad*. Autor: José Luis García. Fuente: archivo fotográfico personal.

acompañándola con dibujos y colores que resaltan su estilo. Se hizo con un alto grado de disciplina y concentración. Se obtuvieron imágenes donde los estudiantes mostraron la idea central de los textos.

Esta actividad desarrolla el nivel literal, ya que el estudiante identifica razones explícitas de ciertos sucesos y, a la vez, identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato, ideas principales y el orden de las acciones. A los estudiantes les agradó este tipo de actividades porque combinan concentración y arte.

Otro de los ejercicios realizados fue el de la elaboración o resolución de sopa de letras; esta fue una actividad desestresante y divertida la cual propende por mantener la mente despierta y mejorar la capacidad cognitiva.

Otra de las técnicas empleadas fue la de la lectura grupal, puesto que funciona tanto en grupos pequeños como numerosos. Se

trabajó el nivel inferencial, los estudiantes dramatizaron el cuento escogiendo un personaje para representarlo. Se buscó que cada estudiante comprendiera los comportamientos de los personajes haciendo una lectura vivencial de ellos, y asimismo inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.

Esta técnica generó diversos resultados, ya que algunos grupos se esmeraron más que otros, notándose la espontaneidad en su expresión oral y corporal de acuerdo con sus facultades. El grado 7-06 tuvo la oportunidad de desarrollar la actividad en la cancha deportiva. En los otros grupos, por ser los salones muy estrechos, se ubicaron los estudiantes en mesa redonda garantizando mayor espacio y comodidad.

Se resalta el trabajo en equipo, porque desarrolla confianza en sus capacidades, ayuda a desarrollar habilidades y destrezas, da seguridad en sí mismo y,

como lo afirma Cruz (2013), desarrolla la creatividad, la imaginación y aprende a identificar secuencia de eventos, tipos de narradores, caracterización de personajes, ubicación en un tiempo y espacios determinados.

Los estudiantes con NEE tomaron parte de esta actividad, como es el caso del joven de 10-04, quien hizo parte de la dramatización desempeñando el papel de narrador, con lo cual se evidencia que la condición de estos educandos no es limitante para la realización o comprensión de las actividades que se desarrollan con el grupo.

En los grados décimo y octavo se les llamó la atención en algunas ocasiones, porque se distraían finiquitando aspectos relacionados con su presentación. Algunas dificultades presentadas en esta actividad, son: la falta de un escenario apropiado y de los elementos necesarios (micrófonos, vestuario, maquillaje, sonido) para la representación de obras de teatro; igualmente, la falta de confianza en sí mismos por parte de los estudiantes.

Respecto de la técnica del cuento en desorden, los estudiantes trabajaron en equipo, aportaron ideas teniendo en cuenta el espacio y el tiempo en el que se desarrollan los hechos, los personajes principales y secundarios, y la trama del cuento. No perdieron de vista las partes esenciales del cuento (inicio, nudo y desenlace). Un 90 % de los estudiantes respondieron acertadamente con la actividad; los demás, por su falta de cooperación con los compañeros, no lograron consolidarla.

A pesar de que las aulas de clases son pequeñas, los estudiantes buscaron su espacio para desarrollar la actividad sin contratiempos. Se hizo lectura grupal con un nivel de comprensión inferencial, porque los estudiantes debían inferir secuencias lógicas y frases hechas según el contexto; hacer uso de conectores y hacer la ilación correspondiente entre párrafos; además, se evidenció la práctica en la competencia interpretativa dándole sentido al texto.

Otra actividad consistió en identificar sinónimos y antónimos. Esto permitió enriquecer el léxico, establecer los significados para dar sentido al texto y comprender la idea global de la lectura, además contribuyó al uso de nuevo vocabulario, afianzó la capacidad de abstracción y aumentó el bagaje cultural a través del dominio del léxico.

Los estudiantes presentaron dificultad en la identificación de algunos términos, quizás por desconocimiento o falta de interpretación del contenido del texto. No se presentó interferencia alguna. La actividad se desarrolló sin contratiempos. Se hizo uso de la lectura silenciosa porque es más rápida y menos fatigosa e ideal, más adecuada para desarrollar la aptitud de interpretar.

Se hizo lectura grupal. En la lectura de imágenes que narran una historia corta, hubo motivación por parte de los estudiantes. Se realizó en equipo, con participación de todos. Enriquecieron el trabajo según sus habilidades. Se identificaron en los estudiantes otras aptitudes, tales como: creatividad en

Los estudiantes presentaron dificultad en la identificación de algunos términos, quizás por desconocimiento o falta de interpretación del contenido del texto.

el diseño de las imágenes y manejo de la técnica del color y capacidad de liderazgo. En efecto, las imágenes creadas mostraron coherencia con el contenido del cuento corroborando la mejoría en el nivel de interpretación; por ejemplo, el gusto por el arte y la habilidad para trabajarlo. Se notó la capacidad para el diseño de diversas imágenes de forma secuencial manejando la estructura del cuento. Para darle veracidad a lo descrito, se presentan las siguientes evidencias:

La actividad de lectura que se realizó con el cuento, se desarrolló –en primera instancia– en desorden, donde los estudiantes organizados por grupos y con un buen trabajo en equipo lo reconstruyeron, expresaron el placer y lo divertido que fue la actividad. Valdés (2013) afirma que, cuando se percibe placer en la lectura, se experimenta un “proceso estético” y se da valor a la lectura. Este hecho refuerza la habilidad lectora y les confiere una disposición positiva para la lectura recreativa.

Según Caamaño (2012), el cuento le facilita al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura. Por su parte, Stein y Trabasso (1982) afirman que los textos narrativos suelen compartir la siguiente estructura secuencial: ambiente, evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia, reacción. Por tal razón, para el desarrollo de esta investigación, se escogió como estrategia el cuento.

Así mismo, se formularon preguntas sobre el contenido del cuento que les permitió relacionar y asociar la ilusión de



Figura 10. Lectura de imágenes que narran una historia corta. Título del cuento: El diablo y el relojero. Autor: Daniel Defoe. Fuente: archivo fotográfico personal.

cada suceso con la finalidad de ejercitar el nivel inferencial. Según Schmitt & Baumann (1990), provocar preguntas en los estudiantes facilita una mayor implicación del lector durante la lectura, mejora la comprensión lectora y el recuerdo de conocimientos previos.

Se pudo avanzar en este aspecto ya que la reconstrucción del cuento fue lograda. Así como también conllevó al estudiante a trabajar el nivel crítico, en la medida que se le dio libertad de sugerir un final distinto al que planteaba el autor, puesto que, tal como lo señala Bruner (2003), la importancia de la narrativa en la educación se fundamentaría, básicamente, en que somos fabricantes de historias.

Respecto a la aplicación del test final y en contraposición con el test inicial, se puede decir que hubo un avance del 10 %, ya que los estudiantes mostraron mejor desempeño en los niveles inferencial y crítico.

A manera de conclusiones

Los resultados parciales de la investigación evidencian que el cuento es una estrategia que fortalece la comprensión lectora; no obstante, es fundamental trazar un plan de lectura acompañado de actividades acordes con las características del contexto y, además, contar con la cooperación y colaboración de los participantes con el fin de que el propósito pueda ser cumplido a cabalidad.

Al inicio de la investigación, se realizó un análisis del rendimiento académico, con base en las pruebas del saber y el test diagnóstico, donde se detectó la existencia del bajo nivel de comprensión lectora, es así como se pensó en una estrategia que permitiera encaminar a los estudiantes hacia el mundo de la lectura.

Los datos obtenidos a través del cuestionario tipo encuesta, demostraron que los estudiantes, objeto de investigación, no cuentan con el apoyo suficiente, tanto de su entorno familiar como social, para adquirir el hábito lector y posiblemente mejorar el nivel de comprensión lectora.

El análisis anterior marcó la pauta para diseñar e implementar algunas actividades con el propósito de disminuir las deficiencias encontradas en los estudiantes de secundaria.

También se puede afirmar que, hoy en día, un 90 % de los estudiantes se encuentran afiliados a la biblioteca municipal accediendo a los diversos servicios que esta les brinda.

Las demás actividades fueron desarrolladas en su totalidad, incluido el test final, evidenciando el proceso con el diseño o realización de una carpeta o portafolio, organizado de manera secuencial según el cronograma establecido, cumpliendo así con el propósito planteado para cada una de ellas.

El cuento como estrategia permitió generar en los estudiantes: motivación, reflexión, asociar conocimientos previos, integrarse y compartir la lectura, afianzar el léxico, utilizar la creatividad e imaginación, así como fortalecer la comprensión de textos.

En la Institución no hay un plan de lectura definido con estrategias diversas encaminadas a la comprensión textual, lo cual indica que se lee por leer, sin tener un objetivo definido, de ahí la necesidad de desarrollar este proyecto de investigación que sirvió como cimiento de una construcción lectora desde este género narrativo y en pro de una transformación educativa Aquitanense.

Las actividades realizadas fueron llamativas y suficientemente prácticas ya que los estudiantes se sintieron cómodos con ellas, pues desempeñaron el rol de sujetos activos en el proceso, interactuaron más con sus compañeros y docentes, y se apropiaron de cada una de las historias, a la vez que salieron de una rutina tradicionalista (tomar apuntes de temas plasmados en un libro guía) y, en general, respondieron a lo propuesto. Con relación al test final, se pudo evidenciar que, en efecto, el género narrativo –el cuento–, usado como estrategia en el

El cuento como estrategia permitió generar en los estudiantes: motivación, reflexión, asociar conocimientos previos, integrarse y compartir la lectura, afianzar el léxico, utilizar la creatividad e imaginación, así como fortalecer la comprensión de textos.



desarrollo de las clases, especialmente en lengua castellana, despierta en el estudiante motivación, interés, curiosidad, expectativas hacia la lectura.

Por último, es importante la actuación estratégica por parte del docente en el planeamiento y configuración de actividades en función de las debilidades escolares, que no solo se trata del área de Lengua Castellana, sino que la

comprensión lectora es fundamental en otras asignaturas del proceso educativo, tal y como lo señalan Pérez, Pérez & Sánchez (2013), al afirmar que toda lectura que se comprende favorece el dominio específico del conocimiento, por ello, se considera que es conveniente utilizar varias técnicas en los procesos de aprendizaje y enseñanza para mejorar e innovar el quehacer pedagógico.

Referencias

- Alonso, J. & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelo, entrenamiento y evaluación. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 8(31-32), 5-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1985.10822082>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Caamaño, C. (2012). Valor epistemológico y transformador de la narrativa en la enseñanza. *Revista Fermentario*, (6), 1-12. Recuperado de <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/100>
- Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Colombia aprende. (2015). *La Red del conocimiento. Maratones de lectura*. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-352562.html>
- Defoe, D. (1747). *El diablo y el relojero*. Recuperado de <http://ciudadseva.com/texto/el-diablo-y-el-relojero/>
- García, J. L. (2012). *Guiones, obras de teatro y cuentos*. Madrid, España: Titerenet. Recuperado de <https://www.titerenet.com/2012/04/12/guiones-para-titeres-los-tres-pelos-de-oro-del-diablo/>
- Green, M. (2004). El relato de las historias en la enseñanza. *Asociación para el avance de la ciencia psicológica*, 17(4), 1-5. Recuperado de <http://www.ipsicologia.com/tips-docentes/indice-alfabetico/item/64-el-relato-de-historias-en-la-ense%C3%B1anza>.
- Koetting, J. (1984). *Foundations of Naturalistic inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality. Research and Theory Division Symposium: Naturalistic Methodologies for Deriving individual Meanings from Visuals*. Dallas, Texas: Association for Educational

- Communications and Technology. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED243426.pdf>
- Pérez, D., Pérez, A., & Sánchez, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *3 Ciencias*, 2-28. Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/04/CUENTO-RECURSO-EDUCATIVO.pdf>
- Red Nacional de Bibliotecas Públicas leer es mi cuento plan nacional biblioteca (s.f.). Galería Fotográfica de la BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL AQUITANIA. <http://www.bibliotecanacional.gov.co/rnbp/bibliotecas/biblioteca-publica-municipal-aquitania>
- Salazar, S., & Ponce, D. (1999). Hábitos de Lectura. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, 2(3), 1-6.
- Soriano, M., Sánchez, P., Soriano, E., & Nieves, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de psicología*, 29(3), 848-854.
- Spiro, R. (1980). *Constructive processes in prose comprehension and recall*.
- Schmitt, M. C., & Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reading instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction*, 29(3), 1-13.
- Stein, N. L., & Trabasso, T. (1982). What's in a story: Critical issues in story comprehension. In R. Glaser (Ed.), *Advances in the psychology of instruction* (pp. 132- 165). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Illinois.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, (1), 63-93. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_08.pdf
- Vaja, A. (2014). La importancia de los relatos en los contextos educativos: reflexiones desde los aportes de Bruner. *Revista Ikastorratza, e-revista de didáctica*, (12), 1-9. Recuperado de http://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/Bruner.pdf
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, (10), 71-89. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/330>.

Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora

Innovation in reading strategies and their incidence in reading competence

Ángela Lucila del Pilar Acevedo Vásquez*
Edy Yohana Duarte Arismendi**
Marlen Nayibe Higuera Vargas***

Fecha recepción: 20 de mayo de 2015
Fecha aprobación: 15 de enero de 2016

Artículo de Reflexión

Resumen

Este artículo es producto de la investigación realizada en la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana de Sogamoso (Boyacá) en 3 grupos de estudiantes de la sede Campoamor. El objetivo del presente artículo es determinar cuáles son las incidencias en el nivel de lectura crítica, como resultado de la implementación de las estrategias de lectura en sus tres momentos: antes, durante y después. Esta investigación tomó como punto de partida la revisión teórica de autores

que aportaron elementos, en torno de la comprensión lectora en estudiantes. Acto seguido, se visualizó el avance de los estudiantes en los niveles de lectura, con la integración de los padres de familia y el trabajo en la escuela, teniendo como referente al educando y siguiendo la investigación acción. La recolección de la información se organizó en 3 grupos de instrumentos; el primero, de medición, el cual permitió establecer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes y el nivel de participación de los padres de familia. El segundo, lo conforman los diarios de campo y los diálogos

*Institución Educativa
Álvaro González Santana
de Sogamoso – Boyacá –
Colombia
angieprofe.acevedo@
gmail.com

**Institución Educativa
Álvaro González Santana
de Sogamoso – Boyacá –
Colombia

yoha579@hotmail.com
***Institución Educativa
Álvaro González Santana
de Sogamoso – Boyacá –
Colombia
nayibehiguera@hotmail.
com



informales. Finalmente, un tercer grupo de intervención. Obteniendo como resultados, un avance en el nivel de comprensión lectora, mejoramiento

del hábito lector y mayor participación familiar en los procesos de lectura.

Palabras clave: educación, investigación, estrategias, lectura, competencia.

Abstract

This article is a product of the research carried out in the Educational Institution Álvaro González Santana in Sogamoso (Boyacá) in 3 groups of students from Campoamor branch. The objective of this article is to determine what are the incidences in the critical reading level, as a result of the implementation of reading strategies in its three moments: before, during and after. This research took as a starting point the theoretical revision of authors, around the reading comprehension in students. The students' progress was then visualized in the levels of reading, with the integration of the parents and the work in the

school, having as reference the student and following the investigation-action. The collection of the information was organized in 3 groups of instruments; the first, measuring, which allowed to establish the levels of reading comprehension of students and the level of parental involvement. The second is made up of field diaries and informal dialogues. Finally a third intervention group, Obtaining as results, an advance in the level of reading comprehension, improvement of the reading habit and greater family participation in the reading processes.

Keywords: education, research, strategies, reading, competition.

Introducción

En la actualidad, hay que reconocer que la educación ha planteado como nuevos retos la investigación, con el fin de identificar y mejorar el desempeño de los estudiantes a nivel personal, en las actividades académicas, como formación del espíritu crítico, e incluso para elevar los resultados de pruebas nacionales e internacionales, entre otras; razón por la cual, los docentes en su afán por optimar la educación, realizan estudios que favorezcan específicamente la competencia comunicativa lectora. Al respecto, Pérez y Roa (2010) afirman que “leer resulta ser un proceso complejo y, por lo tanto, la pedagogía sobre la lectura, no se podrá reducir a prácticas mecánicas, o técnicas instrumentales.” (p. 37), sino, por el contrario, se desarrolla buscando implementar en su desempeño estrategias para aplicar en el aula de clase con los estudiantes, que permitan de una manera significativa y autónoma el desarrollo de la competencia.

Cabe señalar que, según Ausubel (s.f.),

[...] el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica 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 y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras. (p. 2).

Permitiendo que se avance, de manera progresiva, de un nivel de lectura inferencial a un nivel de lectura crítico.

El equipo de investigación apuntó a dar solución al problema planteado, a saber: ¿Cuáles son las incidencias en el nivel crítico luego de la implementación de las estrategias de lectura antes, durante y después en los estudiantes de grados primero, cuarto y quinto?, bajo el tipo de investigación conocido como investigación acción, ya que pretendió facilitar e implementar el desarrollo de estrategias de aprendizaje, buscando fortalecer las prácticas de aula. Asimismo, se utilizaron las estrategias planteadas por Solé (1998), buscando realizar actividades de acuerdo con sus intereses y habilidades, al mismo tiempo que se convierta en una práctica para que se refleje en los diferentes ámbitos escolares. Es frecuente mencionar que la falta de hábitos lectores ha sido una de las falencias en los estudiantes a la hora de comprender un texto, ya que se limitan a la lectura superficial sobre las líneas, sin comprender lo que se esconde allí.

De la misma manera, la pesquisa realizada, en la fase de estado del arte, permitió identificar estudios que concluyen que evidentemente el papel de los padres es fundamental en el proceso de lectura, para lo cual coincidimos con quienes afirman que:

“[...] es muy importante que el estímulo lector comience de la mano de los padres desde las primeras edades, para que de esta manera, sobre el libro recaiga una gran carga afectiva y permita preparar el

Pérez y Roa (2010) afirman que “leer resulta ser un proceso complejo y, por lo tanto, la pedagogía sobre la lectura, no se podrá reducir a prácticas mecánicas, o técnicas instrumentales.”

camino para el posterior desarrollo del hábito lector” (Salas Navarro, 2012, p. 21).

Resulta oportuno agregar que la indagación se diseñó desde el análisis de investigadores que han encontrado algunas estrategias para mejorar los procesos de lectura, encaminando a los estudiantes hacia la reflexión crítica, siguiendo el tipo Investigación acción. Al respecto, Elliot (2000) menciona que:

[...] el propósito de la investigación – acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener [...] La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. (p. 5).

De aquí que, el enfoque de investigación utilizado en esta propuesta es cualitativo, ya que, según Albert (2007), se basa en la fenomenología (interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa), en la observación naturalista y sin control, en el subjetivismo próximo a los datos, fundamentando en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, descriptivo, inductivo, orientado al proceso, con datos reales y profundos [...] (p. 1). Es así como, en esta, se describen las situaciones inmersas en el desarrollo; puesto que se tiene proximidad y contacto activo con los estudiantes; es flexible, porque se puede

modificar durante su desarrollo debido a que es abierta e interactiva, se describen y se estudian los hechos, partiendo de premisas individuales que permiten una generalización de estos.

A su vez, Filck (citado en Hernández, 2014), afirma que:

[...] las subjetividades del investigador y de aquéllos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos, etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación [...] (p. 4).

Esta investigación tuvo su desarrollo al interior del aula de clase con participación de los objetos de estudio y los investigadores; es una propuesta metodológica que tendió a disminuir los problemas diarios con actividades grupales críticas y transformadoras a través de las prácticas escolares; todo esto traducido en la teoría de la investigación acción.

Marco teórico

Para el fortalecimiento de la investigación, se estudiaron las teorías de Solé y Díaz, los cuales plantean estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora aplicadas en tres momentos (antes, durante y después); de Ausubel, el cual propone un aprendizaje significativo partiendo de los presaberes de los estudiantes y de la interacción con el contexto; y, de Piaget, que enfoca su

Esta investigación tuvo su desarrollo al interior del aula de clase con participación de los objetos de estudio y los investigadores

teoría a las etapas de desarrollo del niño de acuerdo con su edad, entre otros.

Así mismo, se tuvieron en cuenta estudios, a nivel nacional e internacional, que dan luces y aportes acerca de la comprensión lectora en estudiantes universitarios o escolares. Por consiguiente, se tuvo en cuenta el Plan Nacional de Lectura que plantea una serie de objetivos desde el interés de formar sujetos usuarios del lenguaje en el contexto de la actual sociedad de la información y el conocimiento.

En ese mismo sentido, se recurrió a trabajos de investigación como los realizados por Molina (2006), en el que expresa el papel de los hábitos de lectura y el gusto por la misma, así: “hacemos una reflexión que valora las teorías publicadas sobre el hábito lector en los jóvenes, las influencias sobre la afición a la lectura de los estudiantes actualmente y la estrecha relación entre el gusto por la lectura” (p. 103).

Del mismo modo, otros estudios en los que se aplicaron estrategias relacionadas con la lectura, cuyo propósito era mejorar la comprensión, siendo base para analizar la metodología empleada para confirmar e indagar sobre los problemas de comprensión de lectura que presentan los estudiantes. Se pudieron observar posibles alternativas para mejorar, y en algunas se identificó la influencia de las familias para propiciar el hábito lector. Es así como, Salazar y Ponce (1999) mencionan que:

Al indagar por sus primeras experiencias de lectura, el 51,8 % re-

cuerda el acompañamiento de sus padres durante la etapa de su iniciación lectora, es palpable su deseo de retornar a las primeras lecturas, a los cuentos leídos al amparo del amor familiar, o tal vez bajo el estímulo y paciencia del maestro de las primeras enseñanzas (p. 5).

Aproximación a los conceptos desarrollados

Para iniciar, nos ocuparemos del concepto de *competencia*, que ha sido uno de los puntos álgidos en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que es considerado como el nivel máximo al cual deben ser conducidos los estudiantes, para que los saberes adquiridos sean asimilados y aplicados correctamente en la solución de situaciones de la vida diaria.

En este orden de ideas, una competencia, según el Ministerio de Educación Nacional (2006), podría definirse como “Conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (p. 49).

De lo anterior, conviene decir que una competencia es la habilidad que desarrollan los estudiantes para realizar una tarea, partiendo de los conocimientos que han adquirido. Es aplicar el saber a situaciones implícitas y explícitas dentro y fuera de un texto. De igual manera, relacionar saberes con el entorno en el que se desarrolla y que permite dar solución a problemas o

Se pudieron observar posibles alternativas para mejorar, y en algunas se identificó la influencia de las familias para propiciar el hábito lector.

situaciones de la cotidianidad sabiendo que existe un vínculo entre comprensión y aprendizaje; en consecuencia, un estudiante es competente cuando aplica sus saberes para desarrollar determinada tarea, y se apropia de ellos.

Competencia lectora

Todos leemos las líneas de un texto, pero, en ocasiones se dificulta ir más allá de ellas, al lado de esto se incluyen los malos hábitos de lectura y el desinterés al utilizar una estrategia para desarrollar dichos procesos. Sin embargo, a lo largo de la vida, se van adquiriendo conocimientos y destrezas que facilitan el análisis e interpretación de textos, y mejoran los niveles de lectura.

Cabe señalar que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE (s.f.), define la *competencia lectora* como: “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar, sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (p. 7). De acuerdo con lo anterior, desarrollar la competencia lectora implica un proceso que parta del interés por los textos escritos y que conlleve a la reflexión de estos.

Al respecto, Gómez (2008) considera que:

El acercamiento que se tenía a la lectura anteriormente, era básicamente alrededor del texto académico como ejercicio en la clase de manera memorística y mecánica, ahora, se incorpora a la cultura

de la lectura un nuevo concepto: la necesidad de desarrollar habilidades lectoras que demuestren un amplio manejo interpretativo que contribuya a generar un pensamiento crítico (p. 40).

Por consiguiente, se puede confirmar que es evidente un cambio en la enseñanza, ahora se debe buscar el desarrollo de la competencia comunicativa lectora, ya que permite en los estudiantes adquirir habilidades para interpretar y construir conocimiento a partir del entorno en el que se desenvuelven.

En efecto, fomentar las competencias en los estudiantes ha sido una necesidad dentro del proceso educativo y, más aún, la competencia lectora, ya que desarrolla habilidades como interpretar, analizar y argumentar. Al respecto, conviene decir que, la competencia comunicativa lectora explora la forma como 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 [...]” (Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal, 2015, p. 21).

De esta manera, desarrollar la competencia lectora en los estudiantes, implica diversas estrategias que irán evolucionando a lo largo del proceso, y que solo cuando el interés y el gusto por la lectura fluyan se observarán los resultados.

“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”

¿Qué es leer?

Aún se tiene la concepción de que leer es pasar los ojos por las líneas del texto, y que al retener algunas ideas estamos desarrollando procesos de pensamiento; sin embargo, al encaminar a los estudiantes por senderos dinámicos y diferentes, hacen que estas percepciones permitan cambiar el gusto por leer, no solo lo que es obligatorio, sino que, lo logrado, es un inicio para transformar la forma de pensar.

Leer se ha considerado como una habilidad para descubrir el mensaje que el autor desea transmitir, cuestionándolo de acuerdo con su realidad.

De ahí que, Solé (1998) afirme que:

[...] leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura. Esta afirmación tiene varias consecuencias. Implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto... además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura, o dicho de otra forma que [...] leemos para algo, para alcanzar una finalidad. (p. 8)

Por consiguiente, leer podría considerarse como una relación entre la lectura y quien lee para cumplir un propósito, resolver nuevas situaciones que, además de comprender y extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto, le permitirán avanzar hacia la toma de posición crítica frente a la información.

De la misma manera, para el Ministerio de Educación Nacional (citado en Duran, Jaraba y Garrido, 2007),

[...] “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado no está solo en el texto, tampoco en el contexto, ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión”. (p. 19).

Podemos concluir entonces, que leer es un proceso que permite al estudiante seleccionar y adquirir los códigos más adecuados en relación con el contenido de los textos, exponiendo sus puntos de vista de manera crítica y analítica, relacionándolos y aplicándolos en su contexto.

Comprensión de lectura

Leer comprensivamente implica desarrollar un proceso mental, donde no solo se pone en juego la capacidad para identificar los contenidos, sino que se va a conducir a un acto mental en el cual se logre extraer lo que está implícito dentro de un texto. Los procesos de pensamiento involucrados en las actividades de comprensión, despiertan la curiosidad y el deseo de encontrar lo desconocido.

Habitualmente, se cree que leer comprensivamente es limitarse a reconocer los códigos presentes en el texto, sin interiorizar en el verdadero contenido. Para ampliar el concepto, se parte de la idea que: “leer es un acto interpretativo que consiste en saber

Leer podría considerarse como una relación entre la lectura y quien lee para cumplir un propósito, resolver nuevas situaciones que, además de comprender y extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto

guiar una serie de razonamientos, hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector” (Colomer, s.f., p. 4).

Significa, entonces, que leer es un proceso mediante el cual el estudiante aprovecha la información que le brinda el texto, seleccionándola para que, con los conocimientos que posee, logre una interpretación del escrito.

Estrategias de Lectura

Iniciaremos por precisar lo que, para esta investigación, se comprende como Estrategia, dado que se ha hablado mucho de ella, pero no se ha precisado. En virtud de lo anterior, léase estrategia como el diseño y aplicación de un plan de acción que permite el desarrollo de un saber, mediante actividades organizadas y planificadas.

Ahora bien, para el caso de la lectura se ha considerado como un proceso fundamental, que en ocasiones no se ha motivado de manera adecuada tornándose como una actividad aburrida y compleja para los estudiantes; no obstante, esta se considera indispensable para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y para la vida.

De acuerdo con lo anterior, para Cassany *et al.* (citado en Damas, 2015), la lectura es:

Un instrumento potentísimo de aprendizaje; leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender

cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero además de la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico y la conciencia. (p. 5).

De modo que, el problema no es la falta de lectura, sino la estrategia utilizada durante el proceso de esta, pues la motivación es un aspecto fundamental en el estudiante, siendo el docente su facilitador.

En suma, la estrategia de lectura tiene que ver con la planificación de los pasos coherentes para llevar a concretizar el ejercicio lector con sentido. Es decir, que la estrategia privilegia unos objetivos, y la lectura otorga saberes y contenidos que permiten conseguir los objetivos.

Por lo tanto, la gran preocupación a lo largo de la enseñanza docente, es ¿Cómo encontrar una estrategia que sea adecuada para todos los estudiantes? Muchas son las respuestas que, a nuestra forma de pensar, serían las adecuadas, pero descuidamos los intereses de los estudiantes para imponer los del orientador o docente. Sin embargo, las estrategias de lectura son consideradas por Solé (2012) como: “procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas o habilidades específicas” (p. 6). En este mismo orden, las estrategias postuladas por ella son diferentes, y están soportadas en argumentos que hacen de estas una de las mejores opciones para encaminar a los estudiantes a comprometerse con el proceso de lectura.

Significa, entonces, que leer es un proceso mediante el cual el estudiante aprovecha la información que le brinda el texto, seleccionándola para que, con los conocimientos que posee, logre una interpretación del escrito.

Razón por la cual, fueron el soporte de la investigación. Por consiguiente, al definir estrategia, se refiere a diseñar y aplicar un plan de acción que permita desarrollar el saber hacer mediante actividades organizadas que parten de la motivación y de los saberes previos de cada individuo, de la facilidad que posee para apropiarse de alternativas que lo lleven al aprendizaje, todo esto sin llegar a ser, como lo menciona Solé, una receta infalible.

Según diferentes autores, como Díaz y Solé, las estrategias han de considerarse en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En ese sentido, podemos hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándolos en su momento de uso y presentación.

Díaz y Hernández, (2004) consideran las estrategias preinstruccionales como aquellas que preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente, tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También se utilizan para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado para que genere expectativas adecuadas.

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante

el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención, e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes.

Las estrategias posinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material.

Hay que reconocer la importancia de enseñar estrategias de lectura para mejorar el proceso lector en los estudiantes, ya que se debe interactuar con el texto para darle sentido a la misma, teniendo en cuenta los objetivos que llevaron a la lectura.

Por su parte, Quintana (1992) afirma que:

La razón principal para enseñar estrategias de comprensión es que nuestros estudiantes se conviertan en lectores autónomos y eficaces capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los alumnos de los recursos necesarios para aprender [...] Ahora bien, de nada nos sirve conocer todo esto si vamos a continuar enseñando tal y como lo hemos hecho anteriormente. (párr. 31).

Juicio por el cual se hace necesario replantear los esquemas tradicionales de enseñanza de la lectura, convirtiéndose para los docentes en una prioridad.

Díaz y Hernández (2004) consideran las estrategias preinstruccionales como aquellas que preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender.

Es por ello que, la innovación en la aplicación de estrategias se convierte en un facilitador de herramientas que se presentan como solución a estas preocupaciones. No sin resaltar que no son aprendidas de forma inmediata, sino que por el contrario, se logra de forma progresiva con la aplicación continua de estas estrategias.

Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión de lectura podrían considerarse como procesos de pensamiento que se desarrollan en el momento de leer. Esto ocurre en la medida en que el estudiante hace uso de sus saberes previos, convirtiéndose en papel primordial para el mejoramiento del proceso lector y, a su vez, para el desarrollo y adquisición de aprendizajes. En tal sentido, conviene decir que el esquema conceptual de evaluación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), plantea que:

Las pruebas estatales que evalúan los saberes y competencias adquiridos por los escolares en los distintos momentos educativos, se construyen con la idea de que la lectura y la comprensión se realizan en tres modalidades complementarias que son, a su vez, tres niveles de desempeño: literal, inferencial y crítico. (Moreno, 2011, p. 13).

Por esta razón, el grupo investigador enfocó su trabajo al avance de los niveles de lectura para, de esta manera, establecer un hábito en su proceso de lectura.

Al hacer referencia a los niveles de lectura, se coincide con lo afirmado por Cassany (2003) quien argumenta que:

[...] Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento [...] leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto [...] y finalmente leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir [...] (p. 4).

Significa entonces, que los estudiantes inician su proceso de comprensión en el nivel literal, en el cual buscan la información de manera textual sin ir más allá de explícito en la lectura. De aquí que, el manejo de este nivel propicia el desarrollo del nivel inferencial considerado como la comprensión de lectura como tal, ya que va más allá de lo textual comprendiendo lo que el autor quiere transmitir. Por último, se avanza al nivel crítico, en el que se busca que el lector cuestione las ideas del autor, argumentando desde su punto de vista y relacionándolo con el contexto.

En ese mismo sentido, para la enseñanza de esta, se deben tener en cuenta los siguientes niveles:

Nivel literal o comprensivo

En este nivel, el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para, posteriormente, explicar lo que se encuentra en la lectura.

Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento

Al respecto, conviene decir que el nivel literal hace referencia al reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (propia del ámbito escolar). Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa-efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, entre otros, para luego expresarla con sus propias palabras.

Este nivel supone enseñar a los alumnos a:

Distinguir entre información importante o medular e información secundaria.

Saber encontrar la idea principal.

Identificar relaciones de causa-efecto.

Seguir instrucciones.

Reconocer las secuencias de una acción.

Identificar analogías.

Identificar los elementos de una comparación.

Encontrar el sentido de palabras de múltiples significados.

Reconocer y dar significados a los sufijos y prefijos de uso habitual.

Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.

Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad. (citado en Vegas, 2015, p. 50).

Nivel inferencial

Este nivel podría considerarse como el proceso de comprensión lectora como tal, ya que en él se da mayor importancia a los presaberes del lector, se parte de ellos para llegar a la interpretación del texto,

haciendo énfasis en el transcurso de la lectura, en las predicciones o hipótesis sobre esta, relacionando causas y efectos con el contexto que plantea la lectura llevando al lector a estar en permanente expectativa por predecir, inferir sobre posibles situaciones, llevándolo a concluir situaciones de una manera vivencial, es decir a estar en permanente contacto con el texto y el contexto.

Nivel crítico

En este nivel, el lector hace un análisis más profundo de la lectura, pone en juego su punto de vista sobre lo propuesto por el autor, reflexiona, critica emitiendo juicios propios involucrando sus experiencias, e incluso sentimientos que provoca el texto en él.

Con referencia a lo anterior, Vegas (2015) afirma que:

Este es el nivel más profundo e implica una formación de juicios propios de carácter subjetivo, identificación con los personajes y con el autor. En este nivel se enseña a los alumnos a: Juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal, distinguir un hecho, una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto, comenzar a analizar la intención del autor (p. 52).

Pasar de un nivel a otro en la lectura, es un proceso a largo plazo y que solo se puede lograr si se es constante y motivador, ya que el dominio se va adquiriendo, paso a paso, y cada peldaño implica un nivel más alto de compromiso y complejidad.

Conviene decir que el nivel literal hace referencia al reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (propia del ámbito escolar).

Metodología y primeros resultados

La información se organizó en tres grupos de instrumentos con el propósito de dar cumplimiento al objetivo planteado: Determinar cuáles son las incidencias en el nivel crítico luego de la implementación de las estrategias de lectura antes, durante y después en los estudiantes de grados primero, cuarto y quinto. Estos fueron afines con el diseño de investigación elegido y corresponden al enfoque cualitativo.

Al analizar los resultados arrojados, en el primer grupo se pudo determinar que en los estudiantes existía una dificultad en la competencia comunicativa lectora y, adicional a esto, no se contaba con el apoyo de los padres de familia.

Son numerosas las características que podrían ser consideradas en la unidad familiar a la hora de analizar su contribución al aprendizaje escolar de los hijos. Además de la colaboración e implicación de los padres en la escuela, orientada al logro de unos objetivos educativos y de aprendizajes comunes, se han considerado las características estructurales y de funcionamiento de la familia, y el ambiente educativo del hogar como factores que influyen en los resultados escolares. (Ruiz y García, 2001, pp. 93-98).

Es conveniente decir que, todo lo que los estudiantes aprenden en sus casas se ve reflejado en el salón de clases, de ahí la importancia de aprender a leer comprensivamente, lo cierto es que lo

que los niños aprenden en las clases debe ser extensivo a sus familias para que no sea una actividad más del aula de clase, sino que sea un espacio para aprender y mejorar el entorno en el que se desenvuelven.

Resulta oportuno recordar que esta investigación se desarrolló siguiendo los pasos de la investigación acción, ya que pretendió facilitar e implementar el desarrollo de estrategias de aprendizaje, buscando fortalecer las prácticas de aula. Ante esto, es importante recordar que en este tipo de investigación, se hace esencial la evaluación, desde el punto de vista de una reflexión crítica sobre cada paso de la acción ejecutada.

Por esta razón, la observación y el registro cuidadoso de los hechos y de las actuaciones de los estudiantes y de los docentes, se convierte en una herramienta principal, recordando una vez más que el tipo de investigación analiza las acciones y las situaciones educativas, experimentadas por los docentes como problemáticas susceptibles de mejora, con el propósito de dar solución a la situación problema. Para lo que el docente tiene el papel de investigador e investigado.

Basado en lo anterior, la investigación se organizó bajo la técnica denominada “diarios de campo” que, según Porlán y Martín (citado en Grillo, Leguizamón & Sarmiento, 2014), se define como: “La perspectiva de un sujeto que, teniendo en cuenta las características y necesidades del contexto donde tiene lugar sus actividades y las orientaciones, prescripciones y aportaciones teóricas

Resulta oportuno recordar que esta investigación se desarrolló siguiendo los pasos de la investigación acción, ya que pretendió facilitar e implementar el desarrollo de estrategias de aprendizaje, buscando fortalecer las prácticas de aula.

que considera significativas, planifica, diseña y evalúa su intervención.” (p. 132), conformando estos el segundo grupo y, a su vez, soportando el tercero.

En relación con el último grupo, considerado como de intervención, en él se implementaron las estrategias de lectura para el mejoramiento de la comprensión lectora, a través de la aplicación de talleres a estudiantes y padres de familia, los cuales se diseñaron siguiendo las estrategias de lectura en tres momentos (antes, durante y después) con actividades que involucraban el desarrollo de los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

Se midió el progreso de los estudiantes a través de un cuadro de evaluación que permitió determinar las debilidades y fortalezas, en cuanto a los niveles de lectura, se socializaron las respuestas diligenciando el cuadro que posteriormente determinó el número de aciertos o desaciertos, permitiendo que se reflexionara sobre su desempeño e incentivándolos a mejorar. De esta forma, se pudo evidenciar avance de forma progresiva en cada uno de los niveles, y a su vez, se reflejó en el rendimiento académico del segundo semestre escolar, en los simulacros Prueba Saber, la lectura en voz alta teniendo en cuenta la entonación y en la motivación por esta. Tal como lo afirma Condemarin (2001), “La lectura fluida requiere conocimiento de la sintaxis y de la puntuación, ya que son claves que informan a los lectores sobre cómo debe ser leído el texto en voz alta y cómo debe ser expresado el significado” (p. 28). Llevándolos en forma paulatina a

ser lectores competentes. En relación con este último, Zayas (2012) afirma que: “ser lector competente es mucho más que reconocer palabras y acceder al significado literal de los enunciados. Implica interactuar con los textos para elaborar el sentido a partir de los propios conocimientos [...]” (p. 13). En este orden de ideas, se puede decir que al ser constantes en la implementación de estrategias de lectura a futuro, tendremos lectores competentes.

Al mismo tiempo, se realizaron actividades complementarias, como: lectura en casa (Plan lector), el cual consistió en leer cuatro historias sugeridas por las docentes según el Plan Nacional de Lectura (2011), llenando el formato de control de esta; un rincón de lectura, organizado en cada salón por los estudiantes, los cuales trajeron sus libros para leerlos en los cambios de clase, o en el tiempo disponible para hacerlo; las visitas a las bibliotecas públicas, actividad que consistió en ir una vez por mes a una biblioteca pública de la ciudad, a la cual debían asistir los estudiantes en compañía de sus padres el día y la hora deseados para realizar una lectura de su agrado y diligenciar el formato de visitas; y en último lugar, la actividad padres Lasallistas a la biblioteca, que se basó en la aplicación de talleres cuyo propósito fue la enseñanza de las estrategias de lectura para luego ponerlas en práctica en familia.

A manera de conclusión

En la ejecución de esta parte del proyecto, se evidenció que los estudiantes responden positivamente ante nuevas

En relación con el último grupo, considerado como de intervención, en él se implementaron las estrategias de lectura para el mejoramiento de la comprensión lectora, a través de la aplicación de talleres a estudiantes y padres de familia, los cuales se diseñaron siguiendo las estrategias de lectura en tres momentos.

estrategias de aprendizaje, se les observó motivados y participando con entusiasmo, especialmente en las actividades previas a la lectura. Al respecto, Filck (citado en Hernández 2014), afirma que “[...] Las subjetividades del investigador y de aquéllos a los que se estudia son parte del proceso de investigación” (p. 4).

Durante el desarrollo de los talleres, se observó que los estudiantes estaban expectantes, ya que participaban activamente aportando ideas relacionadas con el tema; al realizar las lecturas, estuvieron atentos a las eventualidades del contenido.

En las actividades realizadas con los padres de familia, mostraron aceptación por la propuesta, se integraron en las actividades, e incluso algunos siguen las estrategias en casa y se evidencia en los niños un cambio de actitud aumentando progresivamente el interés por la lectura hasta exigir a sus padres la consecución de textos para realizar sus lecturas.

“Enseñar a leer no es en absoluto fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender.” (Solé, 1992, párr. 3). Al respecto, Gayo (2013) comenta que:

“Enseñar a leer no es en absoluto fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender.”

[...] la relación entre leer y comprender es muy importante ya que una implica a la otra. Forman las caras de una misma moneda. Si el lector sabe qué significa leer, y se pregunta al hacer una lectura, qué lee, por qué lee y para qué lee, va a estar motivado por entender el significado de dicha lectura y para ha-

cerlo se ayudará de su propio bagaje de conocimientos, es decir de lo que ya conoce y sabe que son sus conocimientos previos (párr. 15).

Es así, como la investigación concluye la importancia de leer como una actividad sencilla, pero compleja que cultiva al sujeto y, a su vez, le da competencias académicas.

Por esta razón, los talleres aplicados fueron estructurados teniendo en cuenta la motivación, los objetivos de la lectura: qué lee, por qué lee y para qué lee, los saberes previos, las predicciones y la socialización e intercambio de ideas. Lo anterior permitió realizar actividades diferentes y creativas que valieron como complemento para algunas temáticas sugeridas en cada una de las asignaturas.

En esta investigación, se evidenció la importancia de actuar mediante la innovación (entiéndase por innovación cambio que introduce novedades) de estrategias por parte de los docentes. En este orden de ideas, se puede citar a Carbonell (citado en Margalef y Arenas, 2006), quien define la innovación “como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p. 4); significa entonces, que la aplicación de nuevas estrategias en el aula de clase sí representa un factor positivo para el desarrollo de la comprensión lectora.

En este propósito, se logró un cambio en torno al avance progresivo en los niveles

de lectura, permitiendo que los estudiantes tomen gradualmente el control y, en forma autónoma, apliquen las estrategias. Aclarando que se hace necesario que su aplicación no sea temporal, que no se interrumpan, es decir, que se tenga continuidad en todos los grados.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. España: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (s.f.). *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de http://delegacion233.blogoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113-132. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1
- Cassany, D. (2011). *Creación literaria y más*. Recuperado de <http://creacionliteraria.net/2011/12/definiciones-de-lectura>.
- Colomer, T. (s.f.). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacomprensionlectora.pdf>.
- Condemarin, M. (2001). *El poder de leer*. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.diversidadinclusiva.com/wp-content/uploads/2016/02/La-Importancia-de-Leer.pdf>
- Damas, M. (2015). *Propuesta de intervención de animación a la lectura*. (Trabajo de grado). Universidad de Jaén, Jaén, España. Recuperado de http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/2076/1/Damas_Barranco_Melany_TFG_EducacinPrimaria.pdf
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Recuperado el 12 de noviembre de 2015, de <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaj>
- Duran, J. Jaraba, E., & Garrido, L. (2007). *Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Galapa- Atlántico*. (Tesis de maestría). Fundación Universidad del Norte, Galápa, Colombia. Recuperado de http://www.academia.edu/4453186/DESARROLLO_DE_COMPETENCIAS_LECTORAS_A_PARTIR_DE_UN.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación* (4ª. e d.). Madrid: Morata, S. L. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>.
- Gayo, M. (2013). *Leer, comprender y aprender según Isabel Solé*. Recuperado el 11 de agosto de 2016, de <http://marieannegay.blogspot.com/>

- Gómez, A. (2008). *Objetos de aprendizaje como recurso digital de apoyo para el desarrollo de la comprensión lectora*. (Tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Huila, Colombia. Recuperado de <http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/351/8/Gomez%20tesis.pdf>
- Grillo, A., Leguizamón, D., & Sarmiento, J. (2014). *Estrategias cognitivas y comprensión lectora. Mejoramiento de la comprensión lectora*. (Tesis de maestría). Institución Educativa Roberto Velandía. Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.umng.edu.co/documents/63968/9618451/09_RevEd_9_1_lectora.pdf.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. (2015). *Pruebas Saber 3º, 5º y 9º*. Recuperado de http://www.ierdsimonbolivar.edu.co/Templates/guia_saber_3_5_9.pdf.
- Margalef, L., & Arenas, M. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), 13-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- MEN. (2011). *Plan Nacional de Lectura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá, Colombia: Dirección de la calidad de educación preescolar, básica y media. Subdirección de fomento y competencias.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. (s.f.). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Molina Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (2), 105-122. doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.07
- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf
- Piaget, J. (1948). *Los cuatro periodos de desarrollo de Piaget*. UNID. Maestría en Educación. Recuperado el 2 de octubre de 2016, de http://www.colegioimi.net/uploads/2/3/2/3/23231948/etapas_desarrollo_piaget2.pdf
- Quintana, H. (1992). *Comprensión lectora*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>.
- Ruiz, C., & García, M. (2001). Propuesta de un modelo estructural de la influencia familiar en los resultados escolares del niño. En: *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 93-98). Coruña: Aidipe. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/130>
- Salas Navarro, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma*

- de Nuevo León*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>.
- Salazar, S., & Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Biblios*, (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16100203>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Lee publica comenta. dredgar, genero ensayo. Recuperado de <http://lectorincurable.com/wordpress/ensayo/estrategias-de-lectura-1992/>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura, Enseñanza de estrategias de la comprensión lectora*. Barcelona: Ed. Grao.
- Vegas, A. (2015). *Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora dirigido a Docentes. (Caso: Estatal "U.E. Fundación 5 de Julio)*. (Tesis de Maestría). Universidad de Carabobo, Carabobo, Venezuela. Recuperado de <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/947/1/avegas.pdf>
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Grau. Recuperado de <http://es.slideshare.net/felipezayas/la-competencia-lectora-segn-pisa-17802397>

Fortalecimiento de la habilidad inferencial a través del aprendizaje cooperativo¹

Strengthening inferential skill through cooperative learning

Ruth María León Vargas*
Nydia Rocío Prieto Velandia**

*Institución Educativa
Técnica Carlos Alberto
Olano Valderrama -
Boyacá – Colombia
ruquis02@yahoo.es

**Institución Educativa
Técnica Carlos Alberto
Olano Valderrama -
Boyacá – Colombia
nidiarocio84@yahoo.com

Fecha recepción: 31 de enero de 2015
Fecha aprobación: 5 de diciembre de 2015

Artículo de Investigación Científica y Tecnológica

Resumen

El objetivo de la investigación es fortalecer la comprensión de textos expositivos y argumentativos a través de una estrategia de aprendizaje cooperativo que permita el desarrollo de la habilidad inferencial. Aquí se exponen las conclusiones alcanzadas después de la caracterización de la situación a partir de la aplicación del primer taller de lectura grupal que permitió tener claridad acerca de las dificultades que los estudiantes presentan al responder preguntas de tipo inferencial, teniendo en cuenta que la inferencia es la esencia del

proceso de comprensión y que esta puede desarrollarse. La investigación sigue un enfoque cualitativo y está enmarcada en la investigación acción educativa. La técnica utilizada fue la observación participante a través de instrumentos como el diario de campo y los talleres aplicados. El análisis dio cuenta que el aprendizaje cooperativo para ejercicios de lectura es una estrategia útil pues requiere que el estudiante interactúe con sus pares y con el texto mejorando la comprensión del mismo.

Palabras clave: comprensión de textos, habilidad inferencial, aprendizaje cooperativo, secuencia didáctica.

¹ El presente artículo pretende mostrar los avances parciales del trabajo de investigación “La inferencia, una habilidad para fortalecer la comprensión de textos expositivos y argumentativos”, que se desarrolla en la Institución Educativa Técnica Carlos Alberto Olano Valderrama de Belén, Boyacá, Colombia en los grados cuarto de primaria y octavo de secundaria de la sede Central.



Abstract

This article intends to show the partial advances of the research work “Inference, an ability to strengthen the comprehension of expository and argumentative texts”, carried out in the Technical Educational Institution Carlos Alberto Olano Valderrama in Belen (Boyacá, Colombia) in fourth grade of primary and eighth of secondary of the central campus. Here we present the conclusions reached after characterizing the situation from the application of the first group reading workshop that allowed to have clarity about the difficulties that the students present when answering inferential type questions and to approach this

problem as a possibility to strengthen the understanding of texts through cooperative learning, taking into account that inference is the essence of the process of understanding and that it can be developed. The research follows a qualitative approach and is framed in educational research-action. The technique used was participant observation through instruments such as the field diary and applied workshops. The analysis showed that cooperative learning for reading exercises is a useful strategy because it requires the student to interact with his or her peers and with the text improving their understanding.

Keywords: text comprehension, inferential ability, cooperative learning, didactic sequence.

Introducción

El presente artículo da cuenta de los avances parciales del trabajo de investigación: “La inferencia, una habilidad para fortalecer la comprensión de textos expositivos y argumentativos”, que busca desarrollar la habilidad inferencial a través del aprendizaje cooperativo en los estudiantes de los grados cuarto de primaria y octavo de secundaria de la Institución Educativa Técnica Carlos Alberto Olano Valderrama del Municipio de Belén, Boyacá; con el objetivo de fortalecer la comprensión de textos.

Es importante referenciar que la Institución Educativa ha sido focalizada para implementar el proyecto del Ministerio de Educación Nacional (MEN) Programa Todos a Aprender (PTA 2.0), que busca fortalecer el desarrollo de competencias en Lenguaje y Matemáticas, utilizando como metodología el aprendizaje cooperativo, lo cual dio lugar para articular las propuestas del programa con las propuestas del proyecto de investigación. Partiendo de lo expuesto anteriormente y teniendo en cuenta dos aspectos importantes, como son: que es una necesidad en la Institución Educativa continuar fortaleciendo la comprensión de textos en los estudiantes, y que en el contexto de la sociedad actual se desdibujan los valores de cooperación y tolerancia; se pretende aplicar como estrategia didáctica el aprendizaje cooperativo, con variaciones específicas para el ejercicio de la lectura, que busque fortalecer la habilidad inferencial y, a su vez, permita el desarrollo de habilidades

sociales; dos aspectos importantes tanto para la vida académica como para la vida cotidiana.

Para el desarrollo de esta investigación, se partió del hecho que en la Institución se han presentado bajos resultados en las Pruebas Saber 2014 y 2015 en las preguntas de tipo inferencial, y teniendo en cuenta lo que propone Ferreiro y Colbs (citado en Moreno, Ayala, Díaz & Vásquez, 2010) al indicar que “la realización de inferencias es quizás la actividad mental principal en el proceso de comprensión lectora”(p. 8), se pretende fortalecer la comprensión de textos expositivos y argumentativos, que son los que exigen mayor generación de inferencias, por medio de la aplicación de la estrategia mencionada.

La muestra poblacional que se seleccionó a conveniencia para realizar esta investigación, se localiza en la sede central de la Institución Educativa en los grados cuarto de básica primaria, con estudiantes con un rango de edad de 9 a 11 años y el grado octavo de básica secundaria con estudiantes entre los 12 y 15 años de edad. El grado cuarto cuenta con 31 estudiantes y el grado octavo con 33 estudiantes, algunos de ellos presentan dificultades de aprendizaje, especialmente de atención dispersa y dos estudiantes están diagnosticados con deficiencias cognitivas. Además, algunos de los estudiantes presentan poco interés por el estudio, ya que están inmersos en un mundo social que no tiene una tradición de lectura diaria ni del uso de la biblioteca, situación que puede generar desmotivación y poca valoración por la vida académica. Así mismo, buena parte

“La inferencia, una habilidad para fortalecer la comprensión de textos expositivos y argumentativos”.

de los estudiantes provienen de familias disfuncionales, cuyo nivel sociocultural es elemental, y con poco tiempo de acompañamiento para su formación escolar.

Para el desarrollo del artículo, se presenta, en primera instancia, una mirada al análisis realizado después de la fase de caracterización de la investigación, tomando como referentes los resultados de las pruebas Saber de Lenguaje de 2014 y 2015 y el análisis realizado a las Pruebas Supérate 2.0. En segunda instancia, se esbozan los elementos centrales de los referentes teóricos que sustentan el presente trabajo investigativo. En tercera instancia, se presenta la manera como se diseñaron y aplicaron los talleres de lectura con base en un texto de tipo expositivo, y los resultados de la aplicación del primer taller de lectura grupal en los grados referidos. Finalmente, se presentan algunas conclusiones y alcances logrados hasta el momento en este proyecto de investigación.

Camino investigativo

Según Elliott (2000), la investigación acción tiene como propósito profundizar la comprensión del problema por parte del profesor, se adopta una postura teórica según la cual se basará la acción a emprender para cambiar la situación inicial, de tal forma que se construya un guion de acción según el contexto.

Después de hacer un recorrido por las clases de investigación y sus diversos enfoques, se decidió basar el proyecto en la investigación cualitativa, puesto que les permite a las investigadoras interpretar y reflexionar sobre los diferentes aspectos que se presentan en la problemática en cuestión, en este caso, los aspectos referidos a la comprensión de textos mediante el desarrollo de la habilidad inferencial a través del aprendizaje cooperativo. Así mismo, se ajusta a las características que Sandoval (2002)

indica como propias de este tipo de investigación, al ser holística, interactiva, reflexiva y humanista.

Abordando el tipo de investigación, este proyecto se enmarca en la Investigación Acción Educativa, porque busca analizar las acciones humanas y la situación social experimentada por los docentes. Según Elliott (2000), la investigación acción tiene como propósito profundizar la comprensión del problema por parte del profesor, se adopta una postura teórica según la cual se basará la acción a emprender para cambiar la situación inicial, de tal forma que se construya un guion de acción según el contexto. Habría que decir también que es Investigación Acción Educativa, puesto que los docentes interpretan lo que ocurre a los estudiantes, en el contexto del aula desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema. Las fases que se han llevado a cabo para la realización del proyecto, son: reconocimiento de la situación inicial, diseño de un plan general de acción, implementación del mismo y análisis de los resultados del plan.

Como componente metodológico, es importante mencionar que el aprendizaje cooperativo se tomó como la estrategia didáctica, mediante la cual se está desarrollando esta investigación. De acuerdo con Velasco y Mosquera (2007), se entiende por estrategia didáctica al “procedimiento organizado, formalizado y orientado para la obtención de una meta claramente establecida” (p. 3). La puesta en marcha de una estrategia didáctica, necesita del perfeccionamiento de procedimientos cuya elección

detallada y diseño, son responsabilidad del docente. Es importante mencionar que las estrategias didácticas apuntan a fomentar procesos de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo. Para la implementación del aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el proyecto de investigación, se tomó como referencia las actividades basadas en la propuesta de Pipkin (2002), en la cual se establecen roles específicos para la lectura en grupos pequeños, con el fin de crear interacción al leer un texto para mejorar la comprensión del mismo.

Los instrumentos que se eligieron para trabajar, son talleres de lectura grupales y talleres de lectura individual, tipo pruebas Saber, como elementos de seguimiento y evaluación. De igual manera, se decidió hacer el seguimiento a la puesta en marcha del aprendizaje cooperativo para el ejercicio de lectura a través de la observación participante por parte de los pares investigadores, por medio de notas a manera de diario de campo que son compartidas y comentadas para obtener conclusiones de la actividad realizada.

Haciendo referencia a la caracterización de la situación, se tomó como una fuente de información los resultados de las pruebas Saber 2014 en Lenguaje, en los cuales se indica que en lo referente a la inferencia, en el grado quinto de Primaria, el 42 % de los estudiantes no recupera la información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos; el 41 % no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto; y el 40 % no recuperan información implícita del contenido del texto. En el grado noveno,

51 % de los estudiantes no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos; el 50 % no relaciona, no identifica ni deduce información para construir el sentido global del texto; el 43 % no reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto; y el 42 % no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Informe Resultados Pruebas Saber, 2014).

Así mismo, los resultados de las pruebas referidas anteriormente para el año 2015, indican que las dificultades en la comprensión de textos en el nivel inferencial son una problemática constante en la Institución. Allí, se muestra que en grado quinto, el 45 % de los estudiantes no recupera la información implícita de la organización, tejido y componente de los textos; el 55 % no reconoce los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto; el 57 % no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación. Del mismo modo, en el grado noveno, el 59 % no relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos; el 51 % no relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto; el 43 % no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto; el 53 % no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación; el 51 % no evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Informe Resultados Pruebas Saber, 2015).

Para la implementación del aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en el proyecto de investigación, se tomó como referencia las actividades basadas en la propuesta de Pipkin (2002)

Otra fuente de caracterización que permitió identificar y concretar cuáles serían los tipos de inferencia que se abordarían durante la aplicación de los talleres de lectura, fue el análisis de algunas de las pruebas del MEN Supérate 2.0 que presentan los estudiantes de tercero, quinto, noveno y undécimo en el área de Lenguaje. Se llegó a establecer que la gran mayoría de las preguntas formuladas a partir de los textos corresponden a un nivel inferencial de lectura, específicamente a las inferencias de tipo enunciativo, léxico y referencial. Estas inferencias se abordan en los textos expositivos durante la investigación. Esta tipología inferencial corresponde a la propuesta por Martínez (2002), referente en el trabajo investigativo.

Finalmente, un elemento importante para la caracterización de la situación, del cual se da cuenta en el presente artículo, es el taller de lectura grupal diseñado con base en un texto expositivo, adecuado para cada grado, que permitió implementar por primera vez la estrategia del aprendizaje cooperativo y la secuencia didáctica para el ejercicio de lectura, e identificar actitudes frente a este y las falencias en cuanto a la habilidad de inferencia en la lectura grupal.

Discusión

Las consideraciones que aquí se exponen han sido resultado de las tareas que se vienen desarrollando en el marco del proyecto de investigación. Con respecto a la sustentación teórica, se toman categorías conceptuales articuladoras a la lectura, destacables como comprensión de textos revisada desde los aportes de

Van Dijk (1978), la inferencia como una habilidad desde los aportes de Cassany, Luna y Sanz (1994) y Martínez (2002), el aprendizaje cooperativo basado en términos de Jhonson, Jhonson y Holubec (1999); y lectura cooperativa desde concepciones de Pipkin (2002), desde las cuales se hace a continuación una presentación sucinta de cada una de ellas.

La lectura

De la categoría de lectura, se hace referencia a ella de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), en donde se le concibe como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Esta concepción corresponde también al Modelo Interactivo de Lectura de Solé (1987), quien distingue la lectura como una actividad cognitiva compleja en la cual es tan importante el lector con sus esquemas y conocimientos previos, como el texto y sus características propias y específicas, “en el proceso los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimiento continuo. Pero para que todo ello ocurra resulta necesario poder acceder al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad” (p. 5). Otro aspecto importante de la propuesta, es el desarrollo de actividades antes, durante y después de la lectura que permiten, a lo largo del proceso, mejorar la comprensión del texto.

La comprensión de textos

El Modelo Estratégico Interactivo del Procesamiento Cognitivo del Texto, que

Se llegó a establecer que la gran mayoría de las preguntas formuladas a partir de los textos corresponden a un nivel inferencial de lectura, específicamente a las inferencias de tipo enunciativo, léxico y referencial.

propusieron los psicolingüistas Dijk y Kintsch (1978), ejemplifican un modelo del texto escrito que se estructura en tres niveles: el nivel microestructural, que corresponde a la estructura de las oraciones y relaciones entre ellas; el nivel macroestructural, que se refiere a la coherencia global del texto, entendida como la propiedad semántica del texto que determina la coherencia entre el tema y los subtemas que conforman la unidad textual; y el nivel superestructural, que se refiere al esquema lógico de organización del texto que determina la forma global como se organizan los componentes de un texto.

El procesamiento de la información contenida en los textos escritos tiene lugar a partir de la puesta en marcha de una serie de subprocesos o fases por medio de los cuales interactúan, simultáneamente, una serie de estrategias mentales que hacen efectivo dicho procesamiento en los niveles textuales llevando a la comprensión del texto. Según Van Dijk (1978), la comprensión de un texto tiene como punto de partida la necesaria interacción entre un lector y un texto; gracias a esta interacción, el lector llega a la comprensión del texto a través de la construcción de un 'modelo mental' que integra la información derivada del texto con los conocimientos previos que posee, que son activados en el curso de la lectura.

La inferencia

Con respecto a la inferencia, se hace referencia desde el punto de vista de la psicolingüística, puesto que al leer y comprender un texto intervienen

procesos tanto cognitivos como lingüísticos. Siguiendo esta perspectiva teórica, las habilidades se consideran como actividades o procesos cognitivos que son susceptibles de ser desarrolladas; la inferencia es una de estas habilidades que, junto con otras, permiten el proceso de comprensión. En este mismo sentido, para Cassany *et al.* (1994), "la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión" (p. 208).

Respecto a la taxonomía inferencial, se consideró pertinente la propuesta de Martínez (2002), la cual se enfoca en dos aspectos: lo que el texto presenta y lo que el lector puede hacer. Ella propone seis tipos inferencias: enunciativas, léxicas, referenciales, macroestructurales, lógicas y argumentativas. Esta tipología inferencial se relaciona con el modelo interactivo de lectura, los niveles de comprensión del texto y con el tipo de inferencias que se evalúan en las pruebas externas.

El aprendizaje cooperativo

En el contexto multicultural actual, se hace necesario hablar de la educación en solidaridad, cooperación y colaboración entre el alumnado. Este reto es posible a través del aprendizaje cooperativo, el cual es una metodología cuyo propósito es "el empleo didáctico de grupos reducidos con el fin de que los alumnos trabajen juntos para optimizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson *et al.*, 1999, p. 5).

El procesamiento de la información contenida en los textos escritos tiene lugar a partir de la puesta en marcha de una serie de subprocesos o fases por medio de los cuales interactúan, simultáneamente, una serie de estrategias mentales que hacen efectivo dicho procesamiento en los niveles textuales llevando a la comprensión del texto.

Con el aprendizaje cooperativo, se propone que los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino también habilidades sociales y que se cree un contexto en el cual ellos dan y reciben apoyo de sus pares para lograr metas comunes trabajando en pequeños grupos en un ambiente dinámico que maximiza el aprendizaje. El aprendizaje cooperativo es la metodología que aplica el PTA 2.0 en la Institución, la cual se tomó como la estrategia didáctica del proyecto de investigación.

Hacia una estrategia de configuración didáctica de la lectura

A partir de lo expuesto, el equipo de investigación ha adaptado la estrategia didáctica de Pipkin (2002) teniendo en cuenta las características de la muestra poblacional. Para ello, se han tenido en cuenta las nociones de secuencia didáctica y planificación didáctica, con el fin de determinar la manera como se presentarán los talleres de lectura, objeto del proyecto. Con referencia a la noción de planificación didáctica, es importante mencionar que esta es una herramienta que potencia en el docente la toma de decisiones en cuanto a cómo lograr los objetivos de aprendizaje teniendo en consideración los contenidos, las actividades propuestas y las estrategias mediante las cuales se desarrollará todo el proceso. Al respecto, indica Toro (2012) que la planificación debe ser estratégica, dinámica, sistemática y normalizadora, flexible y participativa. La planificación didáctica se ve como la explicitación de los deseos de todo docente de hacer de su tarea un quehacer organizado, mediante

el cual pueda anticipar los resultados esperados.

En el marco de la planificación, se propone la noción de secuencia didáctica entendida desde Camps (citado en Pérez, 2005) como una “estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p. 5). De manera más concreta, la secuencia didáctica en el proyecto de investigación se refiere a la organización de acciones orientadas al desarrollo de actividades de lectura grupal clarificando el tipo de interacción que se pretende dar, además de los materiales utilizados, los propósitos, las actividades de inicio, desarrollo y cierre, y los procesos y resultados esperados.

Es así como se ve pertinente la propuesta de Pipkin (2002), la cual se basa en la importancia de las inferencias en el proceso de lectura y en la necesidad de la interacción entre los estudiantes para mejorar la comprensión del texto. Partiendo de ello, la autora diseña una secuencia didáctica que involucra la apropiación de ciertos roles para cada miembro del grupo de trabajo y de ciertos pasos para la realización de la actividad buscando mejorar la comprensión lectora inferencial.

Los roles que se tomaron de la propuesta mencionada anteriormente para implementarlos en el proyecto de investigación, son los siguientes:

LECTOR: lee el texto en voz alta, con entonación, ritmo y volumen adecuado (fluidez verbal, lectura expresiva en

En el marco de la planificación, se propone la noción de secuencia didáctica entendida desde Camps (citado en Pérez, 2005) como una “estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”

voz alta). DETECTIVE: interrumpe para preguntar palabras, frases que no conoce o datos que no están en el texto (inferencias léxicas, formulación de preguntas). PERIODISTA: recoge la información, la resume y la da a conocer (resume ideas principales). SABIO: relaciona lo que se lee con otra información importante, predice en ciertos momentos lo que va a suceder (relaciona lo leído con conocimientos previos, formula predicciones).

La secuencia didáctica que se propone para desarrollar los talleres grupales, es la siguiente: presentación de video motivacional y reflexivo acerca del trabajo en equipo, distribución aleatoria y explicación de roles a cada uno de los miembros del grupo, creación de los acuerdos de convivencia y trabajo en equipo para desarrollar la actividad, desarrollo de actividades antes de leer, lectura silenciosa a cargo de todos los integrantes del grupo, lectura en voz alta a cargo del estudiante con el rol de lector. Durante el transcurso de la lectura grupal, se aplican las tareas de cada uno de los roles. Después de la lectura, se desarrollan las preguntas de comprensión lectora asignadas según el tipo de texto. Finalmente, se identifica en plenaria el tema, la idea principal y el propósito comunicativo del texto, y se realiza la realimentación y evaluación de la actividad.

Como se indicó anteriormente, la propuesta de Pipkin (2002) se sustenta en la interacción que debe darse entre el lector y el texto para llegar a la comprensión del mismo, a través del desarrollo de inferencias a lo largo

del proceso de lectura. Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes no son lectores expertos capaces de interactuar por sí solos con el texto, se pretende que al tener que interactuar con sus compañeros se cuanta con un interlocutor presente y es a partir de allí que puede retomarse la interacción con el texto, es decir, que la interacción con los pares llega a ser como un puente que permite empezar a construir una representación de aquello que el autor quiere decir en el texto. Es así como, al implementar por primera vez en el aula la secuencia didáctica, se encontraron diversas situaciones que muestran cómo cada uno de los roles aporta a la construcción del sentido del texto.

Para la activación de conocimientos previos, el estudiante con el rol de Sabio, como actividad antes de la lectura, recibe una tirilla con el título del texto y expresa a sus compañeros aquello que conoce sobre el tema a tratar. Por ejemplo, en el grado noveno, al entregar el título “La ‘Ruta Unidos’ en la Feria Internacional del Libro de Bogotá”, el estudiante A del grupo los Ilustrados, según su experiencia, dice que él sabe que la Feria Internacional del Libro “se realiza en Corferias, se celebra cada año, dura más o menos una semana, en ésta se venden libros, asisten autores reconocidos y visitantes de otros países y se busca crear el hábito de la lectura”. Así mismo, el estudiante con este rol puede predecir de qué se tratará el texto a partir del título; el estudiante B del grupo Los Tigres del grado cuarto, al recibir el título del texto “El oso” dice que el texto hablará sobre “las características del oso, lo que come y las diferentes especies de oso”.

Durante el transcurso de la lectura grupal, se aplican las tareas de cada uno de los roles. Después de la lectura, se desarrollan las preguntas de comprensión lectora asignadas según el tipo de texto.

De esta manera, se evidencia que, como indica Pipkin (2002), el conocimiento previo de un tema determinado facilita la formación de una correcta macroestructura del texto.

Por otra parte, el rol del Detective se encarga de seguir la lectura y subrayar las palabras desconocidas, a la vez que trata de definir las según el contexto, posibilitando la producción de inferencias léxicas a través de la indagación en el texto, apoyándose también en la relectura del mismo. Siguiendo con los textos y grupos mencionados, en el grado cuarto, el estudiante A definió términos como “torpes: que no entiende nada, se tropieza con todo”, “temible: que tiene miedo al animal que se le acerca”, “provisto: que tiene”, “ávidamente: que tiene ganas”. El estudiante B del grado noveno definió términos como “tenacidad: valor” y “mediático: por medio de”.

De otro lado, el rol de Lector, si bien no desarrolla ejercicios inferenciales, sí realiza la lectura en voz alta, que debe hacerse con fluidez y entonación adecuadas, siendo esta la base para una correcta comprensión del texto; teniendo en cuenta que un buen lector comprueba su comprensión a medida que lee, como lo indica Pipkin (2002). Aquí encontramos que algunos estudiantes omiten o cambian palabras y pasan de largo, mientras otros se autocorrigien inmediatamente.

Finalmente, el estudiante con el rol de Periodista, es el encargado de llevar un registro de la actividad y de resumir correctamente el texto, lo cual es difícil para la mayoría de los estudiantes.

Luego, como actividad después de la lectura, cada grupo desarrolla una prueba escrita de comprensión lectora con preguntas que hacen referencia a las inferencias seleccionadas para desarrollar a través de los talleres.

Resultados

Como resultado del proceso investigativo, se avanzó en cuanto a la caracterización de la muestra poblacional en diversos aspectos relacionados con la puesta en marcha de la estrategia didáctica. Por una parte, se llegó a establecer la tipología inferencial a abordar la cual fue base para el diseño del taller de lectura cooperativa. Las inferencias seleccionadas fueron de tipo enunciativo, léxico, referencial y macroestructural, las cuales son descritas según Cisneros, Olave y Rojas (2010). Las preguntas inferenciales de tipo enunciativo se relacionan con la interacción dinámica y compleja entre los elementos de la situación de enunciación: quién escribe (enunciador), quién lee (enunciario) y lo que se escribe (enunciado), esta relación hace parte de la semántica del texto. Las inferencias de tipo léxico y referenciales tienen que ver con el vocabulario presente y sus relaciones de significación en el texto y con la unión de lo micro con lo macroestructural, pues hace que el lector piense de manera jerárquica en la información presentada en el texto indicando la progresión temática del mismo. Las inferencias de tipo macroestructurales que se refieren al contenido semántico global: el tema e ideas principales.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se buscó un texto expositivo para el taller de

Siguiendo con los textos y grupos mencionados, en el grado cuarto, el estudiante A definió términos como “torpes: que no entiende nada, se tropieza con todo”, “temible: que tiene miedo al animal que se le acerca”, “provisto: que tiene”, “ávidamente: que tiene ganas”.



lectura y se formularon las preguntas que dieron cuenta de este tipo de inferencias. Las preguntas se relacionaron con el significado de palabras en contexto, uso de sinónimos, uso de conectores y deícticos, reconocimiento de la intención y tema del texto, reconocimiento de organización de información, construcción de esquemas y elaboración de resúmenes.

De otro lado, al aplicar el primer taller de lectura por medio del aprendizaje cooperativo en ambos grados abordando un texto expositivo, se obtuvieron varias conclusiones. Cada una de las docentes observó la clase de la otra, y se compartieron y comentaron las observaciones hechas en donde se identificaron aspectos comunes y otros diferenciadores en cada uno de los grados con relación al aprendizaje cooperativo y a la habilidad de inferencia en la lectura grupal. El taller se diseñó para realizarse en dos horas de clase, se indicó el propósito de la actividad, se organizó el aula de clase según los grupos de aprendizaje cooperativo previamente establecidos, y se siguió la secuencia didáctica presentada anteriormente, que se incluyó en el plan de clase.

Entre los aspectos comunes observados en los estudiantes, se encontró que tanto los estudiantes de grado cuarto como los de grado octavo muestran dificultades para seguir las instrucciones orales dadas por las docentes, pues no prestan atención a lo que escuchan llevándolos a cometer errores en su trabajo en grupo o a preguntar repetidamente qué deben hacer.

Otro rasgo común fue la necesidad de trabajar en lo referente al ambiente de aula, pues en ocasiones se presentó desorden en los grupos, haciendo que se les llamara la atención varias veces; es necesario trabajar en la autodisciplina de cada estudiante y en la concienciación de ellos para trabajar cooperativamente de manera eficiente.

Así mismo, se presentaron dificultades en ambos grados en cuanto a la organización de los grupos, en el sentido de que hubo incomodidad o rechazo por parte de algunos de ellos para trabajar con los otros miembros de su grupo, pues no les gusta integrarse con otros compañeros. Algunos estudiantes trabajaron reticentes o con baja participación en su grupo.

Sin embargo, se notó en ambos grados aceptación hacia la actividad, les pareció novedosa, interesante o divertida. Cada grupo alcanzó a cumplir los objetivos propuestos, se notó interés en muchos de ellos por cumplir su rol y por lograr que su grupo obtuviera buenos resultados. El aprendizaje cooperativo, como tal, no se había aplicado en estos grados anteriormente, solamente el trabajo en grupo.

En cuanto a las dos docentes, se encontró que el implementar el aprendizaje cooperativo es una actividad que demanda gran esfuerzo por parte del docente, puesto que no solo debe dirigir el taller de lectura, sino que debe estar pendiente del desempeño de cada grupo y de cada estudiante, debe estar interactuando permanentemente y movilizarse por el aula. Allí, fue de gran importancia el docente observador

De otro lado, al aplicar el primer taller de lectura por medio del aprendizaje cooperativo en ambos grados abordando un texto expositivo, se obtuvieron varias conclusiones.

para tomar nota de todos los aspectos que el otro docente no puede detallar mientras dirige la actividad. Siendo esto una oportunidad para reflexionar en el quehacer pedagógico para buscar nuevas alternativas, de tal forma que se dinamice la actividad académica.

Así mismo, se identificó que es de gran importancia hacer una buena elección del texto, puesto que es la base del taller; esto es para el docente una ardua tarea que toma bastante tiempo tanto para elegir o adaptar el texto, como para formular las preguntas adecuadas a las inferencias que se buscan trabajar. También es muy dispendioso el analizar los resultados al incluirse preguntas cerradas y abiertas necesarias para dar cuenta de los procesos del estudiante.

Igualmente, las docentes pudimos identificar en cada grupo de trabajo cooperativo a aquellos estudiantes que presentaron actitudes apáticas a la actividad, y a aquellos que presentaron más dificultades en cuanto a la actividad de lectura grupal o al desarrollo de las preguntas.

En relación con la habilidad de inferencia en la lectura grupal, se logró la identificación de falencias en cuanto al léxico escaso que manejan los estudiantes, a la dificultad en el uso de conectores en el texto, al reconocimiento de tema, idea principal y propósito, y la transposición de información del texto a un esquema; aspectos a fortalecer en los talleres a aplicar.

Por otro lado, se encontró que en los estudiantes de grado octavo comparados

con los de grado cuarto, se lograron aspectos positivos como el uso adecuado del tiempo, más apropiación de los roles y mayor aporte de ideas, mientras que en cuarto se necesitó más tiempo, en algunos grupos los estudiantes, por mostrar mejores resultados, cambiaron los roles, dejando la participación a una sola persona y en otros grupos hubo pocos aportes por parte de los participantes.

A modo de conclusión

Los análisis realizados permiten llegar a una serie de apreciaciones respecto a la implementación del aprendizaje cooperativo como estrategia que permita fortalecer la comprensión de textos enfocada en la habilidad inferencial, con base en los instrumentos aplicados en el taller de lectura grupal.

Hay que mencionar que el aprendizaje cooperativo enfocado en la lectura, es una herramienta útil de aplicar, ya que requiere la participación del alumno a nivel individual y sobre todo a nivel grupal, fortaleciendo el proceso de comprensión lectora; puesto que la secuencia didáctica implementada permite la interacción entre pares lo cual promueve la relación de los estudiantes con los textos y genera la posibilidad de que el estudiante advierta las estrategias que otros utilizan para interactuar con ellos. La contribución individual les hace ver a los demás miembros del grupo distintos puntos de vista, compartir ideas, aclarar dudas, llegar a consensos y, sobre todo, apoyarse en la comprensión del texto, teniendo en cuenta que cada estudiante asume un rol determinado

Hay que mencionar que el aprendizaje cooperativo enfocado en la lectura, es una herramienta útil de aplicar, ya que requiere la participación del alumno a nivel individual y sobre todo a nivel grupal, fortaleciendo el proceso de comprensión lectora

en el que centra su atención en informaciones específicas del texto.

Se debe agregar también que para comprender un texto es necesario, además de entender lo literal del mismo, realizar un proceso inferencial, componente imprescindible que se activa internamente durante la relación texto-lector, necesario para una representación significativa del texto. Además, por la importancia de este tema, es necesario incluir a los primeros lectores, en este caso, los estudiantes de grado cuarto, puesto que fortalecer la habilidad inferencial permitirá prevenir problemas relacionados con la comprensión de textos y mejorar su relación con los mismos. El fortalecimiento de la habilidad inferencial a través de talleres de lectura con base en el aprendizaje cooperativo siguiendo la secuencia didáctica expuesta anteriormente, permite que los estudiantes apliquen estrategias lectoras como predicciones, deducciones, recomposiciones de un

texto, generalizaciones, secuenciaciones, interpretaciones, entre otras.

Con relación a la dinámica del aprendizaje cooperativo, podemos indicar que es necesario dinamizarlo en la escuela porque favorece el desarrollo óptimo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, para ayudarlos a descubrirse y gestionar sus propias emociones, a conocerse, a entender cómo construir y mantener relaciones, a tomar decisiones de forma responsable y ética, a ponerse en el lugar del otro y a aportar para una meta común; de manera que se pueda pensar en una sociedad de nuevas generaciones que tienen la responsabilidad de vivir y trabajar juntas.

Para terminar, queremos manifestar que a nivel profesional fue satisfactorio iniciar este proyecto investigativo, ya que fue una oportunidad para reflexionar sobre nuestro quehacer docente y proponer nuevas alternativas para dinamizar la compleja temática de la comprensión de textos y el aprendizaje social y emocional en el contexto escolar.

Referencias

- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Graó. Recuperado de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_ensenar_lengua.pdf
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-prctica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La Investigación-Acción en Educación* (4ª. ed.). Madrid: Morata, S.L.
- Informe Resultados Pruebas Saber (2014). Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

- Informe Resultados Pruebas Saber (2015). Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Johnson, D., Johnson R., & Holubec, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf
- Lineamientos Curriculares de Lenguaje. (1998). Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_6.pdf
- Martínez, M. C. (2002). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En: M. C. Moreno (Comp.), *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos* (pp. 11-37). Cali: Universidad del Valle. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/787-propuesta-de-intervencion-pedagogica-para-la-comprension-y-produccion-de-textos-academicospdf-i1BcA-libro.pdf>
- Moreno, J., Ayala, R., Díaz, J., & Vásquez. C. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y Proyecciones. *Forma y Función*, 23(1), 145-175. Recuperado de www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18168/36074
- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en Educación Básica. En: *Didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia* (pp. 47-65). Colombia: Universidad del Valle.
- Pipkin, M. (2002). Diálogo con el texto. En: M. C. Moreno (Comp.), *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos* (pp. 145-187). Cali: Universidad del Valle. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/787-propuesta-de-intervencion-pedagogica-para-la-comprension-y-produccion-de-textos-academicospdf-i1BcA-libro.pdf>
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Icfes. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Solé, M. I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>
- Toro, M. (2012). *La planificación: Conceptos básicos, principios, componentes, características y desarrollo del proceso*. Venezuela: Universidad Santa María. Recuperado de <https://nikolayaguirre.files.wordpress.com/2013/04/1-introduccion-a-la-planificacion.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1978). *La Ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>
- Velasco, M., & Mosquera, F. (2007). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. Recuperado de http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf

La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico¹

Reading images: a tool for critical thinking

Astrid Patricia Barragán Caro*

Nidia Inés Plazas Cepeda**

Guillermo Alfonso Ramírez Vanegas***

Fecha recepción: 5 de marzo de 2015

Fecha aprobación: 9 de septiembre de 2015

Artículo de Reflexión

Resumen

Este documento tiene como propósito dar a conocer el estado de avance de la investigación intitulada “Pensamiento crítico, un desafío en el aula”, la cual se viene desarrollando en el municipio de Nobsa, donde se tomó como población objeto de estudio a estudiantes de básica primaria y básica secundaria. El marco teórico se fundamenta en la Filosofía para Niños, de Lipman; La Teoría Sociocultural, de Vygotsky; La Semiología de los Mensajes visuales, de Eco; y, El Lenguaje Visual, de Acaso.

Los antecedentes tenidos en cuenta fueron de carácter nacional: Tuñón y Pérez (2009); Segovia, Salazar y Eraso (2013); Puerto (2015); y, Barragán y Gómez (2012); e internacionales: Diaz (2001), López (2013); García (2013); y, García, Hernández y Riley (2011). La metodología se sustenta en el tipo de investigación acción, paradigma cualitativo con enfoque crítico social. El análisis de resultados se hará a través de la triangulación planteada por Ander Egg. Como resultados, se espera mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes a través de

*Institución Educativa
Técnica de Nobsa –
Boyacá – Colombia
apbarraganc@hotmail.
com

**Institución Educativa
Técnica de Nobsa –
Boyacá – Colombia
nplazas70@gmail.com

***Universidad
Pedagógica y Tecnológica
de Colombia – Boyacá –
Colombia
guillermo.ramirez@uptc.
edu.co

¹ Es un artículo de tipo reflexivo, “El Pensamiento crítico, un desafío en el aula”, desarrollada en el marco de la Maestría en Educación, modalidad profundización de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.



la lectura de imágenes, especialmente del aviso publicitario. La aplicación de la estrategia permitirá que los niños amplíen sus conocimientos, y sean más

curiosos y reflexivos ante los diferentes mensajes.

Palabras clave: pensamiento crítico, lectura de imágenes, aviso publicitario.

Abstract

This document aims to announce the progress of the research entitled “Critical Thinking, a challenge in the classroom,” which has been developed in the municipality of Nobsa, with primary and secondary students. The theoretical framework is based on Lipman’s Philosophy for Children; Vygotsky’s Sociocultural Theory; Semiology of visual messages, of Eco; and The Visual Language, of Acaso. The antecedents taken into account were of national character: Tuñón and Pérez (2009); Segovia, Salazar and Eraso (2013); Puerto (2015); and, Barragán and Gómez (2012); some international authors such as: Diaz

(2001); López (2013); García (2013); and, García, Hernández and Riley (2011). The methodology is based on the type of action-research, qualitative paradigm with a critical social focus. The analysis of results will be done through the triangulation proposed by Ezequiel Ander Egg. As a result, it is hoped to improve critical thinking skills of students through reading images, especially, advertisement. The implementation of the strategy will allow children to expand their knowledge, and be more curious and reflective to the different messages.

Keywords: critical thinking, reading images, advertising.

Introducción

El pensamiento crítico, según Furedy y Furedy (citados en López, (2012), es una capacidad mental compleja que requiere de destrezas para identificar argumentos, hacer comparaciones, establecer relaciones, realizar inferencias, evaluar evidencias, deducir conclusiones y tomar decisiones, tanto en el contexto escolar como en el contexto social; desde esta perspectiva, sin pensamiento crítico, no es posible la construcción de un sujeto autónomo, con capacidad de raciocinio y con carácter para tomar decisiones.

Las imágenes, especialmente las publicitarias, acompañan al ser humano en todo momento de su diario vivir. El aula de clase no puede continuar ajena a esta realidad, por tal razón, la investigación de la cual se deriva este artículo, se centra en diseñar y aplicar una estrategia metodológica encaminada a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, a través de la lectura de imágenes en el área de lengua castellana. Puesto que, a partir del análisis hecho al Índice Sintético de Calidad Educativa (ICSE) y según la comparación de la pruebas Saber de lenguaje 2013 y 2014, se encontró que la institución disminuyó su desempeño tanto en el nivel avanzado como en el satisfactorio y aumentó el nivel insuficiente y el básico. De igual manera, los resultados de la competencia comunicativa lectora y del componente semántico, son débiles; y el nivel de lectura crítica obtenido en el 2015 fue de 50.55 %.

Por tal razón, las investigadoras determinaron plantear la siguiente

pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de segundo y séptimo grado a través de la lectura de imágenes en el área de lengua castellana?

La competencia comunicativa relacionada con la lectura del texto visual e interpretación de otros sistemas simbólicos, exige que los estudiantes tengan la capacidad de extraer la información y/o mensajes visuales transmitidos a través de los avisos publicitarios; además de tener habilidad crítica ante los contenidos de los medios masivos de comunicación.

En la etapa de revisión bibliográfica, se encontraron algunas de las investigaciones sobre el tema, realizadas en los últimos años, lo cual incluye conceptos sobre alfabetización visual que manejan diferentes autores acerca de la lectura de este tipo de textos, en países como España, México y Colombia.

De esta manera, se plantearon dos etapas de la investigación: el diseño y la aplicación de la estrategia metodológica, consistente en una serie de talleres encaminados a la educación visual de los estudiantes y el análisis de la información, la cual se hizo por medio de triangulación. La recolección de la información se hizo a través de la aplicación de 3 talleres en grado segundo; y de 5, en grado séptimo; los cuales fueron diferentes en su forma y en su contenido por la diferencia de edad y desarrollo mental de los niños, pero, igualmente encaminados a mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes a través de la lectura de imágenes.

Las imágenes, especialmente las publicitarias, acompañan al ser humano en todo momento de su diario vivir.

Para el análisis e interpretación de la información obtenida a partir de los talleres aplicados tanto en grado segundo como en grado séptimo, se determinaron las siguientes categorías atendiendo a los dos temas planteados en la investigación: Lectura de Imágenes (LI) y Pensamiento Crítico (PC). En cada categoría, se establecieron unas subcategorías tanto preestablecidas como emergentes, respondiendo a las habilidades de pensamiento crítico que debe tener un pensador crítico y a la propuesta de lectura de imágenes (Acaso, 2006) así: para (LI), estudio del contenido del producto visual (ECPV), estudio del contexto (EC) y enunciación de los mensajes manifiesto y latente (EMML) y para el PC, curiosidad por diferentes temas (CDT), formular y responder preguntas (FRP), establecer inferencias (EC) y determinación para aceptar y rechazar información (DARI), lo cual permitió manejar y analizar los datos que se recogieron a través de los talleres y presentar los resultados en función de los objetivos planteados.

Con el desarrollo de esta propuesta de investigación, se logró que los estudiantes se iniciaran en la lectura de este tipo de textos, haciendo que mejoraran su criticidad, es decir, que pudieran llegar a discriminar entre la información que reciben, la que pueden y deben desechar o usar en su vida personal, social y profesional.

1. Marco referencial

Respecto de la lectura de imágenes y el desarrollo del pensamiento crítico, se han encontrado importantes estudios

a nivel nacional e internacional, con aportes relevantes, para la formulación de la investigación, en el aula; así mismo, en lo referente a objetivos, marco teórico, metodología, resultados y alcances. Esto ha permitido tener una visión global del tema y conocer los resultados que otros investigadores educativos han obtenido, en otros contextos.

El pensamiento crítico ha generado investigación a nivel escolar, universitario y laboral, en diferentes países, así:

Díaz 2001 lleva a cabo en México el estudio “Habilidades del pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato”; esta autora propone un programa constructivista que les permite a los docentes promover el pensamiento crítico en los estudiantes.

La investigación crea conciencia respecto de lo fundamental de la metodología, para el desarrollo de esta habilidad; el docente debe usarla en sus clases, pues es tan necesario saber analizar, como saber producir pensamiento nuevo.

Tuñón & Pérez, (2009) en su trabajo “Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico”, demuestran la importancia de la influencia del lenguaje utilizado por el docente, en el desarrollo del pensamiento crítico dentro del aula. Luego, es responsabilidad del docente promover las habilidades de pensamiento superior a través del uso de un lenguaje bien estructurado que les posibilite un desempeño académico y profesional exitoso.

Segovia Salazar & Eraso (2013) en su trabajo “Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula”, plantean como objetivo evaluar estrategias significativas, con la finalidad de modificar los factores que impiden el desarrollo del pensamiento crítico. Es claro que, al variar los factores del aula que impiden el desarrollo de las capacidades de pensamiento complejo, los niños y jóvenes generan una actitud crítica y unas destrezas comunicativas, tales como: la argumentación y la proposición, las cuales transforman su entorno y su calidad de vida.

López (2012) en su artículo “Pensamiento crítico en el aula” entrega un trabajo principalmente teórico, el cual se soporta en diferentes autores, sobre los distintos componentes del pensamiento crítico, partiendo de la aclaración conceptual, las capacidades, las características de quien lo domina, los beneficios y la forma en que se debe indagar para que surja y se fortalezca. Son tantos los aportes que, la autora prefiere cerrar el significado de lo que para ella es el pensamiento crítico.

Por tal razón, para el caso de la investigación, se propuso la estrategia relacionada con la lectura de imágenes, y se tomaron como antecedentes los siguientes autores e investigaciones:

Puerto (2015) en su estudio “Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum”, se propone explorar las posibilidades del libro álbum como promotor de aprendizaje. La articulación de la imagen y la lengua, ofrecida por este formato de texto, permite al lector desa-

rollar sentidos que sobrepasan la mera literalidad, transformándose en creador, en sujeto activo, crítico, capaz de usar la información, para obtener nuevos conocimientos, de los cuales puede hacer uso en su vida cotidiana.

Barragán & Gómez (2012), en su artículo “El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales”, plantean como objetivo demostrar que la lectura de imágenes está en capacidad de promover la actitud crítica de los estudiantes, en la misma medida que lo hace la lectura del texto escrito. Educar visualmente a los estudiantes los hace críticos y les ayuda a decidir qué hacer frente a la capacidad avasalladora de los medios masivos de comunicación, quienes se apoyan en la imagen, la cual está cargada de un alto contenido ideológico puesto al servicio de los grupos de poder.

García (2013) en el estudio denominado “El cómic como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera”, destaca la idoneidad y versatilidad del cómic como herramienta pedagógica. En el marco de la alfabetización visual en el aula, enfatiza sobre el significado del lenguaje iconográfico y del lenguaje verbal utilizado en el cómic, puesto que muchos de estos conceptos se utilizan en la lectura de los diferentes textos visuales.

García Hernández & Riley (2011), en su estudio “La retórica visual como una experiencia de lectura significativa en el aula”, intervienen desde una propuesta didáctica apoyada en la disciplina de la retórica, con el objetivo de trabajar

Barragán & Gómez (2012) en su artículo “El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales”, plantean como objetivo demostrar que la lectura de imágenes está en capacidad de promover la actitud crítica de los estudiantes, en la misma medida que lo hace la lectura del texto escrito.

en la construcción de una alfabetidad (término utilizado por los autores para referirse a la alfabetización visual) que facilite la posibilidad de nombrar lo que se ve, para comprender los intereses de la mercadotecnia, a través de una experiencia de lectura de imágenes en el aula, contribuyendo en la formación de ciudadanos analíticos, críticos y sensibles para desarrollar habilidades superiores de pensamiento y no ser más consumidores de imágenes sin criterio, lo cual configura un reto para los educadores en general.

Todos ellos coinciden en afirmar que la lectura de imágenes, en el aula, es una necesidad apremiante, puesto que los escolares constantemente se ven abocados y seducidos por los medios de comunicación, teniendo acceso libre al gran mundo de la información, y día a día se ven expuestos a una ininterrumpida sucesión de imágenes que son presentadas como “naturales” pero que, en realidad, se trata de un fenómeno altamente codificado que ha ido conformándose a lo largo de los siglos.

Esta situación obliga a los docentes a innovar y a repensar el concepto de lectura, considerado únicamente como un proceso que se limita a la interpretación de textos escritos; es entonces, como en la actualidad, tanto la interpretación como la comprensión de textos visuales son hechos plausibles, pues se necesita de procesos mentales tan complejos y exigentes, como el requerido para comprender un texto alfabético. La alfabetización visual y el pensamiento visual son consideradas actividades cognoscitivas muy difíciles,

desarrolladas por el cerebro del ser humano. Es así como, Raney citado en Arizpe & Styles (2004) sostiene, que la alfabetización visual contiene cinco dimensiones: sensibilidad perceptiva, hábito cultural, conocimiento crítico, apertura estética y elocuencia visual.

La imagen es un producto social y, como tal, es un vehículo de sistemas de creencias. No hay imágenes neutras, ya que obedecen a un proceso intencional que no coincide necesariamente con los usos que el creador u otros sujetos hacen de ella. Esto tiene implicaciones pedagógicas y didácticas: por un lado, se redefine el papel de la educación y, por el otro, se introduce el problema de la circulación y el consumo de la imagen en la sociedad contemporánea, con miras a desarrollar el pensamiento crítico en los educandos.

Estas investigaciones tienen en común, la pretensión de sustentar cómo es la forma más adecuada de mejorar los niveles de pensamiento crítico, basados en diferentes autores, según el caso; pero todas conllevan al propósito de esta investigación: mejorar el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes, permitiéndoles desarrollar sus capacidades intelectuales en diferentes situaciones, ya sea en el contexto escolar o en el social, donde se desempeñen.

El pensamiento crítico es una habilidad que puede ser innata en ellos, pero que también puede potencializarse a través de actividades específicas, en momentos oportunos, cuando el docente lo crea conveniente; de esta manera, fortalecerá en ellos tal destreza, esto les permitirá

La imagen es un producto social y, como tal, es un vehículo de sistemas de creencias. No hay imágenes neutras, ya que obedecen a un proceso intencional que no coincide necesariamente con los usos que el creador u otros sujetos hacen de ella.

ser más lógicos y cuestionarse, como se mencionó anteriormente.

2. Fundamentación teórica

La lectura de imágenes puede contribuir en gran medida a generar y mejorar en los estudiantes el pensamiento crítico, para tal fin, la presente investigación tendrá en cuenta a autores como Eco y Acaso.

Eco (1932) en su obra “Semiología de los mensajes” afirma que lo visual da tanta información, como lo escrito y lo verbal; además, aporta un elemento muy importante: la interpretación personal, que cada quien está en libertad de percibir, según su capacidad cognitiva y sus experiencias en la vida. Tanto lo verbal como lo escrito dejan claro el mensaje para el receptor. Mientras que las imágenes muestran un abanico de posibilidades, las cuales lo dicen todo y con mensajes que, a través de lo escrito, no se pueden dar.

Igualmente Acaso L (2006), en su libro “El lenguaje Visual”, afirma que las imágenes son al lenguaje visual, lo que las palabras al lenguaje escrito. Es así como, el lector es invitado a considerar que a través del lenguaje visual se transmite conocimiento, es decir, que la imagen es un vehículo que alguien utiliza para sus fines.

La educación visual se hace necesaria desde los primeros niveles educativos, por cuanto es a través de los medios de comunicación donde se emiten temas “peligrosos”, como: la bulimia,

la anorexia, el racismo, la pederastia o el sexo explícito, porque para la publicidad actual este es uno de los recursos más utilizados. Se debe generar una conciencia social desde niños, para interpretar y descubrir el significado de los diferentes mensajes visuales transmitidos a través de la comunicación visual.

De ahí que, Gardner (2000), junto a otros especialistas, desarrollaron la propuesta teórica: Visual Thinking Strategies (VTS), con un objetivo claro: convertir en observadores autosuficientes a los observadores sin experiencia, avanzando por cinco etapas basadas en los estadios de desarrollo de Parsons: etapa descriptiva, de análisis, de clasificación, de interpretación y de placer.

Aunque esta propuesta aún se encuentra vigente en muchas escuelas, Acaso L (2006), presenta una serie de puntos conflictivos, que para el caso de la investigación sería importante tener en cuenta: el espacio sociocultural donde se desarrolla el proceso enseñanza/aprendizaje del análisis del lenguaje visual debe ajustarse tanto a las características del contexto, como a las específicas del público; permitir al estudiante llegar a su propio conocimiento y no al que el educador ha decidido por él; llevar a cabo un análisis del significado, y no solamente el de carácter formal; permitir que el espectador sea quien dé el significado de la imagen, es decir, darle poder al espectador; comprender que el protagonista de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es el estudiante.

Para Acaso (2009), la producción de significado, contenido en el lenguaje

Eco (1932) en su obra “Semiología de los mensajes”, afirma que lo visual da tanta información, como lo escrito y lo verbal; además, aporta un elemento muy importante

visual de los avisos publicitarios, ya sea a través de los medios audiovisuales o escritos, obliga a la persona a entretenerse, a comprar, a aprender cosas que quizá no quiera aprender; como por ejemplo, estar delgada, depilada, alisada o a cambiar de ropa cada temporada o adquirir el último celular de alta gama, o admirar la aparente belleza de un coche, o el de un mueble, para comprar y reemplazar otro, que se habrá de tirar inmediatamente.

Dar fin a la cultura de lo desechable; para ello, se debe decir no a los impulsos comerciales que genera la publicidad. Hay que aprender a defenderse de los reclamos publicitarios. Hay que aprender a mirar de manera crítica, a no pasar entero, a aprender a pararse a observar, a quitarse la venda y eso solo se logra si los docentes enseñan a mirar bien, a pensar, a cuestionar y a comprender todo cuanto pasa por los ojos de un espectador.

En el mundo visual en el que se vive y con el hiperdesarrollo de este lenguaje, lo importante es que los estudiantes comprendan las imágenes. Lo imprescindible es que los mensajes que se emiten no queden en el plano inconsciente, sino que pasen al consciente. Pero, la comprensión no es una condición innata en el ser humano, esta se tiene que enseñar, desde las imágenes, con las cuales, tanto el estudiante como el profesor conviven; con las características actuales: tecnología, temas candentes, retórica, etc.

Según Acaso (2009), la lectura de las imágenes debe ser aprendida por todos, como se aprende las matemáticas. Aunque solamente unos pocos lleguen

a ser matemáticos, todos sin excepción utilizarán las matemáticas en su vida. De igual manera, aunque solo unos pocos lleguen a ser publicistas, todos absolutamente todos, serán consumidores de desarrollo, creados a partir del lenguaje visual.

En la postmodernidad, el concepto de lenguaje visual ha cambiado gracias al brutal desarrollo de las nuevas tecnologías y al desarrollo de un neocapitalismo salvaje que genera una sociedad basada en el hiperconsumo, donde la identidad y la libertad del ser humano se reducen a la libertad de comprar.

El lenguaje visual postmoderno deconstruye la realidad, es una interpretación metafórica de esta, caracterizada por la desfragmentación, la ironía y la doble codificación, mediante el cual se ejerce poder; es deber de un docente comprometido con la libertad de pensamiento y el pensamiento crítico, enseñar a identificar ese poder, a diseccionarlo, a penetrarlo y a enseñar a construir otro tipo de textos que ejerzan otro poder.

Según Derrida (citado en Acaso, 2009), la deconstrucción de la realidad se configura a través de dos o más niveles, un nivel explícito y otro implícito; de manera que, el segundo esconde determinadas cosas debajo. Es decir, para llegar al corazón de un producto visual hay que releerlo, “desmenuzarlo” y llegar a discernir sus significados ocultos. El análisis por deconstrucción emerge a partir de la semiótica y la teoría crítica como un marco para la reflexión acerca del contenido de cualquier tipo de texto.

En la postmodernidad, el concepto de lenguaje visual ha cambiado gracias al brutal desarrollo de las nuevas tecnologías y al desarrollo de un neocapitalismo salvaje que genera una sociedad basada en el hiperconsumo, donde la identidad y la libertad del ser humano se reducen a la libertad de comprar.

2.1 Pensamiento crítico

El pensamiento es una actividad mental que implica la relación del sistema cognitivo y su entorno, por tal motivo, mediante el sentido de la vista, el ser humano puede percibir y es a partir del ejercicio de ver y pensar, que el razonamiento se construye y el estudiante logra adquirir el conocimiento, apropiarse de los conceptos, tomar decisiones y hacer posible la comprensión e interpretación de los mensajes.

Para comprender qué es el pensamiento crítico, debe entenderse primero qué significa. López (2012) da todas las definiciones que asocian pensamiento crítico y racionalidad. Es el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar y dominar las ideas. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera). Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo. Es importante reconocerlo para saber cuál es el punto de partida.

Al mejorar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes, se puede lograr un desarrollo óptimo tanto en el contexto educativo como en el social. Es así que se hace necesario formar estudiantes con conocimientos, pero también con criterio para lograr un pensamiento lógico, reflexivo y creativo que propicie la adquisición y generación de nuevos pensamientos.

El desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en el aula debe ser

desde que el niño inicia su etapa escolar y durante todo su ciclo educativo, para esto el docente ha de estar como guía de este proceso, de los elementos del razonamiento y le ayudará a alcanzar estándares intelectuales, teniendo en cuenta las características del pensamiento crítico en la vida cotidiana de los estudiantes, según los rasgos establecidos por Fancione citado en López (2012), curiosidad por un amplio rango de asuntos, preocupación por estar y permanecer bien informado, estar alerta para usar el pensamiento crítico, confianza en el proceso de indagación razonada, confianza en las propias habilidades para razonar, mente abierta para considerar puntos de vista divergentes al propio, flexibilidad para considerar alternativas y apreciaciones, comprensión de las opiniones de otra gente, justa imparcialidad en valorar razonamientos, honestidad para encarar los propios prejuicios, estereotipos, tendencias egocéntricas o socio céntricas.

Igualmente, como lo expresa Lipman (1968), se buscará que los estudiantes mejoren su capacidad para razonar, desarrollen su creatividad y su comprensión ética. Esta condición los convertirá en sujetos activos y no pasivos, lo que es importante para su futuro porque la reflexión les permite determinar si lo que ocurre está bien o mal. Por otro lado, hay que resaltar que esta condición surge gracias a que los niños han cambiado y no pueden considerárseles como unas inocentes criaturas que están a merced de la realidad. Por el contrario, estas exigen una transformación de las clases para que sean más atractivas y se logre hacerlas vinculantes con la realidad.

Para comprender qué es el pensamiento crítico, debe entenderse primero qué significa. López, (2012) da todas las definiciones que asocian pensamiento crítico y racionalidad.

El pensamiento crítico es una habilidad que permite ser desarrollada dentro del aula de clase, a través de la lectura de imágenes, tomando en cuenta las investigaciones de distintos autores que plantean situaciones y estrategias que transfieran los saberes a un nivel, en el cual el estudiante sea una persona crítica frente a diferentes realidades, lo cual conlleva a desarrollar en ellos mejores habilidades mentales para afrontar las cambiantes circunstancias con argumentos sólidos e inteligentes; puesto que, cabe resaltar que en el momento en que un docente logra desarrollar esta habilidad, hará que el niño o joven posea cimientos importantes para su proceso formativo.

Ser crítico significa argumentar e interpretar los sucesos que ocurren a diario, más allá de las aulas. El desarrollo de esta habilidad, a través de la lectura de imágenes, le permitirá al estudiante no dejarse llevar por las situaciones comunes, al contrario, se formará como persona con criterios válidos para una sociedad con visión de cambio de paradigmas.

La educación es un proceso complejo que genera enormes resultados con consecuencias sociales, políticas, culturales y económicas; por esta razón, no se puede tomar a la ligera lo que se quiere enseñar, como lo evidencia la investigación de Tuñón & Pérez (2009), a quien le serviría conocer el trabajo de López (2012). Allí, los elementos que se presentan para desarrollar el pensamiento crítico se encuentran recopilados en el marco teórico, aunque no puede imponerse un trabajo sobre el otro porque ambos son

valiosos. López enriquece, sobre todo, el marco que hay en torno al tema; y, Tuñón y Pérez ilustran sobre la situación y la consecuencia que hay al no tener un claro manejo sobre este. Caso contrario al trabajo de Díaz (2001) quien contó con un grupo de profesores críticos, puesto que así era el enfoque académico de la institución, quienes estaban dando resultados positivos con su método, al momento de interactuar con sus alumnos. De esta manera, se comprueba cómo los maestros tienen una gran responsabilidad y un gran impacto en la enseñanza.

Bien se sabe que los estudiantes se saturan con clases y conocimientos que poco usarán en su vida adulta, esa gran cantidad de información se desperdicia, pues no la pueden asimilar correctamente al estar centrados en otros intereses y así lo confirma López (2012) “las asignaturas que cursan los estudiantes, son vistas tan solo para obtener un grado, pues no tienen significado para sus vidas” (p. 56). Falta ver si lo que dice Segovia, Salazar, & Eraso (2013) se cumple, parece algo radical que

la falta de un pensamiento crítico, ha introducido al estudiante a contentarse con lo poco que le llega, a no valorarse como ser pensante y en potencia, llegar a interactuar con otro ser, a derrumbarse en el consumo de drogas, a sentirse viejo y cansado desde la infancia y es así, como, va agotando las ilusiones que le permitan alcanzar metas ambiciosas (p.166).

Se toma desde una postura en donde la crítica y la autocrítica es el diario vivir, caso contrario a su investigación

Bien se sabe que los estudiantes se saturan con clases y conocimientos que poco usarán en su vida adulta, esa gran cantidad de información se desperdicia, pues no la pueden asimilar correctamente al estar centrados en otros intereses. Así lo confirma López (2012).

en donde esos temas eran elementos inexistentes.

2.2 Pedagogía crítica versus pensamiento crítico

Basados en la pedagogía crítica, hay que analizar, por un lado, y ser capaces de elaborar pensamiento nuevo, por otro. Es decir, no permitir que la información y los mensajes transmitidos a través de las imágenes, decidan por cada uno. Tampoco se puede quedar en la simple actitud crítica, o en la simple reflexión. Por el contrario, para hacer frente a la capacidad de los medios masivos de comunicación, hay que crear conocimiento nuevo, como elemento esencial del pensamiento crítico, tomando como punto de partida o como punto de llegada, la idea de que saber es poder, y se entiende como muestra de lo que se piensa.

El pensamiento crítico es un tipo especial de pensamiento, con una estructura y función particular que lo caracteriza y lo diferencia de otras capacidades superiores, como el pensamiento creativo, la resolución de problemas y toma de decisiones. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada individuo. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el Pensamiento Crítico es un fenómeno humano penetrante, que permite rectificar. Es a través del desarrollo del pensamiento crítico, que el estudiante estará en capacidad de hacer inducciones o deducciones a partir de actividades mentales que impliquen algún tipo de juicio.

Por otra parte, McPeck (citado en López, 2012), argumenta que la evaluación que hace una persona de “algo”, está influenciada por su experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y sus valores. De igual manera, los estudiantes podrán evaluar las imágenes y su contenido de acuerdo con esta premisa.

Las habilidades metacognitivas le permiten al pensador crítico pensar sobre lo pensado, conocer sus propias capacidades y limitaciones, y decidir sobre la importancia de las inferencias hechas por sí mismo.

El enlace entre el Pensamiento crítico y la Semiología de la imagen o la Semiótica Visual implica reconocer que, para generar pensamiento crítico, en el aula, hay que hacerlo a través de la generación de un ambiente propicio, por parte de los educadores, de tal manera que los estudiantes quieran aprender. Generar estrategias que favorezcan el debate, el intercambio de puntos de vista, formular preguntas de nivel superior y exigir respuestas elaboradas serían las estrategias a utilizar, en la investigación en mención.

2.3 Filosofía para niños

Filosofía para niños (FpN) es una propuesta educativa que brinda a los niños instrumentos adecuados, en el momento en que comienzan a interrogarse sobre el mundo y su inserción en él. Es un programa sistemático y progresivo especialmente diseñado para niños y adolescentes desde los tres hasta los dieciocho años.

El pensamiento crítico es un tipo especial de pensamiento, con una estructura y función particular que lo caracteriza y lo diferencia de otras capacidades superiores, como el pensamiento creativo, la resolución de problemas y toma de decisiones.

A partir de temas tradicionales de la Historia de la Filosofía y mediante un conjunto de pautas metodológicas, cuidadosamente planificadas y experimentadas, que rescatan la curiosidad y el asombro de los niños, se propone estimular y desarrollar el pensamiento complejo del otro, en el seno de una comunidad de indagación. En esta comunidad, en la que sus miembros trabajan para ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuerzan solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven, es donde se lleva a cabo el programa.

Filosofía para niños (FpN), fue creado en 1969, por Lipman, se aplica actualmente, en más de cincuenta países de todos los continentes; no se propone convertir a los niños en filósofos profesionales, sino desarrollar y mantener vivo en ellos, una actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro. Para ello, se apoya en:

- Un conjunto de relatos filosóficos que sirven como textos básicos de lectura y como motivadores para la discusión filosófica; unos libros de apoyo para el docente, con el fin de poner a su disposición, variados planes de discusión y ejercicios que facilitan la consecución de los objetivos propuestos.
- Un programa de formación para docentes, que les permita extraer todas las posibilidades de los relatos y asegurar un desarrollo secuencial de las destrezas propuestas. Una metodología pedagógica tendiente a transformar el aula en una comunidad de indagación.

En esta teoría, Vigotsky (1925), profundiza en la influencia del entorno sociocultural en el desarrollo cognoscitivo de los niños.

2.4 La Teoría sociocultural de Lev Vygotsky

En esta teoría, Vigotsky (1925), profundiza en la influencia del entorno sociocultural en el desarrollo cognoscitivo de los niños. El modo como se presenta las herramientas u objetos, permite a los niños, descubrir cómo resolver y realizar por sí mismos la tarea, de un modo más eficaz, sin necesidad de explicar cómo solucionarla. Es en este sentido que esta teoría señala la “zona” existente entre lo que las personas pueden comprender cuando se les muestra algo frente a ellas y lo que pueden generar de forma autónoma. Esta zona es la denominada “la zona de desarrollo próxima” o ZDP. La historia y la cultura tienen un papel preponderante en el desarrollo del pensamiento, del lenguaje y la capacidad de la toma de decisiones.

Vygotsky también considera que las funciones superiores del pensamiento se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, estos son el pensamiento verbal, la memoria lógica, la atención selectiva y el pensamiento matemático.

3. Bases conceptuales

Para la lectura de imágenes, hay que tener como base unos conceptos clave, los cuales permitirán a las autoras y al público en general conocer, comprender y desarrollar esta competencia comunicativa.

3.1 La imagen

La imagen, según Eco (1932), es un sistema textual compuesto por una

serie de elementos visuales, como: las líneas, las formas, los colores, las luces y las sombras; gracias a estos elementos, a su tamaño, ubicación y relaciones recíprocas; para su interpretación activa, es indispensable llegar a un conocimiento profundo o a una unidad de representación que sustituya a la realidad, a través del lenguaje visual, o como afirma Vitta (citado en Acaso, 2006) en el mundo en el que vivimos el cambio más importante con respecto a las imágenes es que no se limitan a sustituir a la realidad, sino que la crean, pues al crearla, el receptor podrá poner de manifiesto su conocimiento, sus experiencias, sus vivencias y su capacidad de desentrañar aquellas misiones ocultas representadas a través del lenguaje visual.

3.2 Lectura de imágenes

Leer una imagen es observarla en detalle, para comprender qué elementos la componen y cómo están organizados, a fin de transmitir pensamientos y descifrar mensajes. Leer una imagen consiste, además, en relacionar figuras, formas, palabras, colores, texturas que aparecen, de forma que al ser unidas, ayuden a comprender y distinguir los mensajes visuales, que el autor quiere transmitir.

La lectura, como herramienta generadora de pensamiento crítico, requiere de prácticas pedagógicas que le otorguen un significado trascendental, una forma de percepción muda que se le atribuye a las imágenes, ellas hablan por sí solas y se activan con el sentido de interpretación que el niño le incorpora, mediatizadas por el signo lingüístico y el lenguaje; por tanto, las imágenes constituyen una

ayuda en los procesos de construcción del conocimiento.

3.3 La comunicación visual

Acaso L (2006), la define como la transmisión de señales, cuyo código es el lenguaje visual, siendo este su código específico y un sistema con el que se pueden enunciar mensajes y recibir información, a través del sentido de la vista. Para la lectura del lenguaje visual o de la imagen, se requiere conocer de forma básica los siguientes elementos: la realidad, el emisor o creador, y el receptor o espectador.

Dentro del campo de la semiología de la imagen, representar consiste en sustituir la realidad a través del lenguaje visual, y en este proceso de representación es fundamental la experiencia personal del autor. Se puede decir que, la representación implica transformación, porque la realidad desaparece en el acto de la representación. De igual forma, en este mismo campo, interpretar consiste en otorgar significado a las representaciones de carácter visual. Así, el protagonista es el receptor, quien también aporta su experiencia personal en cada representación y consume el mensaje en determinado contexto. Por esto, ninguna interpretación es igual de un individuo a otro individuo.

En el acto de la interpretación, la representación en sí desaparece; al interpretar, el espectador realiza un acto de significación y da un nuevo sentido a lo representado. Lo que realmente ve el espectador es un entramado de conceptos contruidos por su experiencia personal,

Leer una imagen es observarla en detalle, para comprender qué elementos la componen y cómo están organizados, a fin de transmitir pensamientos y descifrar mensajes.

su memoria y su imaginación; de manera que, se puede decir que el receptor del mensaje es el constructor del mensaje.

Los estudiantes han cambiado; indicar esto como un defecto es quedarse atrasado, porque no se conoce la realidad que se vive y no se puede negar que también usan Smartphone para consultar internet, ver videos en YouTube y saber más del mundo y de los amigos por medio de las redes sociales, así que debemos adaptarnos al mundo que ahora existe. Es importante aclararlo porque en el trabajo de García, Hernández y Riley (2011) se nota un choque frente a esta realidad, aunque es normal que lo hayan mencionado, porque los jóvenes son más susceptibles al cambio tecnológico, por cuanto tienen una mayor interacción con él. Esto ha hecho que existan diferentes fuentes de información, en las que el texto ya no impera y es reemplazado por las imágenes, el sonido y el video, que posee la combinación de estas dos.

Hay que resaltar que estas fuentes de información han sido impulsadas por las redes sociales, la televisión y las páginas de internet que se dedican al uso exclusivo de estas (Twitter y blogs para el texto, Instagram para la imagen, y YouTube para videos). Estas poseen un sistema al que cualquiera puede ingresar porque solo necesita un computador y conexión a internet para lograrlo. Por otra parte, con la misma facilidad con que se puede navegar en la red, se puede subir información en ella, pues el proceso consiste en adjuntar un archivo, muy similar a lo que se hace en los correos electrónicos; así, se genera una interacción entre quien lo usa y la página

misma; de esta manera, lo que se publica puede tener respuesta por parte de los otros internautas.

Esta última característica es importante porque, según la información que se comparte, así será la respuesta recibida del público. Si se transmite información que impacta y se relaciona de alguna manera con el espectador, no solo se podrá sentir identificado, sino que también puede sentir aversión y demostrarlo con algún comentario que haga sobre la misma. Esto no ocurre con la radio, la prensa o la televisión, y esta característica no fue reconocida por ninguna de las investigaciones.

Lo anterior se menciona porque parece importante reconocer que se están formando personas críticas, cuya principal característica es ser activo y no pasivo, por lo que la lectura de imágenes y de texto debe tener un componente más allá del simple hecho de saber leer, para que las aulas de clases no se conviertan en lugares donde solo se imparten conocimientos y no se permite interactuar dentro del mismo.

Esta característica no se diferencia del formato en que se difunde la imagen, lo cual se observa en el trabajo de García (2013), quien usa un tipo de imagen enfocado a los jóvenes de antes, pero que ya no le hace competencia a las ventajas tecnológicas que ellos tienen ahora en sus medios, situación que también vive Puerto (2015), con el libro álbum. Se rescata que en el trabajo de todos se reconoce que la lectura de imágenes sirve para el desarrollo de un proceso crítico, que tenía un lenguaje

Es importante aclararlo porque en el trabajo de García, Hernández y Riley (2011) se nota un choque frente a esta realidad, aunque es normal que lo hayan mencionado, porque los jóvenes son más susceptibles al cambio tecnológico, por cuanto tienen una mayor interacción con él.

y un mensaje por transmitir, aunque se debe recordar que así es como se crean desde hace bastantes décadas.

Para finalizar, hay que indicar que se está en un cambio de paradigma en muchos, si no en todos los aspectos culturales, sociales, económicos y políticos, que exige nuevas herramientas y visiones del mundo, ya que los antiguos intelectuales no se enfrentaron a las situaciones que se están viviendo, por lo mismo hay que ampliar el espectro de cómo el estudiante puede aprender, ya que no solo existe la lectura que hay en los libros, sino en las fotos y videos que aparecen en las redes sociales, por lo que hay que sumarlos al aprendizaje.

No más hay que ver que en la feria del libro de Bogotá, el autor más exitoso entre los jóvenes fue un “youtuber” quien solo escribió un solo libro, pero posee bastantes videos en la red, por lo que este cambio de tendencia es una señal de que los jóvenes están cambiando.

3.4 El aviso publicitario

El aviso publicitario es una representación visual tridimensional. Su principal función es la venta de un producto o servicio. Este es un elemento visual que está presente en todos los ámbitos de la vida, y es utilizado especialmente dentro de las estrategias de mercadeo por las grandes empresas. Hoy en día, la promoción del producto es más importante que su calidad, pues un producto bien publicitado se vende mejor que uno de calidad.

Ya se ha visto la diferencia que existe entre el mensaje que emiten las imágenes

y el que quieren transmitir. Para llegar a descubrir lo que realmente quieren dar a conocer, para llegar al mensaje latente no solo al manifiesto, hay que: alargar el tiempo de contemplación a un minuto y luego con papel y lápiz pasar a diseccionarlo en las diferentes partes que lo componen, sin olvidar tener en cuenta que este proceso de disección, influirá en las conclusiones a las que se pueda llegar (Acaso 2006).

Las razones de la publicidad hay que buscarlas en la cultura de cada sociedad. La publicidad está implícita en cada ser humano, el cual no puede desligarse de ella. Si se lleva la publicidad a las aulas, se desmenuza, analiza y comprende, es posible que sirva para conocer mejor la sociedad en la que se vive; anunciando, sirviendo de estímulo creativo y si es posible, tomar de ella lo estrictamente necesario sin dejarse engañar.

Los mensajes intencionales de las imágenes publicitarias permiten descubrir el contexto histórico, social, político y cultural, y a través de estas los procesos de pensamiento se dinamizan y construyen los significados. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la lectura crítica se enriquece e incide en el aprendizaje y desarrollo de habilidades y destrezas para generar análisis e interpretación.

Ilustrar a los niños, desde temprana edad, en la indagación del mundo, los convertirá en sujetos activos y críticos. Ellos tienen el interés por conocer y analizar su entorno, se tornarán en mejores ciudadanos al ser reflexivos, lo cual servirá para eliminar el bullying, el racismo y la violencia de género, o

Las razones de la publicidad hay que buscarlas en la cultura de cada sociedad.

cualquier otro tipo de discriminación, ya que se podría conseguir el reconocimiento de aquel que es diferente, cambiando el trato que no quiere recibir.

En conclusión, como lo afirma (Acaso 2006) una imagen no es la realidad, sino un espacio físico donde se mezclan los intereses de varias personas, por lo que desaparece la realidad a la que supuestamente alude la imagen y para resolver esta complejidad se han establecido unos niveles de iconicidad, así: alto, cuando el artefacto visual se parece mucho a la realidad; medio, cuando se parece poco; y bajo, cuando puede no parecerse en nada a la realidad. Estos niveles de iconicidad los elige el creador de la imagen. Además de esto, el lector debe identificar entre el discurso denotativo y el discurso connotativo del signo, y pasar de leer la imagen a comprenderla.

Finalizando, la propuesta tiene como finalidad aplicar una estrategia metodológica relacionada con la lectura de imágenes, especialmente el aviso publicitario en televisión, pues este es un medio que llega a todos y cada uno de los hogares de los estudiantes y, por este medio reciben excesiva influencia sin preguntarse, lo conveniente, lo convincente, lo correcto o pertinente que es. Además, se pretende lograr que la clase no sea una presentación de conceptos si no que dé lugar a actividades dinámicas y motivadoras.

Resultados

Inicialmente, con la aplicación de un taller diagnóstico, se estableció que tanto

los niños de segundo grado, como los de séptimo, habían sido observadores pasivos de los avisos publicitarios, puesto que se vio reflejado a través de dos formas de actuar: o no les interesaban o les interesaban demasiado al punto que podrían caer en una actitud de consumismo acrítico. Puesto que los avisos publicitarios al ser contemplados de manera desprevenida, los productos o las marcas simplemente son recordados por ellos para adquirir o no el producto con el único propósito de recibir bienestar y obtener felicidad, pues claramente se pudo establecer que los mensajes de los anuncios les llegan de manera directa a los sentimientos y deseos, e inciden en aquellos que, de alguna manera, están afectados por las necesidades de afecto no satisfechas o sus deseos de tener productos promocionados a través de los comerciales.

Otro de los resultados, y tal vez el más importante, es que se inició a los escolares en la lectura crítica de este tipo de imágenes, puesto que se pasó de la simple contemplación a la interpretación tanto de los elementos y herramientas que las componen, como de los mensajes que transmiten, las cuales permanecen en la cotidianidad de los educandos e influyen de manera significativa en su ser y en su actuar, sin que nadie se interese por ello.

También, con el desarrollo de estas actividades, se logró que los estudiantes de segundo y de séptimo fueran más activos y dinámicos e interesados en las clases, y se autovaloraran sus aportes u opiniones, haciendo que cada día fueran más seguros de lo que piensan y

continúen desarrollando sus habilidades de pensamiento crítico.

Se mejoraron las habilidades de pensamiento crítico (PC) relacionadas con despertar la curiosidad por ampliar la información que presentan los avisos publicitarios, además de incentivar a los escolares a que formulen preguntas y busquen dar respuestas en torno a los temas que presentan los comerciales de manera implícita o explícita. Igualmente, se desarrolló la habilidad para establecer inferencias, pues la mayoría de los estudiantes lograron identificar algunas figuras retóricas presentes en los avisos publicitarios analizados. En la habilidad para aceptar o rechazar información, se logró que, por un momento, piensen y en adelante reflexionen sobre qué deben creer o no de los mensajes que reciben a partir de los spot comerciales.

Para el caso personal de las investigadoras, consideran esta investigación como una experiencia significativa, por el hecho de conocer cómo se lee e interpreta críticamente una imagen, puesto que, al igual que los estudiantes, nunca se habían detenido a pensar siquiera cuánta información manifiesta y latente hay detrás de este tipo de textos. También, está el hecho de hacer más creativas, interesantes y dinámicas las clases. Adicionalmente, pudieron darse cuenta que a través de estos textos se puede trabajar la interdisciplinariedad y la transversalidad en el aula. Además de ser esta una oportunidad para utilizar los recursos tecnológicos con que cuenta la institución, con el propósito de ampliar y afianzar los conocimientos propios y de los estudiantes.

Conclusiones

Como conclusión, se estableció que tanto los niños de segundo grado, como los de séptimo, eran observadores pasivos de los avisos publicitarios, lo cual los podría llevar a una actitud de consumismo irracional. Por esto, fue importante adoptar y aplicar la estrategia metodológica relacionada con la lectura de imágenes, la cual consistió en pasar de la simple contemplación momentánea del aviso publicitario a ampliar el tiempo de observación, a diseccionarlo, interpretarlo y a extraer de este cada uno de los mensajes presentes en él, que permitirían convertir a los pequeños espectadores, en los protagonistas de una realidad transmitida a través del lenguaje visual de este tipo de textos.

Se encontró, además, que los estudiantes toman de manera literal tanto las imágenes, como los mensajes que les presentan los spot comerciales, y que si algunos pocos llegan a hacer alguna interpretación, la trasladan al plano personal emocional sin entender que efectivamente esa es la intención implícita de todo anuncio. Por lo tanto, fue importante iniciar a los estudiantes en la tarea de contemplar, interpretar y cuestionar las ideas y los pensamientos que reciben a través de los avisos publicitarios, para que así ellos puedan aceptar o rechazar, de manera crítica, es decir, estableciendo lo bueno o lo malo que estos productos visuales les ofrecen.

Asimismo, se logró que los educandos aprendieran a reconocer los elementos y las herramientas de la narrativa del texto visual, con la salvedad que algunos lo hicieron con mayor detalle que otros,

En la habilidad para aceptar o rechazar información, se logró que, por un momento, piensen y en adelante reflexionen sobre qué deben creer o no de los mensajes que reciben a partir de los spot comerciales.

porque son más observadores y tienen mayor habilidad para expresar ya sea verbalmente o por escrito la información que se encuentra explícita en la imagen. Adicionalmente, para reconocer los mensajes, depende de la capacidad que cada espectador tenga para hacer inferencias, y esto obedece, a su vez, a los conocimientos, experiencias, intereses y gustos que cada uno de los espectadores tenga para connotar su significado.

Asimismo, se evidenció que pasar de la no contemplación o de la contemplación a la interpretación de los avisos publicitarios, hace que se aprendan infinidad de temas acerca de diferentes áreas y contextos, lo cual permite ampliar los conocimientos y se mejoran las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. Del mismo modo, se pudo ver que, a medida que se iban desarrollando los talleres, más estudiantes iban adquiriendo el gusto y la habilidad para dar respuestas cada vez más elaboradas a todas y cada una de las preguntas planteadas en cada uno de los talleres, y para formular preguntas acerca de las temáticas de los productos visuales analizados.

Finalmente, la adaptación y aplicación de la estrategia metodológica relacionada con la lectura de imágenes encaminada a mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes de segundo y séptimo, permitió concluir que el aviso publicitario es un texto visual que brinda una enorme cantidad de información,

que para ser abordada en el aula de clase se requiere de la participación no solamente de los docentes de varias áreas, sino de profesionales de otras disciplinas ajenos a la institución. También, que en la medida que se pueda continuar desarrollando la estrategia de la lectura de imágenes atendiendo al estudio del contenido, del contexto y a la enunciación del mensaje, no solamente se mejorarán las habilidades de la curiosidad por diferentes temas, la de formular y responder preguntas, la de establecer inferencias y la de determinación para aceptar o rechazar información, sino que mejorarán otras habilidades del pensador, más complejas y exigentes, llevando a los escolares a cuestionar todo cuanto pasa por su sentido de la vista y a ser más competitivos académico, profesional y socialmente.

De igual forma, se podrían dejar como ideas de proyecto investigación de aula, en primer lugar, hacer un estudio en el que se lleve a los estudiantes a conocer en detalle tanto el significado como la función que cumplen las figuras retóricas utilizadas en los avisos publicitarios; y, en segundo lugar, promover en los estudiantes la producción de textos a través de la lectura de imágenes con el propósito de mejorar sus habilidades de pensamiento crítico, pues en la medida que se desarrolla la capacidad de plasmar las ideas en un documento, se desarrolla la lectura crítica y, por consiguiente, el pensamiento crítico.

Referencias

- Acaso M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Recuperado de <http://www.edu.xunta.gal/eduga/999/ampliaciones/educacion-artistica-no-son-manualidades>
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *La lectura de imagenes. los niños interpretan textos visuales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/402/40280319.pdf>
- Barragán, R., & Gómez, W. (2012). *El Leguaje De La Imagen Y El Desarrollo De La Actitud Critica En El Aula: Propuesta Didactica Para La Lectura De Signos Visulaes*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2550/255024135006/>
- Díaz, F. (2001). *Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en los alumnos de bachillerato*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308>
- Eco, U. (1932). *Semiología de los mensajes visuales*. Recuperado de http://artesignia.com.ar/arfuch/Teorica_Semiologia_de_los_mensajes_visuales.pdf
- García, I. (2013). *El comic como recurso didactico en el aula de español como lengua extranjera*.
- García, V., Hernández, P., & Riley, R. (2011). *La retórica visual como una experiencia*. Recuperado de http://www.dgip.unach.mx/images/pdf-REVISTA-QUEHACERCIENTIFICO/QUEHACER-CIENTIFICO-2011-jul-dic/La_retorica_visual_como_una_experiencia.pdf
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplina*. Recuperado de revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/download/5032/4851
- Lipman, M. (1968). *Filosofía para niños*. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7227.pdf>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la torre*.
- López, G. (diciembre de 2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Recuperado de http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Puerto, M. L. (2015). Leer con imágenes, dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum. *Repositorio institucional Universidad Distrital*, 20 - 24.
- Segovia, B. M., Salazar, M. E., & Eraso, N. D. (11 de diciembre de 2013). *Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula*. Obtenido de www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios/article/download/374/311
- Tuñón, M. C., & Pérez, M. V. (Diciembre de 2009). *Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico*. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1603/1050>
- Vigotsky, L. (1925). *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky*. Recuperado de <https://psicologiyamente.net/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>



Aproximaciones teóricas sobre el desarrollo del pensamiento numérico en educación primaria

Theoretical approaches on the development of numerical thinking in primary education

Ana Yamile Montaña Cadena*
Aldemar Pérez Aguirre**
Nidia Yaneth Torres Merchán***

Fecha de recepción: 1 de octubre de 2015
Fecha de aprobación: 15 de abril de 2016

Artículo de Reflexión

Resumen

El artículo aborda la relación y representación de números racionales (fraccionarios y decimales), como contenido fundamental en la práctica didáctica de la educación primaria en el área de Matemáticas. Describe los aportes teóricos de la pedagogía, la sociología, la ontología, la semiótica y la didáctica; así como algunas reflexiones sobre el pensamiento numérico dentro del contexto de Escuela Nueva, obtenidas a partir del desarrollo de

una investigación que se desarrolla con un grupo de estudiantes de los grados cuarto y quinto de Básica Primaria en la Institución Educativa Técnica Ramón Ignacio Avella, acerca de la representación decimal y fraccionaria de números racionales. Finalmente, se describe un ejemplo sobre la aplicación de una actividad desarrollada en una secuencia didáctica.

Palabras clave: pensamiento numérico, interaccionismo simbólico, racionalidad infantil, transposición didáctica.

*Institución Educativa
Técnica Ramón Ignacio
Avella – Boyacá –
Colombia
anayamile2205@botmail.
com

**Institución Educativa
Técnica Ramón Ignacio
– Boyacá – Colombia
aldemarperezaguirre@
yahoo.es

***Universidad
Pedagógica y Tecnológica
de Colombia – Boyacá –
Colombia
nidia.torres@uptc.edu.co





Abstract

The article deals with the relationship and representation of rational numbers (fractional and decimal), as fundamental content in the didactic practice of primary education in the area of Mathematics. It describes the theoretical contributions of pedagogy, sociology, ontology, semiotics and didactics; as well as some reflections on the numerical thinking in the context of New School, obtained

from the development of a research carried out with a group of students in fourth and fifth grades of Basic Primary at the Technical Educational Institution Ramón Ignacio Avella, about decimal and fractional representation of rational numbers. Finally, an example is described on the application of an activity developed in a didactic sequence.

Keywords: numerical thinking, symbolic interactionism, children's rationality, didactic transposition



Introducción

Reflexionar sobre el concepto de pensamiento numérico en la práctica educativa, es necesario para promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes; por ello, en este escrito se presentan diferentes perspectivas, como fundamento pragmático en el aula. Por lo tanto, el artículo busca construir, desde diferentes miradas, una noción de pensamiento numérico, a partir de un recorrido dialógico que interrelaciona algunos elementos de la sociología y la didáctica que permiten comprender la racionalidad infantil. De la misma manera, se presentan algunas reflexiones derivadas de una investigación, relacionada con el desarrollo del pensamiento numérico en educación primaria, en el tema ‘relación y representación de números racionales: decimales y fraccionarios’.

La investigación se basa en el diseño e implementación de una secuencia didáctica, como parte de un proyecto de aula, que detecta como problema un bajo desempeño en los niveles de competencia en el área de matemáticas, específicamente en los conceptos relacionados con los números racionales (fraccionarios y decimales), observados en los resultados obtenidos de un test (diagnóstico) aplicado en un grupo representativo de 41 estudiantes de cuarto y quinto de Básica Primaria, en un contexto educativo de la llamada Escuela Nueva. Modalidad que, según Torres (1992), busca la flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es horizontal en las relaciones de poder entre estudiante y docente, busca el diálogo de saberes y la reflexión en las

actividades desarrolladas, así como la participación activa del educando en su proceso formativo.

El tema de esta investigación se justifica teniendo en cuenta que los números racionales y su representación constituyen un campo numérico en los procesos de interpretación y solución de situaciones que se enfrentan en la vida diaria. Cotidianamente, circula mucha información que debe ser cuantificada o utilizada en términos de fracciones y decimales. Por ejemplo, investigaciones realizadas por Obando (2003) deducen que una buena comprensión de los números racionales y decimales, es fundamental en la estructura cognitiva de los estudiantes. Al igual que Vizcarra y Gairín (2005), quienes recomiendan reforzar el concepto de fracción en los estudiantes.

Posada *et al.* (2005) señalan que el pensamiento numérico se concibe como la comprensión que tiene una persona sobre los números y las operaciones que realiza en un contexto determinado; junto con la habilidad y la inclinación a usar dicha comprensión en formas flexibles, para hacer juicios matemáticos y para desarrollar estrategias útiles en la relación que establece con su entorno.

En este sentido, los Estándares Básicos de Matemáticas publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2006, proponen que el estudio de los números debe hacerse desde el desarrollo del pensamiento numérico, haciendo énfasis en la comprensión, representación, uso, sentido y significado de los números, sus relaciones y operaciones dentro de cada sistema numérico.

La investigación se basa en el diseño e implementación de una secuencia didáctica, como parte de un proyecto de aula, que detecta como problema un bajo desempeño en los niveles de competencia en el área de matemáticas

De tal forma que, las actividades pedagógicas deberán permitir que los niños avancen en la construcción conceptual del número, su representación, y su utilidad práctica. Aprovechando los conceptos intuitivos que poseen (potencial de conocimiento informal), combinado con el conocimiento académico, se lograría la transposición didáctica que plantea Chevallard (1985); esto implica la inclusión de estrategias para entender el conocimiento disciplinar, lo que se denomina el saber enseñado, para que potencialice su significatividad (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009).

El conocimiento informal está fundamentado en los símbolos, imaginarios y representaciones que residen en la racionalidad y que se adquieren desde antes de dar inicio al proceso escolar, relacionándose con todos los tipos de pensamiento matemático (espacial, métrico, aleatorio, variacional y el numérico) de forma natural. Estos procesos de pensamiento están muy relacionados con las competencias básicas que plantea el MEN (2006); es decir, “saber hacer en contexto”, lo cual requiere ser hábil, eficaz y eficiente en la praxis del pensamiento numérico.

Newcombe (2002) propone que el pensamiento numérico debe ser considerado como una forma de pensamiento superior pues su adquisición deviene desde la primera infancia, y va evolucionando en la medida en que los estudiantes piensan numéricamente en contextos significativos.

Para abordar la temática del artículo, se va a desarrollar la siguiente estructura: en primer lugar, se trabaja el concepto de racionalidad infantil del pensamiento numérico; posteriormente, los elementos teóricos aportados desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1968); seguidamente, se profundiza en el concepto de semiótica de Saussure (1983), junto con el concepto de sintagma semiótico; y, finalmente, se presenta un

ejemplo de la aplicación de una actividad planteada en una secuencia didáctica, propuesta en el marco de un proyecto de investigación actualmente en proceso de ejecución: Desarrollo del pensamiento numérico en Escuela Nueva: Educación Básica Primaria.

Naturaleza del pensamiento numérico

Utilizar el pensamiento numérico es una acción inherente al desarrollo del pensamiento humano, de tal forma que resulta fundamental reconocer su carácter ontológico (Godino, 2002). Las nociones numéricas, en general, son inseparables de los procesos cognoscitivos superiores (Dreyfus, 1991); así mismo, Piaget (1973) destaca que en el contexto comprensivo del pensamiento interactúan muchos procesos mentales de carácter simbólico, donde su formalización deviene de una larga secuencia de actividades de aprendizaje, estructuración simbólica que inicia desde los primeros años de vida.

Newcombe (2002) propone que el pensamiento numérico debe ser considerado como una forma de pensamiento superior pues su adquisición deviene desde la primera infancia, y va evolucionando en la medida en que los estudiantes piensan numéricamente en contextos significativos. Desde esta perspectiva, la educación primaria tendría que esforzarse por contextualizar didácticamente el pensamiento numérico desde situaciones reales vividas por el niño y de acuerdo con los estadios de desarrollo intelectual que este presenta (Piaget, 1971).



Así, el aprendizaje del número no es solo una cuestión que evoca el desarrollo cognitivo del educando, también implica tener en cuenta el contexto sociocultural en el que el niño despliega sus actividades intelectuales (contexto subjetivo), ya que cada uno desarrolla su pensamiento de forma singular y solo él puede determinar los logros que puede alcanzar en su formación (Dreyfus, 1991).

El pensamiento numérico, de acuerdo con Posada *et al.* (2005), es conceptualizado como la comprensión que tiene una persona sobre los números y las operaciones, junto con la habilidad y la inclinación a usar esta comprensión en formas flexibles para hacer juicios matemáticos y para desarrollar estrategias útiles al manejar números y operaciones.

De hecho, el MEN (1998) plantea que los números en la vida cotidiana pueden ser usados de muchas formas: como secuencia verbal, para cuantificar objetos, medir, expresar un orden, para etiquetar, para marcar una locación, etc. Razones que exaltan la importancia que tiene en la vida práctica el desarrollo del pensamiento numérico. Por otra parte, el niño aprende no solo por el hecho de conocer el concepto de número, sino también por vivir la experiencia numérica; el aprendizaje se enriquece entonces al unir el pensamiento con la acción, y no solamente a partir de la acción de repetir memorísticamente las palabras o conceptos de forma monótona y sin sentido (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997).

Entonces, es preciso comprender la importancia de desarrollar el pensamiento

numérico en la educación primaria, teniendo en cuenta las características culturales, contextuales, simbólicas y subjetivas del estudiante. Aquí, es donde cobra pertinencia el uso de nuevas herramientas o estrategias didácticas (por ejemplo, los simuladores virtuales), pues estos permiten al estudiante controlar sus propios ritmos y procesos de aprendizaje; e igualmente, interactuar mejor con el saber (interaccionismo simbólico); para lograr la construcción conjunta del conocimiento y su participación activa, teniendo en cuenta sus necesidades y características tanto individuales como contextuales.

El pensamiento numérico desde la racionalidad infantil

La racionalidad infantil, profundizada por Egan (1991), concreta un universo complejo, que no conoce las limitaciones que condiciona el pensamiento racional, el cual estructura el pensamiento formal. Se puede afirmar que dicha racionalidad infantil está mejor fundamentada en la tesis del interaccionismo simbólico que plantea el sociólogo Blumer (1968), que en la mirada positivista del conductismo clásico (Skinner y Ardila, 1977).

Castorina (2009) relaciona el pensamiento numérico con las aportaciones teóricas de las representaciones sociales, pues al concebir dicho concepto como un sistema simbólico de configuración social (relaciones intersubjetivas), permite vislumbrar nuevos horizontes en la apropiación del conocimiento matemático dentro de la práctica didáctica, ya que las representaciones

El pensamiento numérico, de acuerdo con Posada et al. (2005), es conceptualizado como la comprensión que tiene una persona sobre los números y las operaciones, junto con la habilidad y la inclinación a usar esta comprensión en formas flexibles para hacer juicios matemáticos y para desarrollar estrategias útiles al manejar números y operaciones.

sociales facilitan el tránsito de intercambios significativos, conceptos e información.

Por ejemplo, un docente que pretenda desarrollar el pensamiento numérico, puede hacer uso de objetos (reales o simbólicos) propios del contexto, por ejemplo, aspectos de sus costumbres, representaciones elaboradas desde su cultura, así como los artefactos interactivos (virtuales) con los que interactúa cotidianamente; aspectos cimentados en aquello que Berger y Luckman (1986) han definido como construcción social de la realidad legitimada e institucionalizada.

En este orden de ideas, se puede inferir que la racionalidad infantil también está fundamentada con dichas representaciones, puesto que sería producto de la extensión de un saber colectivo, de un acervo cultural o de un conocimiento específico (Castorina, 2009). Lo anterior lleva a reflexionar sobre por qué el educando tiene cierta dificultad en la aprehensión del conocimiento matemático; una de las posibles razones puede derivar de la inexistencia de una elaboración satisfactoria de un proceso de transposición didáctica, que tenga en cuenta la subjetividad de los estudiantes (Chevallard, 1985).

Según Egan (1991), tratar de asimilar los conceptos del discurso científico o racionalidad adulta para los niños, no es un proceso fácil de lograr. En la vida práctica, los niños motivan o argumentan sus acciones desde la fantasía, la imaginación o desde sus representaciones sociales, donde ellos

construyen o recrean constantemente su propia realidad.

Al afirmar que el pensamiento numérico, puede ser desarrollado desde la propia racionalidad del niño (mundo imaginario), es una idea que no se opone a la concepción objetiva del racionalismo científico. Habermas (1989) la reitera claramente, al sostener que el carácter objetivo del conocimiento se construye desde la acción comunicativa. Sin embargo, esta requiere a su vez la transferencia de símbolos (unidades de información) que, en términos semióticos de Saussure (1983), constituirían un sintagma o encadenamiento de signos estructurados por significados y significantes, que entrelazarían un discurso coherente.

Desde este punto de vista, Egan (1991) afirma que la subjetividad infantil refleja el elemento que proporciona racionalidad, vida y energía al pensamiento lógico, lo cual implica que la racionalidad infantil puede ser abordada desde el desarrollo del pensamiento numérico bajo la concepción del interaccionismo simbólico, la Semiótica, las representaciones sociales, la acción comunicativa y la didáctica.

El interaccionismo simbólico en el pensamiento numérico

Los postulados de Godino (2002) hacen comprender que la matemática es esencialmente una actividad simbólica. Este hecho es posible si se explora a fondo la naturaleza y efectos subjetivos del símbolo, el signo, la imagen o el

Egan (1991) afirma que la subjetividad infantil refleja el elemento que proporciona racionalidad, vida y energía al pensamiento lógico, lo cual implica que la racionalidad infantil puede ser abordada desde el desarrollo del pensamiento numérico bajo la concepción del interaccionismo simbólico, la Semiótica, las representaciones sociales, la acción comunicativa y la didáctica.



significado del pensamiento numérico en el campo de la didáctica, a la luz de la tesis del interaccionismo simbólico de Blumer (1968) y algunas aportaciones de Berger y Luckman (1986), desde su obra “La construcción social de la realidad”.

Blumer (1968) plantea que la interacción simbólica se refiere a un proceso comunicativo en el cual los seres humanos interactúan con símbolos para construir significados. Mediante este proceso se adquiere información e ideas, pero también conocimientos que permiten identificar el sentido de un discurso y su apropiación interior. Los símbolos se comportan, entonces, como expresiones e indicadores de experiencias intersubjetivamente estructuradas, representadas y vinculantes. Esto induce a pensar que el conocimiento numérico necesita correlacionar una cantidad concreta de símbolos para elaborar un discurso, teorema o un algoritmo específico. Sin ellos caería en la ambigüedad de su estructura y su sentido.

En el pensamiento numérico, los signos matemáticos constituyen originariamente la unidad de sentido; por ejemplo, al observar una operación tan básica, como lo es una suma, realizada con números naturales, es claro que ellos se comportan como significantes portadores de significado perceptibles. Es así como el número pasa a constituir significados socialmente reconocidos.

El conocimiento se trasmite en forma de signos, lo cual es una condición necesaria para la aparición de estructuras de significado complejo y de sintagmas

semióticos. Entonces, el pensamiento numérico sería un macrosistema de signos, utilizado en la práctica académica o en la resolución de problemas del entorno.

Al articularse en un sistema complejo, los significados numéricos subjetivados, producto de la experiencia de una transposición didáctica, como afirma Chevallard (1985), se transforman en configuraciones objetivas que afectan la realidad; es decir, lo abstracto cobra materialidad en lo concreto.

El pensamiento numérico necesita, tanto para su comprensión como para su transmisión, la ayuda de los procesos comunicativos que aportarían sentido desde una óptica racional, como lo plantea Habermas (1989) en su teoría de la acción comunicativa, y/o desde un enfoque ontológico semiótico, como lo sustentan las investigaciones realizadas por Godino (2002). Lo cual implica no solo usar el lenguaje verbal o escrito, sino valerse del lenguaje simbólico que conoce el estudiante; este hecho no invalidaría la objetividad de la enseñanza, al contrario, le daría mayor significatividad; investigaciones realizadas por Guerra (2005) en Guatemala, lo han demostrado. Esto indica que en la construcción de significados no se puede dar lugar a la ambigüedad. Cuando, por ejemplo, no existe un significado compartido entre docente y estudiante de un objeto de conocimiento, es necesario transportarlo simbólicamente a otro plano, a otro discurso que sea comprensible.

De esta forma, es imposible desarrollar un ejercicio u operación numérica si

Blumer (1968) plantea que la interacción simbólica se refiere a un proceso comunicativo en el cual los seres humanos interactúan con símbolos para construir significados.

no existiese coherencia lógica entre los múltiples signos o símbolos que la representan. Entonces, la matemática es en sí misma un lenguaje universal (Ramírez y Usón, 2003); estructurada por aquello que Saussure (1983) ha denominado sintagma semiótico. Concepto que explica las relaciones que establecen los significantes para darle significado a los discursos, en este caso matemáticos, como los acuerdos simbólicos comprensivos dados entre el docente y el estudiante.

La semiótica en la configuración del pensamiento numérico

Pardo (1998) define la semiótica como la ciencia que estudia las formas de representación que el hombre hace del mundo, dentro del proceso de interacción social y el proceso comunicativo. Aquello que Bajtín y Vigotsky (1993) llamarán *dialogismo*; proceso en el cual, sin interacción interpretativa, no es posible la comunicación ni el entendimiento. La ciencia semiótica cobra pertinencia en el pensamiento numérico debido, según Saussure (1983), a que todo conocimiento por más objetivo que parezca, debe obedecer a unas reglas de interpretación socialmente adquiridas, como lo han demostrado Habermas y Husserl (1995). Esto, necesariamente, ubica al lenguaje formal de la matemática en uno o varios intérpretes (educandos) que inexorablemente requieren hallar sentido (significado) a un objeto de conocimiento (significante), dentro de una relación social de aprendizaje (docente–estudiante).

Por tanto, la semiótica como un sistema general de signos, aporta el concepto de sintagma al desarrollo del pensamiento numérico, como encadenamiento de sentido o construcción estructural de significado. De esta forma, permite que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante requiera de una construcción o reestructuración de significados, partiendo desde diferentes unidades de signos o símbolos, que entrelazarían un discurso coherente en términos matemáticos, un proceso de socialización, aquello que Piaget (1997) denominó el juego simbólico.

Teniendo en cuenta que el signo es dinámico y permite el encadenamiento de sentidos, para asimilar nuevos conocimientos de forma efectiva, es preciso presentar al estudiante patrones significativos propios de su contexto cercano, tales como: personajes animados, simulaciones virtuales, juegos de su interés, entre otros, acordes con su propia lógica o lenguaje mejor conocido (imaginación, emoción, curiosidad), con efectos más significativos que los obtenidos en el discurso abstracto del lenguaje estructuralmente formalizado del adulto (Egan, 1991).

Lo anterior evoca la necesidad de diseñar nuevas acciones didácticas, atractivas en los procesos de enseñanza y más cercanos a la racionalidad de los estudiantes, dentro de su ambiente escolar; como diría Habermas (1989), una racionalidad comunicativa compartida en el mundo de la vida.

Teniendo en cuenta que el signo es dinámico y permite el encadenamiento de sentidos, para asimilar nuevos conocimientos de forma efectiva, es preciso presentar al estudiante patrones significativos propios de su contexto cercano

Descripción de algunas actividades para el desarrollo del pensamiento numérico

Para contextualizar lo ya mencionado, a continuación se presenta algunos ejemplos de actividades desarrolladas en el marco del Proyecto: desarrollo del pensamiento numérico en Escuela Nueva, con estudiantes de grado cuarto y quinto. Actividades que pertenecen al tema: relación y representación de fracciones y decimales, dentro del concepto de número racional; específicamente, toda fracción derivada de un entero se puede escribir en forma decimal y viceversa, para ello basta efectuar la división no entera del numerador entre el denominador.

Estas actividades se desarrollaron a partir del uso didáctico de un simulador virtual denominado “Minecraft”; se trata de un dispositivo que permite facilitar la transposición didáctica que Chevallard (1985) plantea al involucrar el uso de herramientas dentro de una realidad virtual, como por ejemplo el uso de bloques de colores, construcciones y muros, que permiten potencializar el proceso de interacción simbólica que plantea Blumer (1968) y que descubren los estudiantes cuando “juegan” con las relaciones numéricas planteadas (Piaget e Inhelder, 1997).

Dicho simulador también facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, al involucrar algunos elementos que plantea Egan (1991) sobre la racionalidad infantil. Por ejemplo, al hacer uso de un personaje animado

“Minecraft” en un mundo virtual, el estudiante logra vincular sus fantasías, energía o deseos (volar, construir, crear) de su racionalidad infantil a la lógica del pensamiento numérico. Tal hecho le permite, no solo divertirse fantaseando, sino aprender significativamente matemáticas, relacionando una serie de símbolos (objetos, seres animados, colores, formas) para formar conceptos coherentes con el tema (ver figura 1).



Figura 1. Simulación de rebaño de ovejas en el parque virtual.

En la actividad se aborda el tema haciendo uso de un computador, un televisor y un tablero acrílico; el docente proyecta el escenario virtual, dirige al personaje haciendo varios recorridos y acciones según se profundice; posteriormente, el docente da una orientación desarrollando un ejercicio, el cual consiste en abrir un libro virtual, los estudiantes y el docente leen la explicación, se utiliza al personaje animado para ir construyendo varios objetos (muros, huerta casera, rebaño de ovejas) que actúan como significantes y que permiten interactuar simbólicamente (sintagma semiótico) a las unidades de sentido del tema abordado, con las características de dichos significantes. Luego, los estudiantes en grupos de trabajo empiezan a desarrollar la guía

de ejercicios propuesta por el simulador (representación gráfica y numérica de una fracción, relacionada con un entero y la equivalencia entre fracciones y decimales), para posteriormente socializarla.

La temática que fundamenta la actividad propuesta en el simulador, es la representación de números racionales desde el concepto de fracción y decimal, para lo cual se toma como referencia el triángulo de transposición didáctica de Chevallard (1985). Se hace uso del personaje virtual para facilitar dicho proceso, el cual utiliza bloques tridimensionales (significantes) para construir objetos que van relacionando las unidades de sentido (significado) del concepto de número racional y su relación entre fracciones y decimales. Se presenta, en forma secuencial, varios ejemplos de actividades que se van resolviendo, utilizando también animales (animados) y objetos tridimensionales, que funcionan como dispositivos de modelación y objetivación del conocimiento adquirido.

El docente inicia la actividad reforzando conocimientos básicos del concepto de fracción (numerador y denominador), clases de fracciones (propias, impropias), y la relación entre fracciones y decimales; para ello, hace uso de algunos bloques lógicos (torres y muros) de diferentes colores, construidos dentro del simulador virtual, relacionando las imágenes con los temas y recordando dichos conceptos en el tablero. Luego, los niños pueden observar y modelar otro ejemplo explicativo, utilizando bloques lógicos, carteles de madera y un rebaño de ovejas que existe en el parque virtual.

El maestro introduce la expectativa imaginativa del estudiante de forma creativa (racionalidad infantil), para que comprenda cómo se puede abordar un problema desde el concepto de fracción hasta llevarlo al concepto de decimal, inicialmente desde su conocimiento informal, hasta ser comprendido en términos numéricos. Se utilizó los siguientes algoritmos: para convertir fracciones a decimales, se dividió el numerador entre el denominador ($2/6 = 2$ dividido en 6); y para hallar la fracción generatriz de un número racional expresado en forma decimal exacto, se colocó como numerador el número decimal sin el punto, y como denominador la unidad seguida de tantos ceros como cifras decimales haya, por ejemplo: ($f = 0.abc$) = ($f = abc/1000$). (Ver ejercicios propuestos en anexo 1).

Es importante aclarar que, se correlacionó los símbolos utilizados (cubos, carteles, colores) con las nociones numéricas, para poder elaborar los algoritmos correctos (ya explicados) y formalizar sistemas de sentido coherente (sintagma semiótico), teniendo como referencia que los procesos numéricos son, en esencia, una actividad simbólica (Godino, 2002).

Posteriormente, se utilizó el personaje virtual para orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de tres actividades que permitieron darle mayor significancia al conocimiento adquirido; básicamente, se centró en tres problemas planteados en forma escrita, en carteles de madera o en libros virtuales que contiene un baúl dentro del escenario general del simulador. Estas actividades se desarrollaron con cada estudiante, así

Es importante aclarar que, se correlacionó los símbolos utilizados (cubos, carteles, colores) con las nociones numéricas, para poder elaborar los algoritmos correctos (ya explicados) y formalizar sistemas de sentido coherente (sintagma semiótico), teniendo como referencia que los procesos numéricos son, en esencia, una actividad simbólica (Godino, 2002).

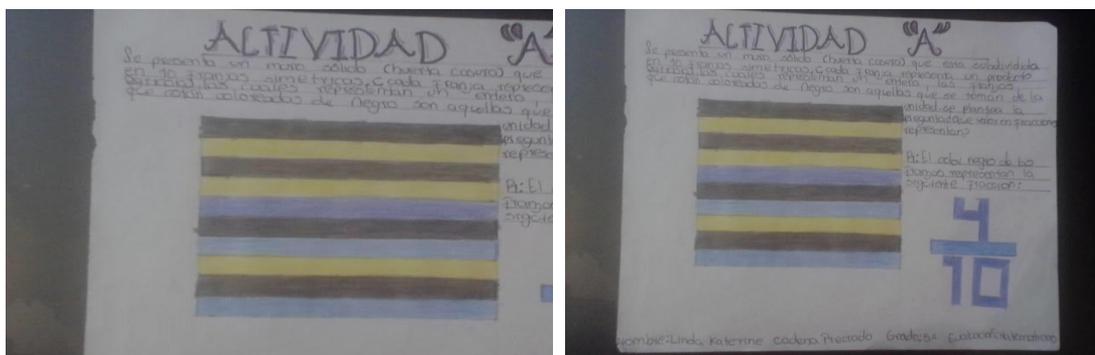


Figura 2. Representación de fracciones: ejercicio planteado y ejercicio resuelto.

como en pequeños grupos, haciendo uso directo del simulador virtual.

Algunas de las actividades desarrolladas en el tema de conversión de fracciones a decimales fueron:

- a. Objetivo: identificar la representación numérica de una fracción expresada gráficamente.
Se presenta un muro sólido (representa un entero) que está subdividido en 10 franjas simétricas (cada franja representa un producto agrícola o una fracción). Las franjas que están coloreadas de negro son aquellas que se toman de la unidad. Se plantea la pregunta: ¿Qué valor en fracciones representan?

- b. Objetivo: identificar el valor racional en fracciones y decimales de una representación gráfica.
Ahora, hay tres lotes (tres enteros) también subdivididos, cada uno de ellos en diez partes (fracciones). Teniendo en cuenta la combinación de los dos colores (unidades simbólicas) que tienen dichas franjas (amarillo y azul), ¿cuánto representan en fracciones y en decimales las franjas de color amarillo? ¿Y las de color azul?
- c. Objetivo: identificar números racionales, en fracciones.
Se pide a los estudiantes que observen la columna que está elevada desde el suelo, está hecha de dos clases

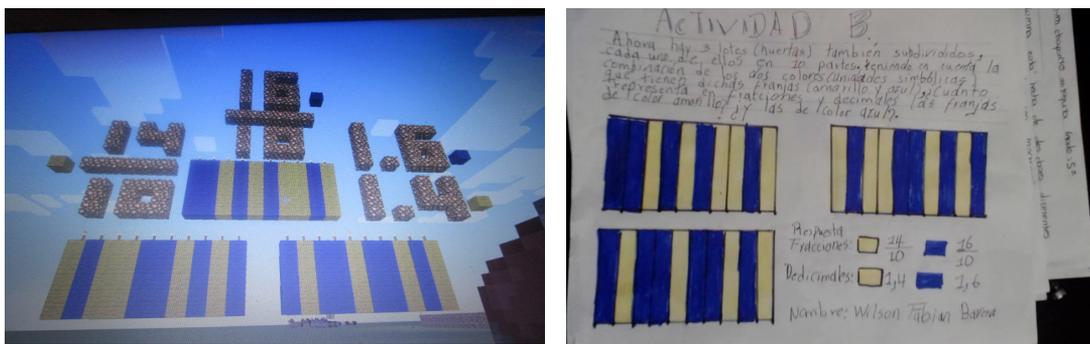


Figura 3. Cantidades representadas en fracciones y decimales, ejercicio planteado y resuelto.



Figura 4. Ejercicios desarrollados sobre torre de fracciones y decimales.

diferentes de bloques (símbolos) que representan una unidad, en cada bloque hay una inscripción que dice el valor que tiene en decimales (de 0,1 hasta 1). Teniendo en cuenta lo anterior, se le pide a cada estudiante que responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos bloques de color azul en fracciones y en decimales hay en la torre? Respuesta correcta: $1/2$ ($5/10$) y 0.5.
2. Si se quitaran tres bloques de piedra brillante que existen en la torre, ¿cómo se expresaría en decimales y en fracción la cantidad de bloques restantes? Respuesta correcta: $7/10$ y 0.7.
3. Todos los bloques unidos o sumados, ¿qué representan? Respuesta: un entero (1).

Teniendo clara la relación entre fracción y decimal, ahora los estudiantes deben socializar el proceso de conversión de decimales hacia fracciones y viceversa. Para ello, es necesario volver al baúl que guarda la explicación del tema y los algoritmos ya especificados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre el desarrollo

de las actividades, como forma de establecer niveles de comprensión dentro de la representación decimal y fraccionaria de los números racionales. Respecto a la primera actividad “a”, donde se aborda el valor numérico en fracciones como partes de una cantidad, se observa que 30 de los 41 estudiantes lograron responder acertadamente, evidenciando altos niveles de comprensión en cuanto a la representación gráfica de una fracción.



Figura 5. Estudiante desarrollando la actividad “a” en el simulador.

En cuanto a los resultados obtenidos en el cuestionamiento “b”, se observó que 33 de los 41 estudiantes lograron solucionarlo sin errores; sin embargo, se identificó dos factores que se repitieron en una gran cantidad de estudiantes (28 de 41), se trata de cierta confusión en

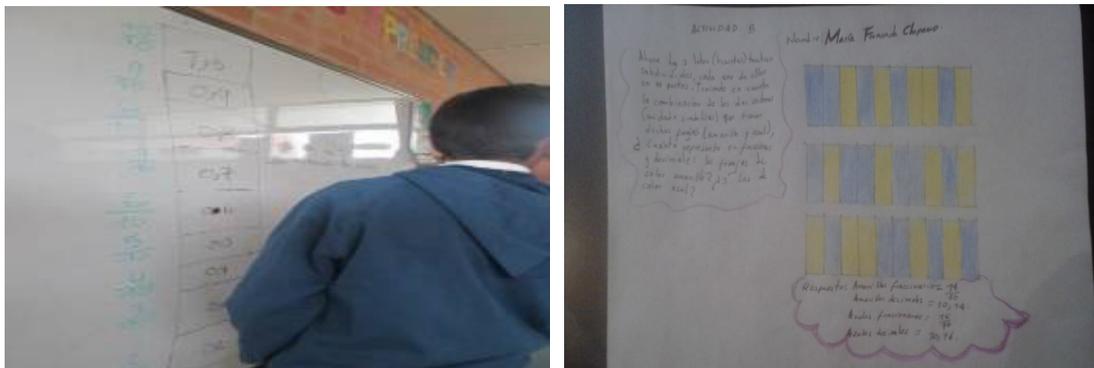


Figura 6. Desarrollo de la actividad “b”.

diferenciar un entero (cada huerta) de tres enteros (las tres huertas); se aprecia también que 17 de los 41 estudiantes no lograron asimilar inmediatamente la relación equivalente que existe entre la representación fraccionaria de un número racional y su respectiva representación decimal (ver figura 6), observándose cierta confusión al momento de convertir un número fraccionario a su correspondiente número decimal. Sin embargo, en análisis posteriores y después de haber rectificado el problema, se evidenció que 30 de los 41 estudiantes ya habían asimilado dichas deficiencias.

Respecto al segundo problema que solicitaba la representación racional de la cantidad de colores (amarillo y azul), correspondiente a la representación de números fraccionarios y decimales, 38 de los 41 estudiantes lograron acertar correctamente en el ejercicio. Lo cual muestra la efectividad del dispositivo “bloques lógicos” empleados en la explicación inicial.

Otro aspecto importante que se puede señalar es el asombro que expresaron los niños, al comprender que existe una equivalencia simétrica entre una cantidad

expresada en fracciones y en decimales, por ejemplo:

“Juan”, quien al responder el interrogante: ¿Comprendió el concepto de equivalencia entre fracciones y decimales? Argumentó lo siguiente:

“Si porque yo nunca había estudiado matemáticas en el computador y eso me enseñó muchas cosas, como pasar fracciones a decimales y eso me sorprendió” (sic).

Respecto a los resultados obtenidos en el ejercicio “c”, 32 de los 41 niños lograron resolver las preguntas; cinco de ellos acertaron en dos respuestas, mientras que tres solo acertaron en una. Ante el propósito de describir la comprensión de

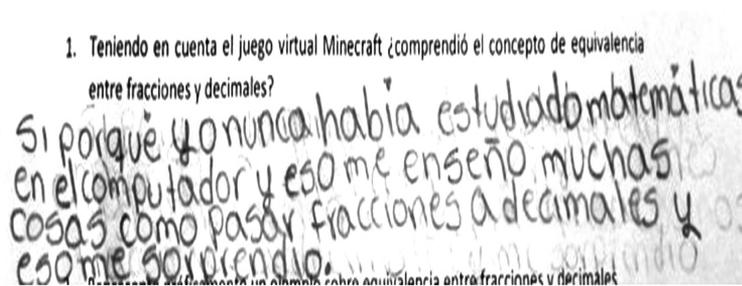


Figura 7. Opinión de Juan sobre la actividad b.

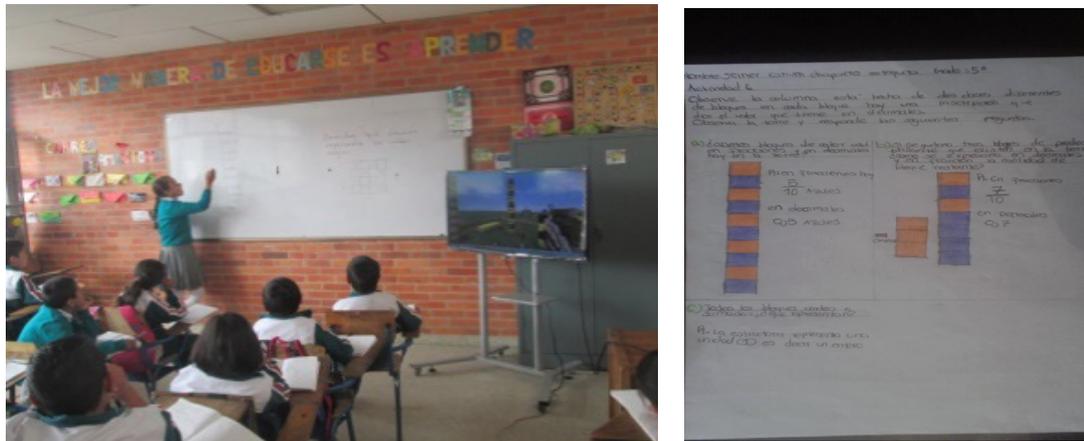


Figura 8. Partes de la unidad: actividad “c”.

la representación decimal y fraccionaria de los números racionales, se analizó las respuestas según cada tipo de pregunta, observándose que el interrogante que hace alusión a la cantidad de bloques azules expresada en decimales y fracciones es la que mayor aciertos obtiene, seguida por el cuestionamiento que hace reflexionar sobre la integración de los bloques para formar la unidad; y, finalmente, la pregunta que hace referencia a la sustracción de tres bloques de piedra. Se infiere que a los estudiantes se les facilita identificar una representación fraccionaria y decimal preestablecida, así como integrar sus partes para formar la unidad, que ejecutar operaciones de cálculo relacionadas con la sustracción de decimales o fracciones.

Como resultados generales, relativos a la determinación de niveles de comprensión dentro de la representación decimal y fraccionaria de los números racionales, del pensamiento numérico, se encontró que 38 de los 41 estudiantes desarrollaron acertadamente los tres problemas planteados. Sin embargo, se vio la necesidad de diseñar y desarrollar

estrategias didácticas que permitan mejorar la comprensión de estos conceptos, así como de optimizar las formas o registros de representación.

Por otra parte, según la lectura hecha en los enunciados de cada actividad, se ha observado que algunos estudiantes presentan dificultad en las competencias interpretativas; pero esta dificultad es superada cuando el estudiante hace uso de gráficas u objetos en tercera dimensión, porque establecen una relación más directa con el lenguaje simbólico.

Así mismo, se hizo necesario reforzar la identificación de la posición de los números en el sistema de numeración decimal, pues algunos estudiantes mostraron dificultad en ello, como lo demuestra la respuesta dada por la estudiante E38 (ver figura 7). Aspecto que fue resuelto al emplear la torre de bloques con el simulador. De igual forma, se observó un mayor interés hacia el aprendizaje por parte de los educandos, pues se evidencia un contexto más próximo a su realidad: vivencias rurales con animales de granja, entre otros.



Los procesos del pensamiento numérico en que los estudiantes demostraron mayor dominio fueron los siguientes: la modelación matemática, al comprender la forma de representación de una fracción y su equivalencia correspondiente en decimales; la facilidad con la que muchos estudiantes realizaron los procedimientos o instrucciones correctas (algoritmos) para solucionar las actividades. También, se observó mayor apropiación en la utilización de los números racionales (fraccionarios y decimales) en contextos que lo ameritan, según la pertinencia de los problemas planteados, por ejemplo, elegir en qué situación se utiliza la representación numérica de fracción y en cuál la de decimal, o en cuál ambas.

En cuanto a los errores o dificultades presentados en la medición del pensamiento numérico, se evidenció cierta dificultad para interpretar lingüísticamente los enunciados de las actividades; así como el confundir el valor posicional de los números, tanto en la representación de fracciones como en las de decimales. También una escasa apropiación que algunos estudiantes demostraron cuando se planteó la equivalencia entre un entero, junto con su parte decimal ante una fracción.

Conclusiones

Desde las reflexiones presentadas anteriormente, se infiere que el pensamiento numérico es una forma de pensar simbólicamente la realidad (interaccionismo simbólico), de interpretarla y modificarla en términos semióticos y ontológicos, de acuerdo con las características propias de la

racionalidad infantil. Específicamente, el niño necesita valerse de varios símbolos (sintagmas semióticos) para comprender y hallar sentido a las formas de representación fraccionaria y decimal del número racional, que se exige estructurar formalmente en la escuela, donde pensar numéricamente se equipara con pensar simbólicamente, y el pensamiento numérico sería inherente a las formas en que se asimila y racionaliza la realidad.

En el proceso de configuración del pensamiento numérico, es preciso tener en cuenta la influencia que ejercen las representaciones de la realidad que ha subjetivado el estudiante históricamente; concretamente, para asimilar la representación de un número racional, es necesario acudir a estructuras de sentido (sintagmas semióticos) preexistentes en su subjetividad, por ejemplo, la actividad desarrollada con el “simulador virtual” permitió demostrar que cuando se hace uso de objetos (significantes) reales o simbólicos, como bloques lógicos por ejemplo, para darle sentido y coherencia significativa al concepto de número racional (anclaje epistemológico), se hace más fácil su asimilación si se establece una nueva relación (interaccionismo simbólico) con los discursos ya conocidos, dentro de la estructura cognoscitiva del estudiante.

Desde una óptica investigativa, es pertinente que el docente de hoy actualice sus prácticas y construya nuevos elementos epistemológicos y metodológicos que permitan abordar el desarrollo del pensamiento numérico desde la propia racionalidad infantil, desde su contexto cultural de

Los procesos del pensamiento numérico en que los estudiantes demostraron mayor dominio fueron los siguientes: la modelación matemática, al comprender la forma de representación de una fracción y su equivalencia correspondiente en decimales; la facilidad con la que muchos estudiantes realizaron los procedimientos o instrucciones correctas (algoritmos) para solucionar las actividades.

referencia y sus constructos subjetivos, de tal forma que permita orientar su quehacer didáctico de forma coherente (transposición didáctica) con la realidad subjetiva y objetiva que experimenta el educando en su cotidianidad.

Por otra parte, los resultados de la actividad abordada con el simulador virtual sobre la representación de números racionales (fraccionarios y decimales) arrojan la siguiente conclusión: teniendo en cuenta la postura del Ministerio de Educación Nacional (2006), respecto al desarrollo del pensamiento numérico, en el uso, representación, sentido y significado de los números, se observó a modo general que durante la realización de las tres actividades, los estudiantes demostraron mayor eficiencia en el uso y representación de los racionales (ver figura 3 y 5), mientras que cierta deficiencia en el sentido y significado de dichos números en diferentes contextos o problemas planteados, por ejemplo, cuando se les pidió sustraer tres bloques de piedra brillante de la torre decimal.

Otro aspecto importante tiene que ver con algunas dificultades observadas en la comprensión de los enunciados; muchos niños demostraron dominio

en la asimilación de los algoritmos requeridos (sintagmas semióticos) para relacionar fracciones en decimales o viceversa; sin embargo, a la hora de saber utilizar ese conocimiento objetivamente para solucionar un problema, encuentra serias dificultades. Mostrando que se puede asimilar fácilmente un algoritmo haciendo útil una sistematización lógica de símbolos, pero encuentra dificultad cuando se trata de evocarlos en alguna situación que lo amerite o lo requiera.

Desde otro punto de vista, es importante resaltar que la experiencia de usar artefactos tecnológicos que presenten una realidad virtual, llena de vida y color (símbolos, representaciones), resulta una experiencia estimulante y significativa para los estudiantes, ya que potencializa, en gran medida, varios procesos del pensamiento numérico, por ejemplo, la modelación, la representación, uso y significado contextual del número, para lograr la apropiación de conocimientos matemáticos importantes con la ayuda de nuevos significantes (seres animados, bloques lógicos...) dentro del sistema de sentido (significados numéricos) que aprende el educando. Sin embargo, cabe resaltar que hace falta profundizar más en dicho campo, al considerar la necesidad de complejizar dicho estudio.

Desde otro punto de vista, es importante resaltar que la experiencia de usar artefactos tecnológicos que presenten una realidad virtual, llena de vida y color (símbolos, representaciones), resulta una experiencia estimulante y significativa para los estudiantes, ya que potencializa, en gran medida, varios procesos del pensamiento numérico

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (2009). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bajtín, M., & Vigotsky, L. (1993). *La organización semiótica de la consciencia*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Berger, P., & Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Madrid, España: Editorial Amorrortu-Murguía.



- Blumer, H. (1968). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs, E.E.U.U: Prentice Hall.
- Castorina, J. A. (2009). *Representaciones Sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Madrid, España: Editorial Gedisa.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, Francia: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y., Bosch, M., & Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido*. Barcelona, España: ICE/Horsori.
- Dreyfus, L. (1991). *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*. London, England: Mit Press.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Godino, J. D. (2002). Un enfoque ontológico y semiótico de la cognición matemática. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 22(2/3), 237-284.
- Guerra, M. (2005). *El juego y los juguetes como unas herramientas educativas en el eje de desarrollo de las relaciones lógico matemáticas. Estudio realizado con maestros en el primer año de Educación Básica del Jardín de Infantes República de Guatemala*. (Tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, España: Editorial cátedra.
- Habermas, J., & Husserl, E. (1995). *Conocimiento e interés/La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. Valencia, España: Universitat de València.
- Inhelder, B. B. I., & Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. México: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares para el área de matemáticas*. Santafé de Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_matematicas.pdf
- Newcombe, N. S. (2002). The nativist-empiricist controversy in the context of recent research on spatial and quantitative development. *Psychological Science*, 13(5), 395-401.
- Obando, G. (2003). La enseñanza de los números racionales a partir de la relación parte-todo. *Revista EMA*, 8(2), 157-182.
- Pardo, N. G. (1998). *Introducción a la semiótica. Signo y cultura*. Santafé de Bogotá, Colombia: Ediciones UNAD.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Piaget, J. (1971). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Psique.
- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Posada, C., Ávalos, A., Quintero, M., & Rojas, A. (2005). *Interpretación e implementación de los Estándares Básicos de Matemáticas* (1a ed.). Medellín: Secretaria de Educación para la Cultura de Antioquia. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/127284297/Interpretacion-e-Implementacion-de-los-Estandares-Basicos-en.pdf>.
- Ramírez Martínez A., & Usón Villalba, C. (2003). Desde la historia: Hacer de las Matemáticas un lenguaje verdaderamente universal. *Suma*, 42, 115-119.
- Saussure, F. (1983). *Course in general linguistics*. London, England: Ed. Ch. Bally.
- Skinner, B. F., & Ardila, R. (1977). *Sobre el conductismo*. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=K7WKkwPzNqsC&oi=fnd&pg=PA3&dq=About+behaviorism+\(1974\)&ots=3f6Il9BqDf&sig=YeNuQhb8OuGKraOZlpfBTsATeGQ#v=onepage&q=About%20behaviorism%20\(1974\)&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=K7WKkwPzNqsC&oi=fnd&pg=PA3&dq=About+behaviorism+(1974)&ots=3f6Il9BqDf&sig=YeNuQhb8OuGKraOZlpfBTsATeGQ#v=onepage&q=About%20behaviorism%20(1974)&f=false).
- Torres, R. M. (1992). Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, (4), 549-558.
- Vizcarra, R. E., & Gairín Sallán, J. M. (2005). Modelos de medida para la enseñanza del número racional en Educación Primaria. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, (1), 17-35.



ANEXO 1

A continuación, se enuncian las tres actividades realizadas.

Actividad “A”

Objetivo: identificar la representación numérica de una fracción expresada gráficamente.

Se presenta un muro sólido (representa un entero) que está subdividido en 10 franjas simétricas (cada franja representa un producto agrícola o una fracción). Las franjas que están coloreadas de negro son aquellas que se toman de la unidad. Se plantea la pregunta: ¿Qué valor en fracciones representan?

Actividad “B”

Objetivo: identificar el valor racional en fracciones y decimales de una representación gráfica.

Ahora, hay tres lotes (tres enteros) también subdivididos, cada uno de ellos en diez partes (fracciones). Teniendo en cuenta la combinación de los dos colores (unidades simbólicas) que tienen dichas franjas (amarillo y azul), ¿cuánto representan en fracciones y en decimales las franjas de color amarillo? ¿Y las de color azul?

Actividad “C”

Objetivo: identificar números racionales, en fracciones.

Observe la columna que está elevada desde el suelo, está hecha de dos clases diferentes de bloques (símbolos) que representan una unidad, en cada bloque hay una inscripción que dice el valor que tiene en decimales (de 0,1 hasta 1). Teniendo en cuenta lo anterior, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos bloques de color azul en fracciones y en decimales hay en la torre?
Respuesta correcta: $1/2$ ($5/10$) y 0.5.
2. Si se quitaran tres bloques de piedra brillante que existen en la torre, ¿cómo se expresaría en decimales y en fracción la cantidad de bloques restantes?
Respuesta correcta: $7/10$ y 0.7.
3. Todos los bloques unidos o sumados, ¿qué representan? Respuesta: un entero (1).

La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente

Self-esteem in the educational process, a challenge for the teacher

*Nubia Esperanza Parada Buitrago**
*Claudia Patricia Valbuena Garzón ***
*Guillermo Alfonso Ramírez Vanegas****

Recepción: 15 de agosto de 2015
Aceptación: 20 de abril de 2016

Artículo de Reflexión

Resumen

El presente artículo, de tipo reflexivo, tiene por objetivo abordar la autoestima como habilidad social en el proceso educativo de estudiantes de grado sexto en la Institución Educativa Técnica de Nobsa, municipio de Nobsa, departamento de Boyacá, siendo esto un reto pedagógico en las aulas escolares, donde la valoración integral es un aspecto importante en la interacción cotidiana, e influye en el desarrollo personal y académico. La investigación se desarrolló bajo un enfoque crítico social y cualitativo, con el fin de identificar, por medio del inventario de Coopersmith, el nivel de autoestima, para ofrecer desde el escenario escolar, prácticas significativas que faciliten el logro de una estima

positiva en diferentes situaciones, para afrontar con seguridad tanto sus errores como sus éxitos, pues la autoestima es una necesidad humana, que se construye y reconstruye a lo largo del ciclo vital. Como resultado de la investigación, se encontró que uno de los factores influyentes es la diversa interacción en el aula; así mismo, las características y actitudes de las personas con una alta o una baja autoestima, y la influencia de personas relevantes en la construcción de la autoestima; finalmente, se enfatiza en el efecto de las prácticas pedagógicas en la relación entre autoestima e interacción social.

Palabras clave: autoestima, clima de aula, habilidades socio afectivas, rol docente.

**Institución Educativa
Técnica de Nobsa –
Boyacá – Colombia
nudaca34@hotmail.com*

***Institución Educativa
Técnica de Nobsa –
Boyacá – Colombia
kklauss13@hotmail.com*

****Universidad
Pedagógica y Tecnológica
de Colombia – Boyacá –
Colombia
guillermo.ramirez@uptc.
edu.co*





Abstract

This reflective article, aims to address self-esteem as a social skill in the educational process of sixth grade students in the Technical Educational Institution in Nobsa municipality (Boyacá, Colombia) being this a pedagogical challenge in the classroom, where integral assessment is an important aspect of everyday interaction, and influences personal and academic development. The research was developed under a critical social and qualitative approach, in order to identify, through the Cooper smith inventory, the level of self-esteem, to offer from the school scene, significant practices that facilitate the achievement of a positive esteem in

different situations, to safely face both their errors and their successes, as self-esteem is a human need, which is built and rebuilt throughout the life cycle. As a result of the research, it was found that one of the influential factors is the diverse interaction in the classroom; Likewise, the characteristics and attitudes of people with high or low self-esteem, and the influence of relevant people in the construction of self-esteem; Finally, emphasis is placed on the effect of pedagogical practices on the relationship between self-esteem and social interaction.

Keywords: self-esteem, classroom climate, socio-affective skills, teacher role



Introducción

*“El secreto de enseñar no es tanto transmitir conocimientos como contagiar ganas, e especialmente a los que no las tienen
Vaello, 2007, p. 5.*

La formación de líderes integrales autónomos, seguros de sí mismos y con capacidades para tomar decisiones, son competencias y lineamientos de las Instituciones Educativas. En el grado sexto, los estudiantes se encuentran en una etapa de adolescencia que, particularmente, es un periodo relevante para la formación de la autoestima, se muestran vulnerables a experiencias que puedan aumentar o disminuir el nivel de la autoestima espontáneamente, debido a que los acontecimientos socio-afectivos en la interacción con los compañeros los perciben dependiendo de cómo han aprendido a relacionarse desde su infancia y las vivencias novedosas, excitantes o estresantes que les ofrece el aula escolar.

Considerando que en los Observadores de los Estudiantes y en los Comités de Convivencia se encuentran anotaciones en los que se evidencia que algunos de los educandos manifiestan actitudes negativas y que generan confrontación, lo que debilita no solo la interacción con el otro, sino el clima escolar; de modo que, las experiencias no gratas los aísla y pone en riesgo su estabilidad emocional, expresada en su no adaptación al trabajo en equipo, el rechazo y transmisión de mensajes no agradables al grupo, en el que se desenvuelve.

Es así como se origina el interés por identificar el nivel de autoestima que poseen los estudiantes, a partir del rol del docente, con una mirada pedagógica que vaya más allá de enseñar conocimientos. Se debe, desde el plano humanístico, orientar y entregar herramientas a los estudiantes para su desarrollo emocional, social y afectivo, que los provea de habilidades y destrezas para no sucumbir frente a sus necesidades y carencias, permitiéndoles adquirir una visión abierta y flexible, de modo que logren una percepción básica de las características más relevantes de su personalidad, la relación con otras personas y el ambiente que lo circunda.

De esta manera, el promover los niveles de autoestima favorables, contribuye a mejorar las relaciones socio afectivas en el aula, favoreciendo los procesos de aprendizaje, motivando probablemente la obtención de mejores resultados académicos e incluso proporcionando a los adolescentes un desarrollo progresivo de sus habilidades sociales, como la comunicación asertiva y otras que favorecen el poder enfrentar diversas situaciones que se puedan presentar en el ambiente escolar.

En este contexto, el artículo que se presenta a modo de reflexión, pretende dar cuenta sobre el cómo, desde el plano educativo, se proporcionan escenarios para la construcción de la autoestima, factor clave para afrontar situaciones cotidianas y para superar los obstáculos que se presentan al interactuar con los docentes, compañeros y personas que lo rodean.

La formación de líderes integrales autónomos, seguros de sí mismos y con capacidades para tomar decisiones, son competencias y lineamientos de las Instituciones Educativas.

Es así como su estructura contiene cuatro partes: en primera instancia, se introduce el problema de estudio y el sustento teórico; en la segunda, se describe la metodología implementada en la investigación; luego, se discuten los resultados; y, por último, se dan algunas conclusiones que permiten al docente utilizar herramientas y aplicar estrategias, que les aporten elementos para la formación integral de un estudiante con altas capacidades cognitivas y socioemocionales, y, de este modo, asuma los retos que la sociedad actual exige.

Una mirada a los estudios de autoestima en el aula

A continuación, se relacionan en el presente artículo, diferentes estudios de carácter científico que sobre la autoestima se han realizado, teniendo en cuenta las bases de datos como Scielo, Intelligo y Redalyc, los cuales aportan experiencias significativas, en el contexto educativo. El objetivo es dar cuenta respecto a la importancia que tiene el desarrollo de la autoestima en los niños y jóvenes estudiantes. Para ello, se apela a los antecedentes que sirven de apoyo; reflexionando sobre el papel que cumple el docente en la formación integral de sus educandos.

Barreda (2012) realizó un estudio sobre los diferentes elementos que influyen en el clima de aula, encontrando que existen diversos componentes que intervienen en ese proceso, entre ellos, la incidencia del espacio físico, la disposición de los estudiantes en el salón de clase, las condiciones ambientales

del aula, la familia, la diversidad, la procedencia social y la influencia de las nuevas tecnologías. Del mismo modo, relaciona cómo la metodología utilizada en el desarrollo de la clase, desempeña un papel fundamental para motivar y promover prácticas que conllevan al estudiante a descubrir el sentido del aprendizaje y la importancia del control de sus emociones, de modo que pueda interrelacionarse con todas las personas que están a su alrededor.

En cada uno de los momentos que el estudiante se desenvuelve en el aula, va estableciendo contrastes valorativos y estos, a su vez, están influenciados por factores internos adquiridos o creados por el sujeto desde su infancia, tales como las ideas, creencias, prácticas o conductas y, los factores externos como los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente, o las experiencias suscitadas por los padres, los educadores, los amigos y compañeros de colegio; como también por las personas que les son significativas. Esta configuración de la autoestima permite a los estudiantes construir conceptos de sí mismos y actuar de acuerdo con ello.

Así mismo, manifiesta que el rol del docente es vital en la construcción de un clima de aula propicio para el aprendizaje de los educandos. Esto incluye una adecuada preparación de clases, con temas, actividades y material, de modo que logren captar su interés, relacionándolo con el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, requiriendo conocer las realidades de cada uno de los estudiantes y sus necesidades.

Respecto del espacio en el aula, dice que este debe ser un lugar donde el estudiante se sienta atraído y motivado, un espacio con el cual se pueda identificar.



Respecto del espacio en el aula, dice que este debe ser un lugar donde el estudiante se sienta atraído y motivado, un espacio con el cual se pueda identificar. Por lo que se refiere a los ambientes de enseñanza, el docente, como generador de momentos de verdadera interacción, debe facilitar una comunicación frecuente, en donde se aprende a desarrollar una escucha activa, permitiendo un clima escolar propicio para la enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, continúa diciendo que es fundamental el papel que desempeña la familia, porque de ella dependen las experiencias emocionales y sociales que son reflejadas en el aula y estas inciden en el clima escolar, de modo que la detección de actitudes negativas, desde los primeros periodos escolares, permitirá realizar –en forma oportuna– las intervenciones necesarias con las familias y la institución.

El estudio concluyó que la disposición de los estudiantes para las clases, está determinada por la organización del salón, la empatía con el docente, el interés que despierte por las temáticas abordadas y las buenas relaciones con sus compañeros. De este modo, la autoestima ocupa un papel relevante en el proceso de formación. Además, sugiere que los padres, docentes e Institución deben aunar esfuerzos, para la creación de un buen clima de aula, proporcionando las herramientas necesarias, con el fin de superar las limitaciones de los estudiantes en este aspecto.

En segunda instancia, se observó el resultado del trabajo de investigación

realizado por Muñoz (2011), mediante su tesis Autoestima, Factor clave en el éxito escolar: Relación entre autoestima y variables personales vinculadas a la escuela en estudiantes de nivel Socio-económico bajo. Él indagó sobre el rol que cumple la autoestima en el ámbito escolar, particularmente en niños de segundo grado de básica, procedentes de un nivel socio-económico bajo.

Se encontró que hay una relación entre la autoestima con las áreas del conocimiento y desempeños académicos, dentro de ellas están: la habilidad aritmética, el nivel de vocabulario, el interés por el trabajo escolar, las relaciones con otros, la autorregulación, la creatividad y la autonomía. Según los resultados, un 44 % de niños presenta autoestima baja, un 36 % autoestima baja-sobre compensada, un 5 % autoestima sobrevalorada y solo un 15 % autoestima adecuada.

Los estudiantes que presentaron autoestima adecuada, también obtuvieron altos niveles en creatividad, mayor autonomía, menor impulsividad y mejor rendimiento académico. En niños con autoestima adecuada, no se observó correlación entre habilidad cognitiva y rendimiento académico, invitando a repensar la interconexión entre aspectos cognitivos y afectivos.

Los hallazgos de la investigación evidenciaron la relevancia de la autoestima para la experiencia escolar, al vincular el rendimiento académico con el desenvolvimiento conductual de los niños; en el desarrollo infantil, la autoestima permite desarrollar la autonomía, la autorregulación y la creatividad.

El estudio concluyó que la disposición de los estudiantes para las clases, está determinada por la organización del salón, la empatía con el docente, el interés que despierte por las temáticas abordadas y las buenas relaciones con sus compañeros.

En tercera instancia, la investigación realizada por Cava (1998), titulada La Potenciación de la Autoestima, consiste en la elaboración y evaluación de un programa de intervención denominado “Galatea” cuya finalidad fue la potenciación de la autoestima y la integración social de niños con dificultades socio afectivas.

Después de la implementación del programa, con base en el aprendizaje cooperativo, se constató una potenciación de la autoestima y la integración social en el aula, lo cual resultó en la disminución de aspectos negativos, como el rechazo, la discriminación, el individualismo. Añade que el clima en el aula, también, es un factor clave en la autoestima del niño; por cuanto, la atmósfera que experimenta es una referencia a la percepción compartida de los sujetos, con respecto al contexto, incorporando significados en situaciones cotidianas concretas.

Se concluyó que el programa de intervención propuesto por Cava, demostró que el docente es el eje central en el aula, a partir de la detección de problemas socio afectivos; su oportuna intervención favorece la integración social de los niños y, a la vez, es facilitador de alternativas de reforzamiento conductual, para prevenir situaciones negativas. Mediante el aprendizaje cooperativo, se posibilitó el desarrollo de habilidades sociales comunicativas: ayuda, colaboración y control de emociones.

Una cuarta instancia es Carrillo (2009), quien a través de la investigación

minuciosa realizada sobre La familia, la autoestima y el fracaso escolar en adolescentes, demostró que mediante su intervención, a partir de talleres en los que se involucraron padres de familia y maestros, los estudiantes de 14 a 20 años de un Centro Educativo Español, redescubrieron su autoestima. Los talleres se desarrollaron en tres etapas: en la primera se realizó la recolección de información a partir de un anecdotario, unido a la observación y un cuestionario inicial; luego, se llevó a cabo el desarrollo del curso-taller; y, por último, la evaluación del mismo. Al iniciar el estudio, se halló que el 27,65 % de los estudiantes tiene autoestima baja, existe poca comunicación con sus padres, porque no tienen el tiempo necesario para dedicarles a sus hijos y, por lo tanto, no ofrecen seguridad y confianza.

Después del curso-taller, se observó el cambio, solo el 6,8 % de los estudiantes presentaban una autoestima baja y los demás se mostraron positivos; se aceptaron; se notó el apoyo y comunicación con los padres, maestros y compañeros. Así mismo, en las conclusiones del curso-taller, se demostró la importancia de la atención que a los niños y jóvenes se les debe proponer desde los hogares y la Institución Educativa. De igual manera, afirma que se deben ofrecer espacios y herramientas que les permita reconocer sus cualidades, aceptar sus debilidades y facilitar los escenarios propicios para la interacción, con el ánimo de elevar la autoestima.

La investigación Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años, realizada por

Los talleres se desarrollaron en tres etapas: en la primera se realizó la recolección de información a partir de un anecdotario, unido a la observación y un cuestionario inicial; luego, se llevó a cabo el desarrollo del curso-taller; y, por último, la evaluación del mismo.



Moreno, Ángel, Castañeda, Castelblanco, López y Medina (2011), tuvo como objetivo identificar el nivel de autoestima y los aspectos que intervenían en la atención de esta. Se desarrolló con base en un diseño descriptivo simple de corte transversal y se aplicó el cuestionario de auto-concepto de Piers-Harris para niños. Se evidenció que los grupos mantienen un nivel moderado, lo cual indicó que los estudiantes se están formando en valores y otros componentes en relación con la autoestima, de una manera adecuada; sin embargo, es de resaltar que, para lograr que este desarrollo fuera progresivo y permanente, era de vital importancia realizar una atención oportuna, en forma propicia y constante.

Aproximación teórica conceptual de la autoestima, rol docente y el clima escolar

Se presenta el soporte teórico conceptual, con base en argumentos científicos que se han venido desarrollando, a través del tiempo, esto ayudará a tener un amplio conocimiento de las posturas frente a la autoestima y su relación con el clima escolar, así como también el rol del docente en la formación emocional de los estudiantes.

La autoestima en las habilidades sociales

La autoestima como habilidad social es considerada como la valoración positiva o negativa de la persona, forma su personalidad y se debe ir incentivando paulatinamente, puesto que influye en lo que se pretende ser y conseguir en

la vida (Vaello, 2005). Por tal razón, una autoestima alta se convierte en la condición necesaria para alcanzar las metas propuestas; y, sin duda, una autoestima baja trae fracasos y no permite conseguir las metas deseadas, repercutiendo en la estabilidad emocional y bienestar personal.

El desarrollo emocional y psicosocial de los niños se inicia desde el vientre; y al nacer, la madre, como primera responsable del bienestar del bebé, satisface las necesidades de alimentación y protección. Está en constante contacto y por ende comprende las emociones del infante que –mediante el llanto, gestos, sonidos y balbuceos– comunica, para luego involucrarlo en el ambiente del hogar brindándole experiencias emocionales y de interacción. Jaramillo, Cárdenas, Forero y Ramírez (2007), afirman que:

Las percepciones que los niños pueden tener de sí mismos van progresando a medida que crecen y se relacionan con los demás; estas experiencias de vida en relación con los otros son las que pueden influenciar el control y/o regular la conducta. En este sentido, las influencias sociales son determinantes para que el niño pueda comprender cómo lo perciben los demás y cuál es su propia percepción (p. 15).

Luego, al introducirse en la etapa escolar donde se abren nuevas posibilidades en el reconocimiento de las consecuencias emocionales de sus acciones y la comprensión de las mismas, se inician fuertes manifestaciones del estado de

Se evidenció que los grupos mantienen un nivel moderado, lo cual indicó que los estudiantes se están formando en valores y otros componentes en relación con la autoestima, de una manera adecuada

ánimo, haciendo visibles su tristeza, alegría, frustración, dolor, rabia, entre otras; así como el desenvolvimiento social que deriva de la interacción con los compañeros, dejando al descubierto lo que desde el hogar ha venido desarrollando en cuanto a su imagen y auto-concepto.

Según Axpe y Uralde (2008), quienes se basan en la idea de que las percepciones que cada cual tiene de sí mismo forman un todo indivisible y global, hay estrecha relación del autoconcepto o la autoimagen que han desarrollado durante sus primeras etapas; esta concepción jerárquica y multidimensional se estructura en el constructor de varios dominios (académico, personal, social y físico), cada uno de los cuales se dividiría, a su vez, en dimensiones de mayor especificidad.

Esta percepción suele desarrollarse en etapas de preadolescencia y adolescencia con más intensidad, debido a los estilos de aprendizaje del individuo que adquiere de sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

En los escenarios educativos, la percepción de la autoestima se hace más visible en los adolescentes, cuando manifiestan expresiones de tristeza y permanente aislamiento, desinterés y, por consiguiente, bajo rendimiento académico o deserción escolar. Estos síntomas son alertas a los que se les debe prestar atención, ya que pueden ser no solo a causa de los cambios físicos, psicológicos, socioculturales o

cognitivos, sino que también pueden darse como consecuencia de una personalidad con baja autoestima, que se ha ido formando, estructurando y consolidando a través de la vida. Lo anterior adquiere atención inmediata en el desarrollo de estrategias que permitan establecer un sentido de identidad, autonomía, éxito personal y social.

Vaello (2007) afirma que:

La Autoestima es el grado de satisfacción asociado al concepto de sí mismo, a sentirse bien consigo mismo, relacionado con dos necesidades básicas de la persona, como lo expresa Yela, (citada por Vaello, 2007) en dos premisas: Percibir que uno vale para algo y Percibir que uno vale para alguien. (p. 112).

Esto implica que la expresión “uno vale para algo” es la asociación con el éxito; y en la segunda, “uno vale para alguien”, se refiere al reconocimiento del éxito. Si lo llevamos al ámbito educativo, esta valoración tiene muchas implicaciones, por cuanto el estudiante está expuesto permanentemente a experiencias significativas positivas y negativas al mismo tiempo; y en este contexto pone en juego su capacidad para obtener éxito o reconocimiento por parte de los compañeros, con los cuales establece una relación de rendimiento y aprecio. Lo anterior conlleva a que el estudiante adquiera una autoestima estable, necesaria para sentirse capaz de afrontar y resolver situaciones cotidianas en el aula o en otros entornos, en vista de que una necesidad básica es el afecto, el aprecio, el sentirse aceptado y valorado.

Según Axpe y Uralde (2008), quienes se basan en la idea de que las percepciones que cada cual tiene de sí mismo forman un todo indivisible y global, hay estrecha relación del autoconcepto o la autoimagen que han desarrollado durante sus primeras etapas.



Por tal motivo, Vaello (2005) sugiere estrategias orientadas hacia el fortalecimiento de actitudes positivas, las cuales permiten mejorar las habilidades socioemocionales; y, por consiguiente, el clima del aula y el control de la clase, estimulando y activando en el estudiante la disposición para el aprendizaje, la percepción de cariño, el afecto, la aceptación, derribando así barreras de desinterés.

Coopersmith (citado en Sparisci, 2013) plantea que existen tres niveles de autoestima: alta, media y baja.

La alta autoestima se puede observar cuando las personas son expresivas, asertivas, con éxito académico y social, confían en sus propias percepciones y esperan siempre el éxito, consideran su trabajo de alta calidad y mantienen altas expectativas con respecto a trabajos futuros, manejan la creatividad, se autorespetan y sienten orgullo de sí mismos, caminan hacia metas realistas. Las personas con una media autoestima, son aquellas en que la expresión depende de la aceptación social, igualmente tienen alto número de afirmaciones positivas, siendo más moderadas en sus expectativas y competencias que las anteriores. En cuanto a la baja autoestima, son aquellas que no logran integrarse usando una comunicación asertiva, se alejan fácilmente y no se arriesgan por temor al fracaso. (p. 12).

Otros autores, como Maslow (citado en Álvarez, Sandoval y Velásquez, 2007), consideran solo dos niveles de estima: Baja Autoestima y Alta Autoestima.

La baja autoestima es la del respeto a los demás, tiene necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, apreciación dignidad e incluso dominio; en cierto sentido, es la autoestima que se genera por factores externos, es decir, aquellas que otras personas provocan en el individuo. En cambio, la Alta autoestima comprende las necesidades de respeto por uno mismo, incluyendo sentimientos tales como confianza, competencia, logros, maestría, independencia y libertad, o sea, es la que el individuo genera en sí mismo. Se desarrolla cuando la persona posee respeto y estimación de sí, a la vez que demuestra un sentimiento de superación, a través del tiempo. No se considera mejor ni peor que el resto y, además, logra reconocer sus falencias. (p. 12).

Precisamente en este sentido, Molina (citado en Olivares, 1998) considera que la autoestima tiene un significado complejo que configura cuatro componentes que a continuación se presentan:

La actitud, que son las formas habituales de pensar, actuar, amar y sentir de las personas para consigo mismas.

El componente cognitivo, refiriéndose en cómo procesa la información, interioriza y manifiesta sus ideas, opiniones, creencias percepciones que posee la persona respecto de sí misma.

El componente afectivo, en el cual la valoración que construya, sea positiva o negativa, involucra sentimientos favorables y desfavorables, agradables o desagradables que las personas perciben de sí mismas.

Coopersmith (citado en Sparisci, 2013) plantea que existen tres niveles de autoestima: alta, media y baja.

El componente conductual, el cual implica la intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente. (p. 20).

Por otra parte, según Bisquerra y Pérez (2007), las competencias socioemocionales son definidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, con el propósito de orientar y aportar a la formación integral del estudiante. Estas competencias son las que pueden, de cierta manera, facilitar la acción de los componentes en sus dimensiones para que el individuo establezca un determinado rol a la hora de interactuar y percibir su valoración de sí mismo.

Moreno y Cubero (1990) afirman que:

El desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, de las conductas pro sociales y de la propia identidad personal, son elementos determinante para el desarrollo cognitivo y social del niño, que deben ser cultivados en la escuela. (p. 12).

Ahora bien, dependiendo del éxito que experimente una persona, podrá establecer relaciones afectivas positivas y seguras; si por el contrario, se subvalora, se critica y no se acepta como es, ni busca mejorar, encontrará muchos obstáculos personales que le impedirán desarrollarse asertivamente.

El rol de la familia y el docente en la autoestima

En la educación son protagonistas los padres de familia, los docentes y las instituciones, como primeros maestros de vida y, desde luego, los estudiantes; es así como frente a la actuación del docente en aula, para la orientación del saber, saber hacer y el ser.

Según Martínez (2009), “El sistema educativo predetermina las funciones que, tanto el docente como el estudiante, deberán asumir en los contactos interpersonales que se producen en el medio escolar” (p. 60). El docente en su accionar cotidiano, posibilita espacios convergentes, mediante ellos su práctica pedagógica guía el manejo del entorno social, comparte sentimientos, experiencias del medio, actitudes y valores benéficos en la formación personal y social de cada individuo. Sin embargo, es necesario que el docente se apropie de saberes que le permita alcanzar las metas, frente a la construcción de autoestima en sus estudiantes.

Según Macherey (citado en Campoverde & Godoy, 2016) la “figura del profesor práctico, del profesor tutor, del guía, del amigo comprensivo y disponible” (p. 219), es lo ideal. Debe alejarse de la rigidez y conectarse con la realidad del estudiante, de tal manera que el actuar del docente se convierte en modelo para los estudiantes frente a cómo maneja y controla las relaciones profesor-estudiante. Esto puede determinar el tipo de actitudes y de conductas que favorecen el rendimiento académico

Según Macherey (citado en Campoverde & Godoy, 2016) la “figura del profesor práctico, del profesor tutor, del guía, del amigo comprensivo y disponible” (p. 219), es lo ideal.



de los alumnos, el clima escolar y la autoestima como factor preponderante para que los estudiantes aprendan con voluntad y no como una obligación.

Referente a esto, García (1998) considera que para que la labor del docente sea efectiva y pueda lograr altos niveles de aprendizaje en los estudiantes, debe poseer habilidades en el desempeño de dos sub-roles básicos: el de instructor y el de persona, dado que la formación del ser, encargada de mantener el respeto, la capacidad para valorar a los demás, el positivismo y el logro de metas, parte de cómo el docente enseña a sus estudiantes a construir el desenvolvimiento socio afectivo y emocional que promueve una alta autoestima, facilitando actitudes y conductas que permitan el fomento de un clima escolar benéfico. Expuesto de esta manera, Maul (2011) dice que:

Las acciones que el docente emprenda con sus estudiantes, para que ellos puedan desarrollarse plenamente en las aulas, las cuales mediante la actitud positiva que manifieste aceptándolos y respetándolos, brindará ayuda y apoyo, inspirará confianza, contribuirá a la creación en el aula, de un clima de calidez y respeto, lo cual favorecerá la aceptación de sí mismo y de sus compañeros. (p. 82).

Pero surge una pregunta: ¿qué tiene que ver la autoestima, con el docente y el clima de aula? Según Marchena (2005), el clima de aula es construido por las relaciones sociales de quienes forman parte de la clase, teniendo en cuenta los valores y cultura existentes entre los integrantes de la misma.

Mulford (2006) afirma que el rol del docente, en estas relaciones sociales del aula, involucra las situaciones que experimentan los estudiantes y sirve para el constructo de la valoración; es entonces un líder ante la comunidad educativa. También se convierte en el canal de comunicación entre el sistema escolar y otros sistemas sociales, como la familia y la comunidad, colaborando en su integración y posibilidad de atención hacia el estudiante. Él, como docente, desde el aula, debe brindarle todas las herramientas para su formación, a través de su práctica pedagógica. Como lo resalta Galo (2003), quien conceptualiza que “el clima del aula está dado por la integración de una serie de elementos referidos a necesidades emocionales satisfechas como: el respeto a sí mismo y hacia los demás, crecimiento personal, identidad y autoestima, convivencia satisfactoria, y asertividad del docente” (p. 23).

Desde este aspecto, la construcción o la atención hacia una autoestima positiva, basada en las experiencias que permiten las relaciones interpersonales de calidad y en donde se dinamice un ambiente de enseñanza y aprendizaje con eficiencia, muy seguramente permitirá que los niños y adolescentes puedan solucionar situaciones cotidianas del aula. Al respecto, Vaello (2003) afirma que “las conductas problemáticas pueden aparecer en cualquier momento, suelen darse cuando las condiciones no son propicias y por ello es necesario crear un clima facilitador que haga más cómodo el trabajo escolar y más improbable la conflictividad” (p. 17).

García (1998) considera que para que la labor del docente sea efectiva y pueda lograr altos niveles de aprendizaje en los estudiantes, debe poseer habilidades en el desempeño de dos sub-roles básicos

Metodología

El enfoque que orienta la propuesta es crítico social, puesto que permite identificar el nivel de autoestima de los estudiantes pertenecientes a sexto grado, con el propósito de mejorar relaciones socioafectivas en el aula.

El diseño metodológico está orientado bajo el paradigma Cualitativo de carácter Descriptivo, tomando la realidad observada y teniendo en cuenta las acciones humanas.

De Souza (citado en Ñaupas, Mejía, Novoa & Villagomez, 2014) considera que el universo de este tipo de investigación es lo cotidiano, y que este enfoque es el procedimiento para estudiar la historia de las relaciones, de las percepciones, y de las opiniones, producto del cómo vive, cómo siente y cómo piensa el ser humano.

Teniendo en cuenta el proceso de la investigación-acción desarrollado por Carr y Kemmis (1988) y apoyándose en el modelo de Lewin (citado en Latorre, 2003), la investigación está constituida por cuatro etapas: planificar, actuar, observar y reflexionar. Para este autor, la investigación-acción es:

[...] Una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e

instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (Kemmis citado en Murillo, 2011, p.4).

Para esta investigación, la población la componen los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Técnica de Nobsa, donde se intervino a 36 estudiantes del grado sexto C, conformado por 25 mujeres y 11 hombres, cuya edad fluctúa entre los 10 y 16 años, siendo la edad promedio de 13. Cinco del total de estudiantes son repitentes y dos de ellos, por tercera vez.

Se recolectó información a través de una ficha valorativa cuyo objetivo fue obtener un diagnóstico sobre las condiciones y características del entorno familiar de la muestra, además de la observación y registro en el diario de los estudiantes; sin embargo, se halla una gran diferencia entre una y otra información, debido a que los padres manifiestan sostener buenas relaciones con sus hijos y que estas se dan en un ambiente de armonía, amor y buena comunicación. Por el contrario, los niños manifestaron sentirse poco amados, rechazados, subvalorados y, en ocasiones, abandonados; debido a que sus padres trabajan y no les dedican tiempo, o por que sus familias se encuentran reorganizadas.

Posteriormente, y teniendo como soporte el Test de autoestima de Coopersmith aplicado por Álvarez, Sandoval & Velásquez (2007), y mediante un cuestionario de 16 ítems organizados en tres escalas en donde se miden puntajes parciales de tipo

El diseño metodológico está orientado bajo el paradigma Cualitativo de carácter Descriptivo, tomando la realidad observada y teniendo en cuenta las acciones humanas.



familiar, escolar y social, estructurado de forma clara, de fácil comprensión y que permitiera muy pocas posibilidades de que los jóvenes anularan u omitieran alguna respuesta; se logró identificar que el nivel de Autoestima de los estudiantes es bajo, especialmente en lo relacionado con lo social, ya que se les dificulta expresar sus ideas y opiniones, integrarse a equipos de trabajo, reconocer fortalezas y aceptar sus debilidades.

Para la intervención, se adaptó y aplicó una estrategia con diversas actividades teniendo por objeto elevar el nivel de autoestima en los estudiantes. Esta se organizó en cinco momentos, planteados así: Mi nombre es...; El lazarillo; ¡Valgo mucho! (aviso clasificado); Cuenta conmigo; y, por último, Expreso lo que siento (Carta).

En cada una de las actividades, se tuvo en cuenta las dos categorías de habilidades socioemocionales en el aula según Vaello (2005), Intrapersonales e interpersonales, incluyendo aspectos como: autoimagen, auto-concepto, valoración de las diferencias, expresión de amistad, respeto, fraternidad, sentimientos y reconocimiento de la fuerza interior para afrontar situaciones cotidianas que les permitan reflexionar y actuar con asertividad.

En la actividad Mi nombre es..., se solicitó a los estudiantes expresar por escrito sus sentimientos hacia los demás, explicando previamente que debían ser conceptos positivos, cada uno de los participantes al leer los pensamientos que sobre él o ella escribieron, se sintieron

alagados y algunos ni siquiera sabían que sus compañeros veían en ellos cualidades. Reflexionaron comentando sentirse a gusto con la actividad y obtuvieron retroalimentación positiva.

Otro momento muy interesante se vivió con la actividad de El Lazarillo, en esta los estudiantes lograron desarrollar confianza en ellos y con los demás, al tiempo que se generó comunicación asertiva. Por último, se comentaron las sensaciones e incidencias, concluyendo la importancia y beneficios de confiar en uno mismo y en los demás.

Para que los estudiantes logran reconocer sus cualidades y las valoraran, así como aceptar que nadie es perfecto, pero que con un poco de esfuerzo e interés se puede ser mejor persona; se propició el momento para desarrollar la actividad ¡Valgo mucho! (aviso clasificado).

Con el propósito de reflexionar sobre la propia imagen, aceptándose tal y como se es, se desarrolló la actividad Expreso lo que siento (Carta), en ella los niños tuvieron la oportunidad de exteriorizar los sentimientos y percepciones que tienen de sí mismos; así como los planes, gustos y sueños para su futuro.

Análisis y discusión de resultados

Los resultados del cuestionario de la autoestima inicial (figura 1) se refieren a la percepción en tres áreas con una cantidad de 16 ítems, para cada una de ellas:

Autoestima Familiar: 5 ítems.
Autoestima Escolar: 5 ítems.
Autoestima Social: 6 ítems.

Con el propósito de reflexionar sobre la propia imagen, aceptándose tal y como se es, se desarrolló la actividad Expreso lo que siento (Carta), en ella los niños tuvieron la oportunidad de exteriorizar los sentimientos y percepciones que tienen de sí mismos; así como los planes, gustos y sueños para su futuro.

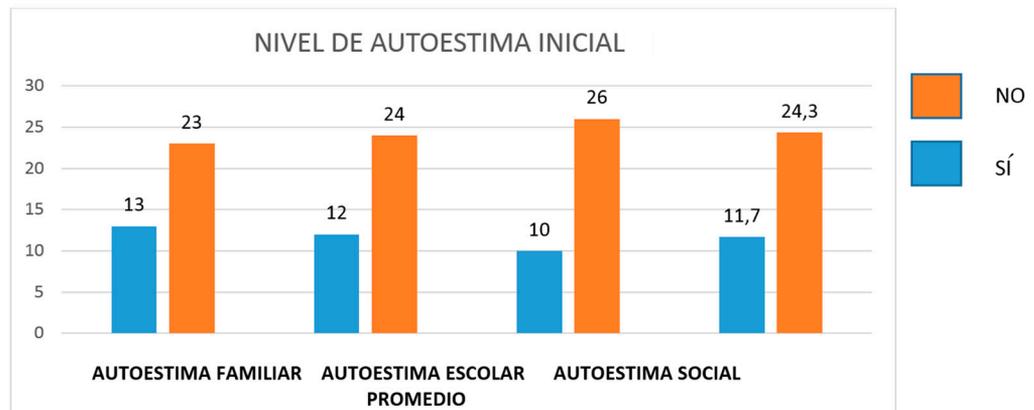


Figura 1. Nivel de autoestima inicial en tres escalas, familiar, escolar y social. Fuente: resultados Cuestionario Nivel de Autoestima.

Como se puede observar, el nivel más bajo (NO), representado en la gráfica con color naranja, fue detectado en la autoestima social con 26 estudiantes, donde se percibe que no hay una interacción socioafectiva satisfactoria en comparación con la del hogar, que tan solo tiene un punto de diferencia con la escolar.

La Autoestima más alta (SÍ), representada en la gráfica con color azul, fue la del hogar que tan solo obtuvo un punto más que

la escolar, lo que indica que en el plano social los estudiantes requieren de una mejor interacción con mayor atención.

La autoestima en los tres aspectos se considera baja. En el promedio general de la autoestima, el (NO) representa el 24,3 % y la autoestima alta el 11,7 %.

Después de la aplicación del cuestionario inicial y la acción pedagógica de parte de las docentes con la aplicación de los cinco talleres, los que facilitaron escenarios

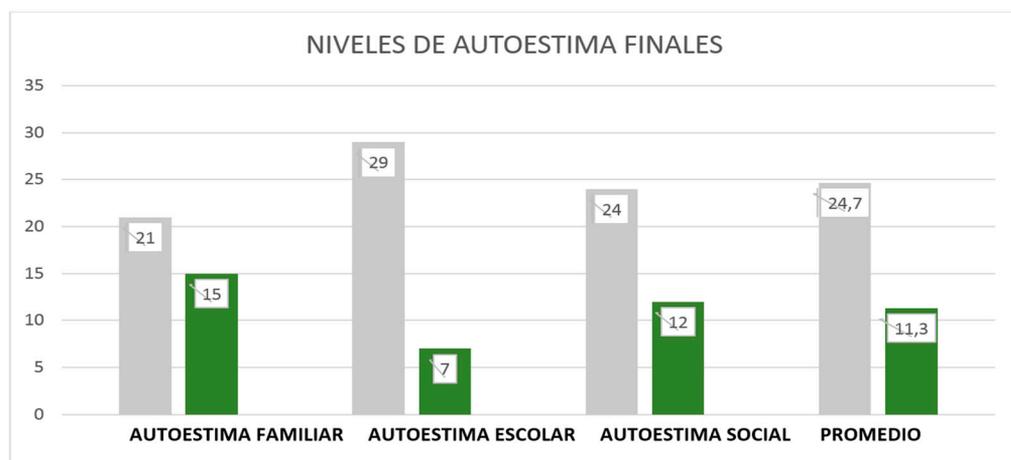


Figura 2. Nivel de autoestima final en tres escalas, familiar, escolar y social. Fuente: resultados Cuestionario Nivel de Autoestima.



innovadores fuera y dentro del aula para que los estudiantes pudieran expresar y percibir nuevas experiencias para coadyuvar al cambio de actitudes.

En la evaluación final del estado de la autoestima, se aplicó nuevamente el Cuestionario “Nivel de Autoestima” donde se pudo constatar una transformación en la percepción de la autoestima, obteniendo los siguientes resultados:

En la figura 2, se puede observar que la autoestima en las tres escalas fue fortalecida obteniendo mayor incidencia la escolar y la social, aumentando el promedio a 24,7 %.

Lo anterior muestra que la intervención pedagógica logró significativamente el objetivo, comparándolo con el resultado del cuestionario inicial, los valores del (SÍ) fueron progresivamente aumentando, es decir la percepción del estudiante ascendió en cuanto a la autoimagen, autoconcepto, valoración de las diferencias, expresión de amistad, respeto y fraternidad. Estimuló la manifestación de sentimientos y el reconocer la fuerza interior para afrontar situaciones cotidianas y el actuar positivo.

En cuanto a los niveles bajos (NO), se muestra que la autoestima en el entorno familiar se debe trabajar con más ímpetu, ya que los resultados no fueron los esperados. Se debe precisar que los padres de familia no fueron involucrados en las actividades, lo que puede ser una barrera para el progreso paulatino de la autoestima de los estudiantes.

Después de la intervención, se notó un cambio positivo en el comportamiento y actitudes de los estudiantes, reconocieron sus cualidades, aceptaron sus falencias en las que vieron oportunidades para ser mejor personas, se logró un incremento en el nivel de confianza en sí mismos y en los demás, lo que se evidenció en el mejoramiento del clima de aula.

Conclusiones

La Autoestima se manifiesta con base en la percepción de las experiencias vividas en diferentes contextos; el primero de ellos, es la familia como precursora de las respuestas conductuales hacia situaciones que afronta desde la infancia (Herrero, 1994).

Es el conjunto de valoraciones que tienen origen a partir de las percepciones, sentimientos, juicios e interpretaciones de sí misma, las cuales interfieren en el equilibrio y bienestar emocional, en el área cognitiva y social, influyendo en la conducta, en las relaciones interpersonales y sobre las decisiones que se toman.

En el aula, los estudiantes mantienen diferentes interrelaciones con sus pares, estas permiten vivir y aprender intensamente el complejo mundo de adaptarse, integrarse, aprender a comunicarse, ampliando significativamente la valoración de sí mismo; en este contexto, Moreno y Cubero (1990) afirman que la relación del docente con los estudiantes resulta muy importante, ya que el ejercicio de la práctica pedagógica sirve como un modelo para el establecimiento de la confianza y la seguridad. Esto influye en

La Autoestima se manifiesta con base en la percepción de las experiencias vividas en diferentes contextos

su autoestima y rendimiento académico, a la vez que propicia una atmósfera donde se valoran los aportes de otros, haciendo valorar los personales. Por consiguiente, en los diferentes espacios donde los niños interactúan, se deben brindar experiencias positivas y enriquecedoras, que conlleven a un constante desarrollo de la autoestima.

La Educación emocional debe ser prioridad dentro del aula de clase. Esto contribuye a la creación de un clima agradable, que facilite la superación de obstáculos presentados dentro de una Institución Educativa, se hace necesario trabajar la relación con uno mismo y la relación con los demás, en especial la autoestima y la comunicación, de esta manera, se aporta en el desarrollo emocional y cognitivo de los educandos.

Por tal motivo, sería muy relevante que los docentes, ejes centrales de la formación, realicen en sus prácticas pedagógicas, una actuación propicia, en aras de atender a los niños y adolescentes en las necesidades que requieran de apoyo emocional y social; puesto que, por ser el líder en el aula, favorece la construcción de experiencias significativas.

No se puede dejar de lado que la vulnerabilidad de los niños que presentan baja autoestima, los pone en riesgo de ser agredidos, rechazados y los aleja de experiencias que benefician su valoración positiva.

Es importante que el docente, en el aula, se esfuerce abordando a estos estudiantes que dan señales de no poseer una autoestima propicia para su desarrollo emocional. De

acuerdo con lo anterior y lo expresado por García (1998), el docente eficaz debe ser multifacético, reflexivo, innovador, sensible, capaz de desarrollar habilidades socioemocionales y fuertes constructos, que cimienten una alta autoestima, para hacerle frente a los nuevos retos de la dinámica de las emociones, percepciones y relaciones sociales que enfrentan a diario sus alumnos.

Es así como, frente a cualquier situación que se presente en el aula y fuera de ella, los estudiantes podrán afrontarla con firmeza, seguridad y no caerán tan fácilmente en las nuevas subvaloraciones de las que puedan ser objeto.

Potenciar las habilidades sociales en la escuela, quizá evite diversos problemas que viven los jóvenes y niños en las Instituciones Educativas, por la carencia de la autoestima, entre ellos, la perturbación del ambiente escolar en el aula, la pérdida de año y, más adelante, la deserción escolar.

Es la oportunidad para hacer ajustes en el quehacer pedagógico y direccionarlo al encajamiento de habilidades sociales en la escuela, recalcándolas y posibilitando el buen desarrollo e integración de los jóvenes en las sociedades futuras.

Vaello (2005) aporta, desde su experiencia como psicopedagogo, una serie de estrategias sencillas y variadas que dejan huella y que permiten a los educandos vivir el día a día, de una manera placentera. Este autor explicita que es posible transformar las relaciones socio afectivas en el aula, a través de la autoestima, con miras a cambiar actitudes de los estudiantes y motivarlos en sus prácticas pedagógicas.

Es la oportunidad para hacer ajustes en el quehacer pedagógico y direccionarlo al encajamiento de habilidades sociales en la escuela, recalcándolas y posibilitando el buen desarrollo e integración de los jóvenes en las sociedades futuras.



Los jóvenes de hoy viven experiencias en la diversidad y la diferencia, la adolescencia donde todo se descubre con mayor rapidez e intensidad requiere de una atención especial, tanto en el hogar como en la escuela.

Finalmente, se puede deducir que existen diversos factores que actúan positiva y negativamente en la autoestima. Para afrontarlos acertadamente desde el

aula, es indispensable tener en cuenta aspectos como: la diversidad, el ámbito familiar en la formación de la autoestima, la motivación y los estímulos que el docente realice en su práctica pedagógica, las habilidades sociales, el uso de la tecnología, la adaptación e integralidad a un grupo de pares, la satisfacción frente a su interés en el aprendizaje, la detección a tiempo del cómo se está desarrollando la formación emocional de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez, A., Sandoval, G., & Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los (as) alumnos (as) de los 1º medios de los Liceos con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia*. (Tesis de pregrado). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Axpe, I., & Uralde, E. (2008). Programa Educativo para la mejora del auto concepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 53-69.
- Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. (Tesis de Maestría). Universidad de Cantabria, Santander, Cantabria, España.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrillo, P. M. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima. Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Campoverde, B., & Godoy, M. (2016). *Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje — casos: Argentina, Colombia y Ecuador*. *Revista Sophia Universidad La Gran Colombia*, 12(2), 217-231. doi: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.227>
- Galo, C. (2003). *El currículo en el aula*. Guatemala: Editorial Piedra Santa.
- García, B. (1998). *Autoestima: Traducción y validación del inventario de autoestima de Coopersmith forma A para niños de estrato socioeconómico medio de la ciudad de Guatemala*. (Tesis de Pregrado). Universidad Francisco Marroquín, Guatemala. Recuperado de <http://www.tesis.ufm.edu.gt/pdf/2428.pdf>
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: el papel de apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Jaramillo, J., Cárdenas, T., Forero, C., & Ramírez, D. (2007). Juicios Expresados por niños y niñas de 9 A 11 Años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen

- a la aceptación o rechazo social en un grupo escolar. *Revista diversitas-Perspectiva en psicología*, 3(1), 81-107.
- Latorre, B. A. (2003). *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Marchena, R. (2005). El ambiente en las aulas de matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordon. Revista de pedagogía*, 57(2), 197-210.
- Martínez, A. E. (2009). *Auto concepto, motivación académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes pro sociales y no pro sociales de educación secundaria obligatoria*. (Tesis Doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche, España.
- Maul, S. (2011). *Relación entre el clima en el aula y el rendimiento académico en alumnos de Tercero Básico*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Campus Central. Facultad de Humanidades. Guatemala. Recuperado de <http://biblio2.url.edu.gt/Tesis/05/84/Maul-Sigrid/Maul-Sigrid.pdf>
- Moreno, M.C., & Cubero, R. (1990). *Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años preescolares*. En: J. Palacios, Á. Marchesi & C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. I) (pp. 219-232). Madrid: Alianza.
- Moreno, J., Ángel, Á., Castañeda, B., Castelblanco, P., López, N., & Medina, A. (2011). *Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá*. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5(2), 155-162. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Muñoz, L. (2011). *Autoestima, Factor clave en el éxito escolar: Relación entre autoestima y variables personales vinculadas a la escuela en estudiantes de nivel Socio-económico bajo*. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Mulford, B. (2006). El liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10(1), 1-22.
- Murillo, F. J. (2011). *Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial*. 3ª Educación Especial. Curso.
- Ñaupas, P. H., Mejía, M. E., Novoa, R. E., & Villagómez, P. A. (2014). *Metodología de la Investigación Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis* (4a. ed.). Bogotá: Ediciones de la U.
- Olivares, M. (1998). *Programa de orientación personal para el fortalecimiento de la autoestima en docentes*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Nashville, Tennessee: Counselor recording and Tests*.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sparisci, V. (2013). *Representación de la Autoestima y la personalidad en protagonistas de anuncios audiovisuales de automóviles*. (Tesis de Maestría). Universidad Abierta Interamericana, Argentina.
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid, España: Santillana.
- Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid, España: Santillana.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid, España: Santillana.

De ambientes de aprendizaje hacia ambientes de desafío. Estado del arte en torno a los ambientes de clase

From learning environments to challenging environments. State of art around class environments

Recepción: 3 de mayo de 2015
Aceptación: 20 de noviembre de 2015

Artículo de Reflexión

*Yeiny Rosmira Gutiérrez Pinto**
*Martha Yaneth Perilla Rojas***

Resumen

Este artículo da cuenta de los avances de un proyecto de investigación, titulado “Ambientes de Desafío, una estrategia de aprendizaje en el aula”. Relaciona los trabajos que han desarrollado algunos investigadores, con respecto a los ambientes de aprendizaje y las estrategias que favorecen el reconocimiento de los sujetos que actúan en el acontecer del aula. Inicialmente, se abordan elementos del problema, relacionados con los modos de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes y las relaciones interpersonales que se establecen con sus maestros. Posteriormente, la revisión

documental, desde los ambientes de aprendizaje, permitió hacer visibles algunas categorías emergentes, como los aspectos socio-emocionales y la denominación de desafíos, que dotaron de nuevos sentidos y significados a la propuesta. Finalmente, se muestran vacíos encontrados y se establecen puntos de llegada, con miras a la transformación de la práctica docente, en la Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez del municipio de Ramiriquí.

Palabras clave: estado del arte, ambientes de aprendizaje, desarrollo socio-emocional, ambientes de desafío, ritmos de aprendizaje.

**Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez – Boyacá – Colombia*
yeinygutierrezpinto@hotmail.com

***Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez – Boyacá – Colombia*
mayapero2@gmail.com





Abstract

This article reports on the progress of a research project, entitled “Environments of Challenge, a strategy of learning in the classroom”. It relates the work that some researchers have developed, with respect to the learning environments and the strategies that favour the recognition of the subjects that act in the happening of the classroom. Initially, elements of the problem are addressed, related to the ways in which students acquire knowledge and the interpersonal relationships established with their teachers. Subsequently, the

documentary review, from the learning environments, allowed making visible some emerging categories, such as socio-emotional aspects and the naming of challenges, which gave new meanings to the proposal. Finally, gaps are found and arrival points are established, pointing to the transformation of teaching practice, in “José Ignacio de Marquez” Technical Educational Institution in Ramiriquí (Boyacá, Colombia).

Keywords: state of the art, learning environments, socio-emotional development, challenging environment, learning rhythms



Introducción

Este artículo da cuenta de los avances de un proyecto de investigación, en torno de los ambientes de aprendizaje, y su contraste con diferentes autores y teorías, a partir de una revisión de estado del arte.

Su importancia radica en reconocer a la escuela, y específicamente al aula, no solamente como un lugar de negociación de saberes, construcción de conocimientos, circulación de metodologías; sino también, en un escenario de relaciones, de interacción entre los sujetos, propicio para la configuración de las subjetividades humanas (Freire, 1997).

A partir de la mirada de las autoras, se crean ambientes que pueden o no dinamizar aprendizajes y actitudes de quienes habitan el aula y son co-partícipes en la actividad educativa. De igual modo, se establecen ciertas relaciones, a veces verticalistas, en donde es el maestro quien se atribuye el dominio sobre los estudiantes, quienes, a su vez, asumen actitudes pasivas y de obediencia. No obstante, se pueden crear ambientes de participación activa, reconocedores de la voz y de las potencialidades de los sujetos aprendientes, en ambientes que replantean el rol docente, en contextos de aprendizaje caracterizados por lógicas en la clase más horizontales, donde la construcción de conocimiento y de relaciones intersubjetivas, se hacen más democráticas.

Desde esta perspectiva, las autoras son conscientes de que las prácticas docentes y el ambiente del aula son susceptibles

de ser modificadas, en el contexto de una realidad educativa en movimiento; y de la necesidad de reconocer al sujeto como parte vital en su aprendizaje. A estas ideas se ajustan los planteamientos de algunos autores, como Brophy y Wentzel (citados en Santrock, 2014), quienes dan importancia a la necesaria compatibilidad que debe existir entre lo que planea el maestro para la hora académica y la atención a las particularidades con que cuenta el grupo de estudiantes, apoyando de esta manera la iniciativa y fortaleciendo la autonomía de los educandos. Es importante señalar que, las contribuciones de los autores permitieron vislumbrar el camino a seguir en la elaboración de una estrategia novedosa en el contexto del aula, que permita atender a los vacíos encontrados durante el ejercicio de revisión documental.

En el presente estado del arte, se contextualiza el concepto 'ambiente de aprendizaje'. Con el fin de dar a conocer los significados e interpretaciones dadas desde diferentes autores, es preciso recalcar, en este aspecto, que dicho criterio permitió guiar la búsqueda de la información, haciendo visibles dos categorías emergentes que contribuyeron a definir el rumbo de la investigación, y que hicieron un aporte significativo a la formulación de una estrategia de aprendizaje para los grados 8-3 y 10-3 de la Institución Educativa mencionada, el cual es el objetivo principal del trabajo que se viene desarrollando.

Se hizo un ejercicio de revisión bibliográfica en diferentes fuentes, como tesis, libros y artículos científicos,

Este artículo da cuenta de los avances de un proyecto de investigación, en torno de los ambientes de aprendizaje, y su contraste con diferentes autores y teorías, a partir de una revisión de estado del arte.

los cuales se constituyeron en aportes importantes para el trabajo realizado. Al respecto, cabe señalar, que uno de los autores que se aproximó al interés de la investigación, en relación con el tema propuesto, fue Santrock (citado en Moreno, 2010), quien utiliza el concepto de “atmosferas de desafío” (p. 33) para referirse a los ambientes de aprendizaje; concepto que permitió orientar la búsqueda en la revisión documental.

Es preciso aclarar que, en la literatura revisada, son muy pocas las investigaciones que se refieren al concepto ‘ambientes de desafío’ en lo que respecta al ámbito educativo; sin embargo, se asocia con un concepto más conocido como es “Ambientes de aprendizaje”, noción que dio la posibilidad de encausar el estado del arte.

En este orden de ideas, y luego del análisis de treinta fichas de revisión bibliográfica, se consolidan las categorías de ambientes de aprendizaje; entendido como el conjunto de condiciones necesarias para la comprensión del conocimiento y la motivación en el contexto del aula. De igual manera, el desarrollo socio-emocional que atiende los aspectos ligados al querer y sentir de los sujetos de la escuela; y los desafíos, categoría entendida como la sinergia entre múltiples actividades, que se constituyen en retadoras para el desarrollo de habilidades en los estudiantes, a partir de las posibilidades que le brinda el maestro.

Es propósito de las autoras, que el artículo suscite la creación y recreación de estrategias que motiven y desafíen el aprendizaje en el aula y que convoque la

reflexión de la propia práctica, a partir de este ejercicio de revisión teórica.

1. Aspectos teóricos

A continuación, se realizará una descripción del concepto ambientes de aprendizaje que orientó el estado del arte y, a su vez, la estrategia de intervención propuesta en el proyecto de investigación.

1.1 Ambientes de aprendizaje

Tomando el concepto aportado por el Ministerio de Educación Nacional - MEN (s.f.),

Un ambiente de aprendizaje, es un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente (p. 1).

Las características generales con que cuenta un ambiente de aprendizaje, implican condiciones y circunstancias que implementen estrategias pedagógicas, que, a su vez, dinamicen las actividades de enseñanza y rompan con la rutina y la fragmentación del conocimiento. Para construir ambientes de aprendizaje, según Rodríguez (2013), es importante atender a criterios como: “Establecimiento de necesidades, probabilidades de funcionamiento, enfoque pedagógico, experiencias similares que demuestren fiabilidad del ambiente y delimitar la información encontrada para sustentar el éxito del ambiente” (p. 5).

“Establecimiento de necesidades, probabilidades de funcionamiento, enfoque pedagógico, experiencias similares que demuestren fiabilidad del ambiente y delimitar la información encontrada para sustentar el éxito del ambiente”



Ahora bien, en el documento orientador del foro educativo nacional 2014, se plantea que:

Las propuestas de política pública actuales ponen el énfasis en que el sistema educativo garantice a todos los niños, niñas y jóvenes una educación de la misma calidad para todos, para lo cual debe ofrecer oportunidades legítimas de progreso e inclusión. Se entiende que la educación de calidad, debe posibilitar que todos los estudiantes, sin distinción de raza, género, lengua, religión, etnia, cultura, condición económica, social y/o física; aprendan en ambientes y entornos escolares que reconozcan las potencialidades individuales y las desarrollen (MEN, 2014, p. 6).

Desde la postura de esta institución del estado, se hace necesario que dichos ambientes trasciendan el aula de clase, llegando a atender, de manera consciente y detallada, las particularidades que se presentan en los contextos de cada institución educativa; permitiéndoles a los estudiantes, sentirse parte importante de la planeación que el maestro hace para aproximarlos al conocimiento.

A parte de eso, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez del municipio de Ramiriquí, expresa en la misión y gestión estratégica, su aspiración como institución por responder a la diversidad, procurando ambientes agradables; así mismo, los objetivos institucionales y los fundamentos pedagógicos, sociales y axiológicos, reafirman la necesidad de ambientes de aprendizaje agradables en el entorno escolar, que desarrollen

las competencias ciudadanas, la democracia, la autonomía y el sentido crítico en los educandos (PEI, 2015).

De acuerdo con lo anterior, las autoras le apuestan a la resignificación de las prácticas docentes que permitan gestar ambientes de aprendizaje, potencializadores de las competencias propuestas en el derrotero institucional.

2. Estado del arte

Como punto de partida, se citan las ideas de Londoño, Maldonado y Calderón (2014), quienes consideran que el estado del arte es una etapa de la investigación que permite revisar el estado del conocimiento acerca de un tema, y determinar cuáles son las tendencias. De esta manera, este ejercicio de síntesis sirvió como referencia para asumir una postura crítica frente a lo que se ha hecho o falta por hacer en cuanto a los ambientes de aprendizaje. A continuación, se relacionan las categorías:

2.1 Ambientes de aprendizaje

En este apartado, se logra visibilizar tres subcategorías que se constituyen como necesarias en los ambientes de aprendizaje, las condiciones humanas, socio-culturales y físicas que hacen parte del aula.

2.1.1 Condiciones humanas. Entre los autores que involucran al estudiante como parte importante del ambiente de aprendizaje, están: Medina (1980) quien indica que, para promover la autonomía en el educando, se requiere contribuir a la generación de un clima

Como punto de partida, se citan las ideas de Londoño, Maldonado y Calderón (2014), quienes consideran que el estado del arte es una etapa de la investigación que permite revisar el estado del conocimiento acerca de un tema, y determinar cuáles son las tendencias.

de aula cooperativo y empático. A su vez, Alvarado (2015) plantea que “los ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, fomentan la responsabilidad y la colaboración, promueven el estudio e investigación en contexto e impulsan actividades de participación activa, y procesos de pensamiento de alto nivel” (p. 3).

Por su parte, López (2009) en su artículo científico, que es una compilación de diferentes estudios e investigaciones, demuestra que la motivación es de vital importancia para el educando, dado que genera el interés por el aprendizaje y se constituye en motor para que el estudiante asista al salón de clase por gusto, aunque en ocasiones asista a la escuela por obligación. Ahora bien, esto se logra si el estudiante puede ponerse a prueba a sí mismo, por lo cual se debe permitir que el educando tenga poder de decisión en los procesos de adquisición del conocimiento.

Lo anterior da cuenta del lugar significativo que conceden los autores mencionados, a los estudiantes y maestros como actores centrales en la generación de mejores condiciones para los ambientes de aprendizaje. En tal sentido, otros aspectos, como la responsabilidad y la colaboración, se añan a dichas condiciones, asumidos como mecanismos que activan la participación del estudiante en las actividades del aula, propiciando un escenario dialógico y empático en virtud del aprendizaje.

De igual manera, muchos autores convocan a los sujetos docentes en la generación de ambientes de aprendizaje propicios para el mejoramiento de la

calidad educativa, entre ellos Lira y Vela (2013) quienes indican que los maestros deben conocer más que la materia que imparten, puesto que una de las habilidades necesarias, es conocer a fondo a sus estudiantes, lo que les permitirá atender adecuadamente a sus intereses. En esta misma línea, Uldemolíns & de la Rubia-Valladolid (2013) indican que “Hay que romper el tópico del profesor de Matemáticas que vive en su mundo científico, despreocupado de la Didáctica, y cuyas explicaciones son inalcanzables para la mayoría de los mortales” (p. 3). Más aún, Jaramillo y Ruiz (2012) expresan:

Una manera efectiva que permitiría al docente competir eficazmente con los distractores en el aula es implementando diversas estrategias metodológicas y material didáctico que resulten atractivos para el estudiante, capturando su atención y motivando su participación en el desarrollo de las actividades propias de la clase (p. 6).

Así pues, según Balbuena (2009), “Si modificamos los contenidos pero mantenemos los métodos, el resultado, posiblemente, será que todo sigue igual” (p. 4). Por tanto, la labor docente en la generación de ambientes propicios de aprendizaje, reclama la necesidad de hacer ruptura de la monotonía de las clases, y esto se logra cuando docentes y estudiantes se ven constantemente en desequilibrios cognitivos que generen reto, emoción y deseos de superación. En relación con las ideas anteriores, las autoras señalan, además, la necesidad de desarrollar habilidades en los estudiantes, que les permita reconocer sus potencialidades para el aprendizaje.

López (2009) en su artículo científico, que es una compilación de diferentes estudios e investigaciones, demuestra que la motivación es de vital importancia para el educando, dado que genera el interés por el aprendizaje y se constituye en motor para que el estudiante asista al salón de clase por gusto, aunque en ocasiones asista a la escuela por obligación.



De otro lado, y a partir de lo que señalan los autores mencionados, llama la atención a los maestros, a estar alerta frente al encapsulamiento disciplinar, refiriéndose a sus discursos y actuaciones en el aula, pues pudieran opacar la intervención de los alumnos, en la creación de un ambiente de aprendizaje en donde todos los actores sean sujetos propositivos y participativos. En este sentido, mientras no se modifiquen los métodos utilizados por el maestro, difícilmente habrá transformación del ambiente de aula, que convoque un aprendizaje comprensivo por parte de los estudiantes.

2.1.2 Condiciones sociales y culturales. Cabe resaltar los aportes de Gromero (s.f.) quien revela que el interés de un estudiante depende del contexto social en que se desarrolla y de los contenidos básicos que aprende; sin embargo, su argumentación desatiende a la necesidad de vincular además la cultura arraigada en las sociedades presentes, donde el trabajo intelectual se ha quedado para unos pocos, en atención a que en la mayoría de los hogares no se enfatiza la necesidad de la superación personal y el fortalecimiento de los proyectos de vida. Es significativo el aporte relacionado con contenidos básicos que hace el autor, interpretándose como los aspectos fundamentales que necesita saber un estudiante para comprender conceptos posteriores.

De igual manera, Parra *et al.* (1994) indican que es necesario convertir la hora académica en un momento grato, rompiendo con los círculos viciosos de rituales ajenos a los intereses de los alumnos, ya que esto beneficiará la

función que debe cumplir la escuela; se une a lo expresado por Assmann (2002) quien afirma que “El ambiente pedagógico tiene que ser un lugar de fascinación e inventiva, no inhibir sino propiciar la dosis de ilusión común entusiasta requerida para que el proceso de aprender se produzca como mezcla de todos los sentidos” (p. 28). Se reconoce que los rituales ajenos a los intereses de los estudiantes, pueden referirse a todas aquellas prácticas institucionalizadas por el maestro y los sistemas educativos, las cuales se repiten una y otra vez, prácticas que pudieran causar un efecto contrario, reflejado en la desmotivación de los educandos hacia el aprendizaje. Se considera que una estrategia apropiada, necesariamente debe aportar y mover la motivación de los alumnos, haciéndolos parte vital de la clase, permitiéndoles decidir, y vinculándolos en diferentes actividades que le ayuden a fortalecer su autoestima y confianza. Cabe destacar la denominación que le da Assmann a los ambientes de aprendizaje, como ambiente pedagógico, apuntando el concepto más hacia las prácticas de enseñanza que hacia las de aprendizaje, y reconociendo que la tan mencionada ilusión común entusiasta difícilmente se dará, entre tanto el maestro quiera homogeneizar al grupo y no permita los agrupamientos flexibles, para que todo el mundo aprenda según su ritmo.

Ahora bien, Vázquez, Jiménez, Mellado y Toboada (2007) argumentan que los procesos de innovación no pueden ser entendidos como la aplicación de nuevas teorías o prácticas que rivalicen o intenten contraponerse a viejos esquemas. Por lo tanto, la innovación trasciende las teorías y va más allá, procurando que la mayoría de

Cabe resaltar los aportes de Gromero (s.f.) quien revela que el interés de un estudiante depende del contexto social en que se desarrolla y de los contenidos básicos que aprende; sin embargo, su argumentación desatiende a la necesidad de vincular además la cultura arraigada en las sociedades presentes, donde el trabajo intelectual se ha quedado para unos pocos, en atención a que en la mayoría de los hogares no se enfatiza la necesidad de la superación personal y el fortalecimiento de los proyectos de vida.

los discentes, se sienten vinculados e interesados por la clase, porque saben que es allí donde hay un lugar para ellos, escogido por ellos, donde se valora su desempeño así sea de forma básica. Por lo tanto, llevando los aportes de estos autores a la cotidianidad del aula, se podría decir que la clase magistral no es del todo mala, lo que necesita es permitir mayores cuestionamientos y diversificar sus modos de valoración, con miras a generar autonomía, participación, y procesos de transición hacia ambientes más constructivistas.

2.1.3 Condiciones físicas. Al referirse a este contexto, se convoca a Augustowksy (2004) quien considera que, para la enseñanza, «Habitar significa apropiarse reflexiva y emocionalmente de los espacios y convertir los escenarios que nos presentan las instituciones en “buenos” y -¿por qué no? – “bellos” lugares de trabajo, en sitios adecuados para enseñar y para aprender» (p. 16). Todavía cabe considerar que, la adecuación de estos lugares debe ser un trabajo conjunto y concertado entre los sujetos vivos que utilizan el espacio del aula de clase, permitiendo al estudiante personalizar su lugar de interacción con el conocimiento. Cabría aquí también preguntarse, si realmente las aulas de clase constituidas como hasta el momento se han conocido, podrían llamarse como lo indica el autor, sitios adecuados para enseñar y aprender. Se considera en este punto que, dichos sitios adecuados necesitan valerse de todos y cada uno de los elementos que ofrece el entorno, para resignificar los conceptos abstractos de las diferentes asignaturas.

Más aún, Osorio y Duarte (2011) indican que las actividades auténticas

requieren hacer mejor aprovechamiento de los ambientes, fundando condiciones para un mayor aprendizaje y mejores resultados académicos. En esta misma línea, Galindo y Suárez (2011) argumentan que en los centros escolares, los docentes no cuentan con estrategias novedosas, utilizan poco los recursos y dedican más tiempo a actividades de repetición, lo cual dificulta el aprendizaje. Interesa de los conceptos aportados por estos autores, las denominadas actividades auténticas, que podrían expresarse como actividades retadoras, las cuales aprovechen los recursos que el contexto pueda ofrecerles, con miras a lograr desafiar a los estudiantes, sacándolos de sus posiciones pasivas y obedientes, adoptadas ante las interacciones verticalistas del docente, que afectan directamente el compromiso que los educandos puedan asumir con su preparación, el sentido de pertenencia con su institución y su deseo de persistir en su preparación intelectual luego de abandonar el colegio. En contraste, las autoras del presente artículo, consideran que, no solo interviene el ambiente, sino, a su vez, el aprovechamiento de las potencialidades de los sujetos estudiantes y sujetos docentes.

2.2 Aspectos socio-emocionales

En relación con esta categoría, los autores reconocen que, cuando el maestro potencia la capacidad cognitiva, junto al desarrollo de habilidades socio-emocionales, beneficia directamente la apropiación del conocimiento de manera positiva, entendiendo, como desarrollo socio-emocional a la correcta vinculación del estudiante con sus proyectos de futuro, reconociéndose

En esta misma línea, Galindo y Suárez (2011) argumentan que en los centros escolares, los docentes no cuentan con estrategias novedosas, utilizan poco los recursos y dedican más tiempo a actividades de repetición, lo cual dificulta el aprendizaje.



como sujeto capaz de automotivarse y perseverar en su formación como personal integral.

Al respecto, cabe resaltar los aportes de Spranger (1960) quien enfatiza que el clima del amor dentro de la relación concreta educativa, es la única forma de llegar al centro personal del sujeto. Desde la opinión de las autoras, articuladas a esta idea, se encuentra que tanto la afectividad, como la atención a los intereses cognoscibles del educando por parte del maestro, son necesarias. Incluso, se relaciona ese centro personal del sujeto con el interés que pueda generarle las responsabilidades educativas, logrando movilizar así la motivación del estudiante.

Asimismo, Mager (1971) indica que “Cualquier cosa que hagamos con miras a influir sobre el educando, lo menos que debemos esforzarnos en conseguir, es que se aleje de nosotros con sentimientos favorables” (p. 24). Igualmente, parafraseando a González (1995), es fundamental el ejemplo del profesor y las relaciones positivas con este, generadas más por respeto y confianza, que por imposición o miedo. Adicionalmente, Anaya, Ibaven, González y Maldonado (s.f.) concluyeron en su investigación, que los alumnos de secundaria concedieron más peso a la relación interpersonal con sus maestros, que a aspectos meramente formales del habla. Por lo tanto, los estudiantes dan cuenta del lugar privilegiado que ocupan las relaciones interpersonales en medio de un ambiente de aula, sobre los contenidos manejados por el maestro, sobre todo cuando son utilizados con un lenguaje técnico que dificulta su comprensión.

De la misma manera, Gómez, Mir y Serrats (1995) argumentan que el maestro debe favorecer el equilibrio afectivo, evitando el desánimo y el estrés en los estudiantes. Equilibrio afectivo se entiende como la correcta atención al desarrollo socio-emocional del estudiante. Una propuesta que atienda a los argumentos de los autores, debe lograr discentes responsables, comprometidos, emocionados, laboriosos, disciplinados, mucho más autónomos, con iniciativa, y aportando a su formación de acuerdo con sus posibilidades.

Al mismo tiempo, es importante enfatizar los resultados del estudio de: Wang, Haertel y Walberg (citados en Berger *et al.*, 2009) quienes mencionan: “Se estimó la influencia relativa de 30 categorías diferentes sobre el aprendizaje de variables educacionales, psicológicas y sociales, demostrándose que las variables emocionales y sociales ejercían la mayor influencia en el desempeño académico” (p. 3). Igualmente, Extremera y Fernández-Berrocal (citados en Berger *et al.*, 2009) argumentan que: “El desarrollo socio emocional ha sido un área sub-investigada, muchas veces quedando en segundo plano dado el énfasis otorgado al desarrollo cognitivo” (p. 4). Hay que mencionar, además, que las relaciones intersubjetivas entre maestros y estudiantes, y el clima de aula, son generadoras del aprendizaje mutuo. En tal sentido, la potenciación de esta dimensión humana permite crear efectos vinculantes entre los sujetos vivos del aula. De este modo, los aportes de estos autores dan cuenta de dicha dimensión, como eje articulador intersubjetivo, necesario para un buen ambiente educativo, favorable al

Mager (1971) indica que “Cualquier cosa que hagamos con miras a influir sobre el educando, lo menos que debemos esforzarnos en conseguir, es que se aleje de nosotros con sentimientos favorables”

aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos.

Por su parte, Bacete y Doménech (1997) señalan que divergen: “Mientras los efectos de las emociones positivas pueden ser beneficiosos en la mayoría de los casos, el impacto de las emociones negativas como insatisfacción o ansiedad pueden ocasionar efectos ambivalentes.” (p. 11). En tal sentido, el maestro debe convertirse en un sujeto dinamizador de las actitudes de los estudiantes y promotor de sentimientos favorables que estrechen relaciones intersubjetivas motoras, en un ambiente para el aprendizaje.

Ahora bien, Diez (2011) expresa que “Lo cognitivo y lo afectivo mantienen relaciones de mutua dependencia” (p. 7). Dichos argumentos permiten dar cuenta de una relación recíproca entre los aspectos afectivos y cognitivos, dimensiones, que al ser reconocidas por el maestro en sus intencionalidades pedagógicas, constituyen elementos valiosos para la generación de ambientes propicios para el aprendizaje. En el correcto amarre que se haga de estos dos aspectos con las actividades propuestas por el maestro, se estará aportando significativamente al favorecimiento del interés del estudiante, movilizándolo en su estancamiento intelectual.

De la Rosa (2011) revela que la actitud necesita de un componente afectivo desarrollado por la emoción ante la presencia real de un objeto de aprendizaje, y la cual puede ser positiva o negativa, dependiendo del acercamiento asertivo hacia el mismo.

De la Rosa (2011) revela que la actitud necesita de un componente afectivo desarrollado por la emoción ante la presencia real de un objeto de aprendizaje, y la cual puede ser positiva o negativa, dependiendo del acercamiento asertivo hacia el mismo. Por su parte, Mendiburu (2011) afirma que los proyectos de futuro deben

provenir de prácticas educativas en contextos de igualdad, solidaridad y coherencia social, haciendo que el futuro de la especie humana sea más esperanzador. Teniendo en cuenta lo anterior, el docente debe conocer a sus estudiantes y procurar que las relaciones de cooperación y confianza circulen en el aula, hay que permitirse nuevas formas de trabajar, donde las relaciones poco democráticas, sean transformadas en posibilidades de responsabilidad, donde los roles no estén tan trazados y definidos, y donde se evolucione la mirada de alguien que enseña y alguien que aprende, a la visión del trabajo interactivo que favorezca la resignificación de las prácticas educativas desde el lugar de los actores que intervienen en ella.

No obstante, algunos otros autores divergen de las anteriores apreciaciones, tal es el caso de Soria (2012) quien considera que:

Las buenas relaciones existentes entre profesores y alumnos pueden influir en el esfuerzo y trabajo que los alumnos realizan en sus materias de estudio, aunque esto no siempre es determinante, al comprobarse que si bien suele aumentarse en estos casos la motivación y esfuerzo, muchos alumnos se muestran neutrales y responsables en sus estudios independientemente del profesor, o incluso creen que deben esforzarse más en el caso de tener malas relaciones con estos (p. 90).

De conformidad con lo anterior, llama la atención que, aun cuando las buenas relaciones en el aula influyen en el esfuerzo y trabajo de los estudiantes,



esto no se puede generalizar, pues el autor da cuenta de la actitud neutral e independiente que pueden asumir los estudiantes en la dinámica de su aprendizaje.

En esta misma línea, Polaino (citado en Bacete y Doménech, 1997) afirman que:

Una ansiedad moderada en las matemáticas, no solo disminuye el rendimiento sino que puede facilitarlos. Por el contrario, un nivel muy alto de ansiedad inhibe notablemente el rendimiento, ya que aparece como un factor disruptivo de los procesos motivacionales y cognitivos que son los que intervienen directamente sobre las habilidades y destrezas necesarias para la solución de problemas (p. 11).

Este autor demuestra, con sus argumentos, armonía con Lira y Vela (2013), en lo relacionado con las actividades que fomentan ansiedad en los estudiantes. Lo anterior, en razón a que el maestro debe desarrollar habilidades para conocer quiénes son sus estudiantes y las lógicas que se dan en sus procesos individuales y colectivos para acceder al conocimiento.

2.3 Desafíos

Los autores que se relacionan a continuación, además de vincularse con los ambientes de aprendizaje y los aspectos socio-emocionales, son mucho más específicos en la denominación de desafíos, entendiéndolos como aquellas actividades que son pensadas, atendiendo los ritmos de aprendizaje y propendiendo por la vinculación

del ser en el proceso de aprendizaje comprensivo. Entre estos autores, se encuentra Córdoba (s.f.) quien enfatiza que “Es necesario para fomentar la emancipación intelectual, promover la creación de conflictos pedagógicos que permitan asumir desafíos ante el aprendizaje y apropiación del conocimiento” (p. 7).

Se entiende entonces, que el autor se refiere a la emancipación intelectual, como un modo, en el que a los sujetos les es permitido pensar por sí mismos, como un acto de autonomía, en donde estos se atreven a tomar postura en relación con la dinámica del aula, sobre la forma como se ponen en juego diversos aspectos que son causantes de lo que el autor llama conflictos pedagógicos, y que posteriormente lo conducen a enfrentar los desafíos del aprendizaje con mayor iniciativa, pues se considera un sujeto capaz de interactuar.

De manera análoga, Freire (1997) considera que: “Lo que se debe hacer es enseñar cierto contenido, y desafiar al estudiante para que se vaya percibiendo, en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber” (p. 119). Desde este punto de vista, la percepción de capacidad se verá fortalecida siempre y cuando el estudiante se vincule y persevere en el trabajo propuesto, ofreciéndole conocimientos suficientes, los cuales se identifican como convergentes con lo planteado por Gromero (s.f.) respecto de los contenidos básicos que aprende el estudiante, que le aporten herramientas para poder enfrentar, de manera exitosa, las labores propuestas por el maestro. Sin embargo, en el planteamiento que hace Freire, pareciera que dichos

Este autor demuestra, con sus argumentos, armonía con Lira y Vela (2013), en lo relacionado con las actividades que fomentan ansiedad en los estudiantes.

desafíos son únicos y generalizados a todo el grupo de estudiantes, sin atender adecuadamente a las particularidades que están presentes en cada una de las aulas, es por esto que uno de los vacíos encontrados tiene que ver con la omisión que se da, en los aportes de la mayoría de los autores, respecto a la necesidad de fomentar la persistencia en el estudiante, logrando que busque la forma de sobrepasar las barreras de sus dificultades, buscando herramientas alternas al maestro, todo porque lo mueve su interés y su deseo de sobresalir de acuerdo con sus posibilidades.

Por otra parte, Santrock (citado en Moreno, 2010) indica que para mejorar la motivación, es necesario crear atmósferas de desafío y de expectativas, proporcionando a los estudiantes confianza en sí mismos, para alcanzar los retos planteados, fortaleciendo la motivación intrínseca. Se considera que el autor se refiere al término de atmósferas de desafío para aludir a los ambientes de aprendizaje, que trascienden las expectativas del estudiante y favorecen su autonomía, fortalecida, gracias a la planeación de la clase de forma mucho más heterogénea, donde hay flexibilidad en los niveles de dificultad exigidos al estudiante y donde esta flexibilidad también permea a la evaluación. Sin embargo, sería importante reconocer que, en dichas atmósferas de desafío, el trabajo se debe estructurar, de manera tal, que el progreso pueda ser evidenciado y monitoreado por el mismo estudiante.

Otros investigadores compilados en Santrock (2014), han logrado comprobar en sus indagaciones en escuelas norteamericanas, que el flujo ocurre

cuando los individuos se involucran en desafíos que no les resultan demasiado difíciles ni demasiado fáciles. Entre estos investigadores, están: Shernoff (citado en Santrock, 2014) quien afirma que “Los estudiantes se comprometen más cuando participan en contextos que disfrutan y consideran desafiantes y relevantes” (p. 395). Se considera, a su vez, que dicho contexto se logra en la medida que genere expectativas, atendiendo a los niveles de dificultad que ofrece la clase y alejándose de la monotonía de actividades planeadas y pensadas por otros, en situaciones totalmente ajenas a los intereses de los alumnos. Ahora bien, Brophy (citado en Santrock, 2014) argumenta que:

Es más probable que ocurra flujo en áreas en que los estudiantes se sienten desafiados y perciben que tiene un alto grado de habilidad; se sienten aburridos cuando sus habilidades son altas pero la actividad no supone un reto; sienten apatía si tanto la dificultad como los niveles de habilidad son bajos; y experimentan ansiedad cuando enfrentan una tarea difícil y creen que no tiene las habilidades adecuadas para realizarla (p. 395).

De acuerdo con los planteamientos de Brophy, cabría preguntarse ¿cómo crear un clima de aula, de tal forma que los educandos perciban un ambiente desafiante en el aprendizaje?, ¿qué otros factores hacen que el alumno tenga esta sensación, denominada por el autor como desafiante?, ¿qué los lleva a la desmotivación, rechazo o aburrimiento?, ¿este ambiente desafiante podría generar una nueva cultura educativa? Al intentar responder estas preguntas, se traen las ideas de

Santrock (citado en Moreno, 2010) indica que para mejorar la motivación, es necesario crear atmósferas de desafío y de expectativas, proporcionando a los estudiantes confianza en sí mismos, para alcanzar los retos planteados, fortaleciendo la motivación intrínseca.



Anderman y Anderman (citados en Santrock, 2014) quienes afirman que: “En lugar de sentirse amenazados por las tareas difíciles es común que los hagan sentirse desafiados y emocionados” (p. 400).

Se puede decir, desde la perspectiva de las autoras, que el estudiante puede sentirse desafiado en la medida que el docente haya estructurado las explicaciones iniciales, de manera que pueda proveerle conocimientos básicos para no frustrarse en el transcurso del trabajo con las diferentes temáticas. Sentirse desafiado se entiende como ese interés que subyace del individuo por afrontar la tarea, por cuanto esta ha sido creada especialmente para él y pensando en que, así sea de forma básica, él puede aportar en la construcción de su intelecto.

Los autores Bandura y Schunk (citados en Santrock, 2014) indican que: “Los investigadores han encontrado que la autoeficiencia y el logro mejoran cuando los estudiantes establecen metas que son específicas, próximas y que suponen un reto” (p. 403). Mientras que, Eccles (citado en Santrock, 2014) afirma que “Es mucho más probable que trabajen duro para alcanzar una meta si esperan tener éxito que si esperan fracasar” (p. 405). Se toma posición analizando los aportes, y reconociendo que los alumnos difícilmente podrán establecer metas de este tipo si el sistema, el maestro, la evaluación y las pruebas externas no se los permite, atendiendo que los direccionamientos educativos encasillan el pensamiento, sin permitir desarrollar las habilidades inherentes a cada ser humano. Importa resaltar aquí, que las exigencias universalizadas

hacen que el estudiante, en muy poca medida, desarrolle las habilidades con que llega a la escuela. Los educandos, probablemente, desarrollan desmotivación por el sometimiento del que son objeto por parte del sistema educativo, con oportunidades hechas para unos pocos, a los que probablemente, les parezca también, que lo que les exige ese sistema, es nada, comparado con lo que ellos están en capacidad de dar. Una alternativa a esto, podría incluir niveles de dificultad que se aseguren de la apropiación de los conocimientos, atendiendo los ritmos de aprendizaje.

Wigfield *et al.* (citados en Santrock, 2014) establecen que hay que “conocer al niño lo suficiente para brindarle las cantidades correctas de desafío y de apoyo” (p. 410). Dichos autores se suman a Lira y Vela (2013) y Polaino (citado en Bacete y Doménech, 1997), tomando como aspecto común a las tres categorías generadas, el criterio de conocer a los estudiantes, esto, permitirá al maestro lograr grupos focales, que realicen jalonamientos más acordes a las necesidades de los educandos, con el apoyo de los que van a su ritmo, permitiendo que el andamiaje no se de en un solo grupo de trabajo, donde los más avanzados ayuden a los más rezagados; sino que, entre grupos flexibles, se genere este andamiaje que les permita atender a cada uno, a sus necesidades particulares de apropiación del conocimiento.

Por otro lado, Wentzel (citado en Santrock, 2014) manifiesta que: “La motivación de los estudiantes se optimiza, cuando los maestros les plantean tareas desafiantes en un ambiente orientado al material de aprendizaje significativo e interesante

Se puede decir, desde la perspectiva de las autoras, que el estudiante puede sentirse desafiado en la medida que el docente haya estructurado las explicaciones iniciales, de manera que pueda proveerle conocimientos básicos para no frustrarse en el transcurso del trabajo con las diferentes temáticas.

y apoyo suficiente a su autonomía e iniciativa” (p. 412). Cabe resaltar que, lo expresado por el autor apunta a despertar el interés de los alumnos hacia la clase y hacia la apropiación de los conocimientos, permitiendo a su vez al maestro trascender en sus prácticas educativas, resignificándolas y exigiéndose día a día creatividad e innovación, planeando actividades novedosas, para mantener a los estudiantes expectantes e interesados por la clase y monitoreando el desarrollo, progreso y mejoramiento continuo de los educandos, logrando así aportar de manera significativa a su formación.

Ames (citado en Bacete y Doménech, 1997) propone una serie de actuaciones instruccionales del profesor, encaminadas a favorecer las metas de aprendizaje en función de las dimensiones por él señaladas anteriormente. En relación con las tareas y actividades de aprendizaje, propone:

Seleccionar aquellas que ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad. Respecto a la distribución de autoridad o responsabilidad, propone ayudar a los alumnos en la toma de decisiones, fomentar su responsabilidad e independencia y desarrollar habilidades de autocontrol. Por último, respecto a las prácticas de evaluación, las estrategias instruccionales más importantes que se deberían implementar son: centrarse sobre el progreso y mejora individual, reconocer el esfuerzo de los alumnos y transmitir la visión de que los errores son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 14).

Los aspectos relacionados con Bacete y Doménech (1997), se convierten

en ángulos de lectura, articulándose con los intereses de las investigadoras, y se han convertido en fuente de consulta, análisis y soporte teórico de la estrategia de aula que se piensa en la propuesta de intervención. Se replantean interacciones y se resignifican los conceptos de actividades de aprendizaje, autoridad, responsabilidad y evaluación, analizándolos desde otras perspectivas, y posibilita orientarlos hacia el favorecimiento de la vinculación del ser en su proceso de persistencia en la construcción de su intelecto.

Incluso, Ames (1992) converge con Vygotsky (citado en Padilla, 2008), al indicar la importancia de un modelo de evaluación dinámica, que permita conocer las posibilidades o capacidades del alumno en el desarrollo de una tarea o actividad. Haciendo lectura a este significativo concepto de evaluación dinámica, lo relacionamos como oportunidades de presentar al estudiante, más de una posibilidad a la hora de ser valorada su aprehensión de los conocimientos de manera comprensiva, dando la alternativa de optar, de poder decidir en todas las propuestas pedagógicas de las que el estudiante hace parte, porque el maestro le da esa posibilidad.

3. Consideraciones finales

Interesa resaltar, de lo afirmado por los diferentes autores, que las lógicas del aula se han visto permeadas por la mirada homogeneizante, tanto de los modelos educativos como de los docentes; quienes, en su afán por atender grupos numerosos, se olvidan de las particularidades de los alumnos y del reconocimiento de sus potencialidades,

Ames (1992) converge con Vygotsky (citado en Padilla, 2008), al indicar la importancia de un modelo de evaluación dinámica, que permita conocer las posibilidades o capacidades del alumno en el desarrollo de una tarea o actividad.



y a los docentes de poder centrar más su mirada en la forma de atender la complejidad del grupo, por medio de estrategias mucho más efectivas y heterogéneas. Al respecto, conviene decir que los desafíos generan una sinergia entre las actividades retadoras y las habilidades de los estudiantes; y al docente, le permiten encontrar un mayor sentido y significado a su práctica educativa, más allá de una mirada reproduccionista de contenidos como convencionalmente se ha venido desarrollando, además de atender de una mejor manera los ritmos de aprendizaje.

Se relacionan a continuación, algunos aportes a partir de la revisión del estado del arte, tal es el caso de las diferentes denominaciones que ha tomado el concepto de ambientes de aprendizaje, como lo es ambiente pedagógico, clima de clase y hora académica, los cuales, en general, reconocen las condiciones humanas, socio-culturales y físicas que median los procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, dentro de las perspectivas novedosas para abordar el objeto de estudio, se proyecta el término 'atmósferas de desafío' que, vinculado con la última categoría dentro del artículo, enrutaron a las investigadoras para vislumbrar una estrategia innovadora, que permita mostrar caminos a seguir para atender los vacíos encontrados, considerar la subjetividad humana, la idoneidad, y reconocer la voz del estudiante en interacciones más horizontales y democráticas; logrando así trascender del concepto de Ambientes de Aprendizaje al concepto de Ambientes de Desafío, que va más allá de las condiciones hasta hoy reconocidas en los procesos de apropiación del conocimiento.

Paralelamente, se relacionan otros conceptos relevantes en la construcción de ambientes de desafío. En primera instancia, se vincula el concepto de conflicto pedagógico y desequilibrios cognitivos, asumiéndolos como análogos, e identificándolos como aporte novedoso de los modos de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, haciendo ruptura de la monotonía de la clase magistral, incentivando retos, emoción, deseos de superación, y reconocimiento de la voz y las destrezas del educando.

En segunda instancia, el concepto de Emancipación Intelectual, entendida como el desarrollo de la confianza en sí mismo y, por consiguiente, de la iniciativa que lo conduce a no desertar, a esforzarse, a asumir su preparación intelectual porque la clase y el maestro se los permite y porque, además, se siente sujeto capaz de interactuar, gracias al fortalecimiento de su autonomía.

Por otra parte, la consideración que hace el autor Uldemolíns (2013) respecto de las explicaciones inalcanzables para la mayoría de los mortales, que dan cuenta, primordialmente, en el desarrollo de las ciencias duras, de aquellos ejercicios complejos que se quiere que todos los discentes manejen a la perfección, homogeneizando las exigencias, sin secuencializar el conocimiento, con miras a mejorar la comprensión por parte de los estudiantes.

Luego del ejercicio teórico, vale la pena decir que, aunque se han realizado trabajos referentes a los ambientes de aprendizaje, también se identifica que en esta exploración no se visualizan estrategias específicas en el aula, que

Al respecto, conviene decir que los desafíos generan una sinergia entre las actividades retadoras y las habilidades de los estudiantes

permitan el reconocimiento del sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas estrategias de intervención deben tener muy en cuenta que, los ambientes adecuados de clase se fundamenten en el reconocimiento de los discentes, como parte importante del quehacer escolar, y esto se logra cuando las prácticas educativas se enfocan en un continuo análisis con intenciones de mejoramiento, que propendan por lograr educandos más interesados, con posibilidades de decidir y hacer en la medida de sus capacidades.

Así mismo, todo esto reducirá el riesgo de que los docentes midan a los estudiantes con la “misma vara”, sin atender a sus individualidades y diferencias; puesto que, solo se estarían reafirmando las barreras de comunicación, que durante

años se legitimaron en la escuela. Con todo y esto, se debe lograr que los alumnos comprendan la importancia de su hacer en el aula y, sobre todo, mejorar las relaciones interpersonales con sus compañeros y maestros; de otro modo, ¿cómo se puede hablar de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje?

En este orden de ideas, las autoras dan relevancia a la reflexión, dado que se constituye en un fundamento de transformación del quehacer del maestro, permitiendo replantear sus prácticas pedagógicas tradicionales, innovando sus estrategias y contribuyendo a reforzar otros comportamientos que permitan obtener la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje de los cuales, serán sus estudiantes, ahora en su lugar de sujetos activos del aula, quienes darán cuenta.

Referencias

- Alvarado, C. (2015). Ambientes de aprendizaje en Física: Evolución hacia ambientes constructivistas. *Latin-American Journal of Physics Education is the property of Latin-American Physics Education Network*, 9(1). Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de http://www.lajpe.org/jul15/S1203_Alvarado_2015.pdf.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anaya, A., Ibaven, M., González, B., & Maldonado, M. (s.f.). El discurso en el aula. Competencia comunicativa del docente en secundaria. En el *Primer congreso internacional de Educación, “Construyendo inéditos viables”* (pp. 1155-1168). Universidad Autónoma de Chihuahua, Chihuahua, México. Recuperado el 25 de marzo de 2016, de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_05/a5p1.pdf.
- Assmann, H. (2002). *“Reencantar” la educación. Placer y Ternura en la Educación hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Augustowksy, G. (2004). *Las paredes del aula*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bacete, F. G., & Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, (1), 55-65. Recuperado el 14 de junio de 2016, de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>.
- Balbuena, L. (2009). Reflexiones de un docente. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, (17), 7-16. Recuperado el 24 de marzo de 2016, de http://www.fisem.org/www/union/revistas/2009/17/Union_017_005.pdf.



- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación, 17*, 21-43. Recuperado el 8 de diciembre 2015, de <http://biblio.uptc.edu.co:2103/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=39&sid=260b17acf45f-4be7-bff4-7b2562a1571c%40sessionmgr4003&hid=4106>.
- Cordoba, V. (s.f.). De aprender-Evaluación-Interacción, P. A. Poder= Bloqueo= Emancipación. *Una mirada a la relación pedagógica entre el saber y el poder en el aprendizaje de la matemática*. Recuperado el 25 de marzo de 2016, de http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs_educacion_phf/documentos/2012/ForoCD/Textos/Valentina_Cordoba.pdf.
- De la Rosa, L. (2011). *Problemáticas y alternativas en la enseñanza de la química en la educación media en la isla de San Andrés, Colombia*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado el 8 de marzo de 2016, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4943/1/LuisRam%C3%B3ndelaRosaRodr%C3%ADguez.2011.pdf>.
- Diez, T. (2011). *El uso de Applets en las matemáticas de la enseñanza secundaria*. (Tesis de maestría). Recuperado el 5 de marzo de 2016, de <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1643/Tamara%20Diez%20Sainz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo veintiuno editores.
- Galindo, S., & Suárez, N. (2011). *Estrategias comunicativas en la dinamización de la clase de matemáticas*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Gómez, M. T., Mir, V., & Serrats, M. G. (1995). *Propuestas de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- González, D. G. (1995). *Teoría de la Motivación y práctica profesional*. Playa, Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gromero, P. (s.f.). *Estudiar Ciencias Duras... ¿Por Qué No?* Recuperado el 24 de marzo de 2016, de <http://www.ib.edu.ar/becaib/bib2011/trabajos/GomeroEstrella.pdf>.
- Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez. (2015). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Ramiriquí: Comunidad Educativa.
- Jaramillo, F., & Ruiz, J. (2012). Una estrategia pedagógica para motivar procesos de aprendizaje en estadística descriptiva de básica secundaria. *Silogismo más que conceptos, 10*(1), 1-22. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/47/38>.
- Lira, Y., & Vela, H. (2013). *Docencia Integral*. México, D.F.: Trillas S.A. de C.V.
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., & Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Recuperado el 9 de diciembre de 2015, de http://www.colombiaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf.
- López, E. (2009). Evaluación de efecto de variables críticas en el aprendizaje de los escolares. *Estudios sobre Educación, 16*, 55-78. Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de <http://biblio.uptc.edu.co:2103/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=41&sid=260b17acf45f-4be7-bff4-7b2562a1571c%40sessionmgr4003&hid=4106>.

- Mager, R. (1971). *Actitudes Positivas en la Enseñanza*. México / Buenos Aires: Editorial Pax-México.
- Medina, A. (1980). *La Didáctica y la interacción en el aula*. Bogotá, Colombia: Cincel S.A.
- Mendiburu, I. V. (2011). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 207-227). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento orientador foro educativo nacional 2014: ciudadanos matemáticamente competentes*. Recuperado el 10 de abril de 2017, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-342931_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Portal Colombia aprende*. Recuperado el 10 de abril de 2017, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-288989.html>.
- Moreno, A. (2010). *Motivación y Desarrollo del pensamiento matemático*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Osorio, L., & Duarte, J. (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar*, 19(37), 65-72. Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de <https://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=37-2011-08>.
- Padilla, S. (2008). Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 6(5), 8-21. Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800502>.
- Parra, R., Castañeda, E., Delgadillo, M., Rueda, R., Turriago, O., & Vargas, M. (1994). *La Escuela Vacía*. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores.
- Rodríguez, A. (2013). *¿Cómo crear un ambiente de aprendizaje?* Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado el 10 de abril de 2017, de http://www.academia.edu/4536015/C%C3%B3mo_crear_un_ambiente_de_aprendizaje.
- Santrock, J.W. (2014). *Psicología de la educación*. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Soria, E. (2012). *Habilidades emocionales, relacionales y afectivas eficaces en la estrategia docente*. (Tesis de Maestría). Universidad de Valladolid, España. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2775/9/TFM-G%2053.pdf>.
- Spranger, E. (1960). *El Educador Nato*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz S.A.
- Uldemolins, J. R., & de la Rubia-Valladolid, I. P. (2003). Innovación educativa en Matemáticas. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (186), 8-14. Recuperado el 24 de marzo de 2016, de <http://platea.pntic.mec.es/juldemol/pub/p9.pdf>.
- Vázquez, B., Jiménez, R., Mellado, V., & Tobaada, C. (2007). *Un análisis de las interacciones en el aula*. Recuperado el 5 de marzo de 2016, de <http://www.eweb.unex.es/eweb/dcem/ar07investescuela.pdf>.

La comprensión lectora a través de las guías de aprendizaje en la Escuela Nueva

Reading comprehension through learning guides in the new school

Recepción: 6 de mayo de 2015
Aceptación: 7 de diciembre de 2015

Artículo Corto

Resumen

El nivel de comprensión lectora se constituye en un tema de preocupación, debido a los resultados obtenidos de las pruebas nacionales e internacionales; situación que implica una acción reflexiva por parte de los docentes, donde se faciliten situaciones que favorezcan el aprendizaje y ayude al desarrollo de la comprensión lectora para enriquecer los conocimientos en los estudiantes. Por tal razón, se diseña y aplica una acción didáctica tomando como referencia la teoría de Solé, Cassany, Colbert y Mogollón. Así

María Janet Barreto Morales*
Myriam Leguizamón Roa**
Jaime Andrés Torres Ortiz***

mismo, se tienen algunos aportes de tesis y artículos, como: estrategias lúdicas y pedagógicas, las pruebas de *pre test* y *post test*, el uso de Tecnologías de Información y Comunicación, entre otras. Para el análisis del proceso de ejecución y los resultados, se usa como instrumento el diario de campo y las técnicas de recolección de información de Escuela Nueva, con la metodología de investigación acción, según Elliot (2000), con un enfoque descriptivo, analítico e interpretativo y mediante fases que responden a cada uno de los objetivos planteados; generando como resultados, la posibilidad de conocer

*Institución Educativa
Técnica Antonio Nariño
Sedes Villanueva y
La Libertad - Boyacá -
Colombia
majabamo3@gmail.com

**Institución Educativa
Técnica Antonio Nariño
Sedes Villanueva y La
Libertad - Boyacá -
Colombia
mleguizamorroa@
yahoo.es

***Universidad
Pedagógica y Tecnológica
de Colombia - Boyacá -
Colombia
jatomaster3@gmail.com



desde otro ángulo la realidad del docente en Escuela Nueva, sus saberes previos y la capacidad para repensarse como formador, lo cual confluyó en una reflexión de las prácticas pedagógicas en el aula, motivándolo a la transformación, renovación e innovación de las mismas, la importancia para que los estudiantes

optimicen los aprendizajes y adquieran con ello mayor autonomía como lectores.

Palabras clave: educación, comprensión lectora, Escuela Nueva, acción didáctica.

Abstract

The level of reading comprehension is an issue of concern, due to the results obtained from the national and international tests; this situation implies a reflexive action by the teachers, where they facilitate situations that favor the learning and help the development of the reading comprehension to enrich the knowledge in the students. For this reason, a didactic action is designed and applied taking as reference the theory of Solé, Cassany, Colbert and Mogollón. Likewise, there are some contributions of theses and articles, such as: play and pedagogic strategies, pre-tests and post-tests, the use of Information and Communication Technologies, among others. For the analysis of the execution process and the results, the field diary and the data collection techniques of

Escuela Nueva are used as instruments, using the action-research methodology according to Elliot (2000), with a descriptive, analytical and interpretive approach and through phases that respond to each of the objectives set; generating as results, the possibility of knowing from another angle the reality of the teacher in Escuela Nueva, his previous knowledge and the ability to rethink as a teacher, which came together in a reflection of the pedagogical practices in the classroom, motivating him to the transformation, renovation and innovation of the same, the importance for students to optimize learning and acquire with it greater autonomy as readers.

Keywords: education, reading comprehension, New School, didactic action.



Introducción

La lectura es considerada como un elemento esencial que todo ser humano debe adquirir para lograr su desarrollo integral. Por tanto, es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual, ya que ubica en acción las funciones mentales agilizando la inteligencia. Leer de manera crítica es indispensable para el estudiante, puesto que le permite avanzar en la comprensión de a qué se refiere el autor con cada una de sus afirmaciones y, a la vez, descubrir lo que el texto esconde tras las líneas.

De acuerdo con los resultados de las pruebas SABER aplicadas a los estudiantes de las sedes de Villanueva y La Libertad de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño del Municipio de San Eduardo, de los grados 3° y 5° entre los años 2010-2016; se encuentra que el desempeño obtenido es bajo en cuanto a: comprensión lectora se refiere. Por ejemplo, el logro alcanzado en el grado 5° es del 48 %, en el desarrollo de procesos de comprensión explícita del contenido de los textos y en los componentes: sintáctico, semántico y pragmático, lo cual genera una preocupación en la comunidad educativa.

Además, otra de las problemáticas relacionadas con la comprensión lectora, son las acciones didácticas que se utilizan al momento de desarrollar las guías de aprendizaje en el modelo de Escuela Nueva, que, por diversas razones (como el afán de avanzar en los temas, entre otras), se deja de seguir las secuencias didácticas de la enseñanza para la lectura, siendo esto negativo para

la comprensión lectora y el desarrollo integral de los estudiantes; teniendo en cuenta que la lectura es un instrumento fundamental y punto de partida para el aprendizaje en las actividades escolares diarias de niñas y niños. Aller (1998) establece que ha de ser un aspecto a fortalecer en el aula, ya que, no solo contribuye a un buen desenvolvimiento académico, sino que también le beneficia en todos los aspectos de su vida.

Por consiguiente, se pretende diseñar una acción didáctica que complemente las Guías de Aprendizaje y mejore la comprensión lectora en los estudiantes de los grados 4° y 5°. Los resultados encontrados, demuestran un proceso de cambio y adaptación a nuevas prácticas que involucran un análisis continuo de la acción pedagógica y didáctica, en relación con los procesos académicos, encontrando dificultades al momento del diseño y desarrollo de la didáctica por acciones rigurosas que poco permiten la interacción socio-afectiva con los estudiantes.

Consideraciones teóricas

Las investigaciones revisadas atienden a las siguientes temáticas: Estrategias Lúdico didácticas que estudian los procesos de comprensión lectora. Así, por ejemplo, Arrieta *et al.* (2015) y Solé (1994) consideran que la lectura debe ser una actividad voluntaria, placentera y de interés para el estudiante. Resulta pertinente que el docente motive a los estudiantes hacia el mundo fantástico del conocimiento con nuevas y mejores acciones, dinámicas y motivadoras, hacia la lectura y la comprensión de la misma.

Según Mogollón, Solano & Flórez (2011), “los docentes son indispensables en los cambios educativos, especialmente, en la transformación de las prácticas pedagógicas para lograr que los estudiantes desarrollen competencias para la vida” (p. 75). Estas referencias son de importante soporte, ya que a partir de estas se puede tener una amplia gama de información acerca del papel importante que cumple la lectura dentro del aula, y cómo puede ser de ayuda para el estudiante si se imparte de manera adecuada, que es lo que se plantea en la presente investigación. En la misma línea, Mogollón *et al.* (2011) afirman que: “Los proyectos siguen caminos y estrategias que abren espacios a actividades significativas y con fines explícitos para promover aprendizajes en los niños y las niñas” (p. 103).

Se encuentran también investigaciones que abordan las pruebas de lectura de textos, para la comprensión lectora; se menciona a Ramos (2013), Velandia (2010), Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero & Pereda (2014), el artículo publicado por Silva (2013), Álvarez (2011) y Aller (1998), y como común denominador se evidencia que: si el estudiante no comprende lo que lee, pierden el gusto e interés por leer libros, desarrollar pruebas y la capacidad para la consecución de numerosos objetivos.

Según la revisión teórica, se hace necesario que el estudiante en edad escolar de básica primaria, desarrolle habilidades para la comprensión lectora; que sientan la motivación por conocer y explorar el mundo que lo rodea a través de distintos tipos de textos que le ayuden a profundizar sus conocimientos en cada una de las áreas, teniendo en

cuenta los momentos que propone Solé (citada en Díaz & Hernández, 2010), quien afirma que hay unas: “estrategias clasificadas para antes, durante y después de comprensión lectora” (p. 245); y los distintos planos de lectura que propone Cassany (2003), a saber: “leer las líneas, leer entre líneas y la lectura tras las líneas” (p. 116). Siguiendo estos parámetros teóricos, con base en lo que las guías de Escuela Nueva proponen, se incluirá estas nuevas estrategias con el fin de fortalecer la acción didáctica planteada en la investigación.

Investigaciones de pruebas de pre test y pos test, buscan evaluar el nivel de dominio y competencias alcanzadas por los estudiantes en la comprensión lectora. Se menciona a Caballero (2008) y Modesto (2012), entre otros. Haciendo pensar que es tarea del docente llegar al estudiante con actividades que le desarrollen las competencias comunicativas y la comprensión lectora, que les permita conocer más a fondo aquellas fortalezas y debilidades que demuestren los educandos respecto a su comprensión lectora; buscar establecer cuáles serían las acciones a seguir teniendo en cuenta los teóricos y diagnósticos realizados para avanzar en el diseño y ejecución de la secuencia didáctica.

Las investigaciones que refieren al uso de Tecnologías de Información y Comunicación, entre las cuales están: Alvites *et al.* (2015), Valderrama, Vásquez & Acosta (2011) y el Artículo de revista de Thorne *et al.* (2012); también tienen en cuenta los postulados de Colbert (1999), quien afirma que:

Un elemento importante del componente curricular es la guía de

Según la revisión teórica, se hace necesario que el estudiante en edad escolar de básica primaria, desarrolle habilidades para la comprensión lectora



aprendizaje de auto instrucción o textos interactivos del estudiante. Estos promueven un aprendizaje cooperativo y activo centrado en el estudiante, vinculan experiencias de aprendizaje con la familia y la comunidad, y estimulan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y mecanismos de promoción flexible donde se avanza a diferentes ritmos de aprendizaje. (p. 119).

Se considera pertinente el postulado anterior porque definen las guías como un texto que integra herramientas, estrategias curriculares que conllevan formación integral de los educandos; permiten el mejoramiento de la eficiencia, calidad educativa; facilitan el aprendizaje al estudiante, le permite interactuar y fortalecer su proyecto de vida. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2016) afirman que:

La competencia comunicativa-lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de escritos. Se espera que logren 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 (p. 21).

En términos generales, la prueba de lectura propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto, cómo lo dice, para qué lo dice, y por qué lo dice, son las preguntas de la prueba que se orientan a establecer

la capacidad de los estudiantes para realizar lectura literal, inferencial o crítica. Para fortalecer estas prácticas, se diseña una acción didáctica que, según Sensevy (2007),

En la expresión “acción didáctica”, es necesario atribuir a los dos términos su sentido más simple. Al término acción, le doy simplemente el significado de “lo que hace la gente”. “El término didáctica, debe ser considerado en un sentido muy general, es decir, lo que sucede cuando una persona enseña una cosa a otra persona (esta “otra persona” puede, eventualmente, ser la misma persona que enseña). Entonces, cuando hablo de “acción didáctica”, quiero decir “lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende” (pp. 5-6).

El análisis de los referentes teóricos enriquece la labor docente, porque permiten conocer los resultados de estrategias que pueden ser aplicadas en diversos contextos, para orientar a los estudiantes en las actividades académicas, de manera creativa, crítica, reflexiva en el propósito de formar lectores competentes, y para ello se ha tenido en cuenta las pruebas de lectura de textos, que en un primer momento permite identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Varios autores son pertinentes para el diseño y aplicación de la acción didáctica que responde al modelo de Escuela Nueva.

Apuntes metodológicos

La investigación se desarrolla en el paradigma cualitativo, ya que se centra en la reflexión de la práctica educativa y

Se considera pertinente el postulado anterior porque definen las guías como un texto que integra herramientas, estrategias curriculares que conllevan formación integral de los educandos.

la comprensión de los resultados de las pruebas internas y externas presentadas por los estudiantes de 4° y 5°; con la investigación acción, que según, Elliot (2000) es “acción educativa” y un enfoque descriptivo, analítico e interpretativo, mediante fases que responde a cada objetivo planteado, con el diseño de una acción didáctica y que tiene como complemento las guías de aprendizaje de Escuela Nueva y su relación con los procesos valorativos de las pruebas estandarizadas de orden nacional.

Se tuvo en cuenta los resultados de pruebas y de vivencias en el aula de clase partiendo del contexto del cual el investigador hace parte; los aspectos históricos, sociales, pedagógicos y culturales, a través de técnicas e instrumentos como herramientas para recolectar la información que permita evidenciar la realidad escolar y se pueda plantear nuevas alternativas y dinámicas en los procesos encaminados a la lectura comprensiva; y generar cambios que beneficien la calidad de la educación en los estudiantes de las sedes rurales de Villanueva y La Libertad de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño de San Eduardo.

Alcances

Se procede a hacer una comparación con base en la valoración inicial de comprensión lectora, las competencias básicas obtenidas en las Guías de Aprendizaje con las competencias establecidas en las Pruebas estandarizadas Saber de 3° y 5°; luego, se diseña una secuencia didáctica que complementa las guías de aprendizaje para el

mejoramiento de la comprensión de la lectura en los estudiantes; al mismo tiempo, se aplica; y, finalmente, se hace una reflexión del proceso logrando la sistematización oportuna de los resultados obtenidos.

Siguiendo con la secuencia “Taller de lectura”, se emplea los siguientes instrumentos: 1. Formato de evaluación de competencias lectoras; 2. Control del progreso; 3. Cuaderno de creaciones y exposición en cartelera denominado “Mis Trabajos”; y, 4. Comparación del diagnóstico obtenido en las actividades de las Guías de aprendizaje y el desempeño de la Prueba.

El logro se define con base en los siguientes aspectos: Pruebas SABER: Avanzado, Satisfactorio, Mínimo. Para la Guía de Aprendizaje, se definen por nivel: Excelente, Sobresaliente y Aceptable. Finalmente, el Instrumento 5. Las bitácoras y su elaboración es un paso necesario en el transcurso de la investigación para reportar los avances y resultados.

A partir del meta-análisis, proponer una secuencia didáctica que desarrolle un instrumento con base en las experiencias recogidas para implementar la acción didáctica que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, saliendo de las orientaciones tradicionales y parametrales. En cada momento metodológico se observa, analiza y evalúa los resultados obtenidos mediante la comparación *antes y ahora*, tomando como referencia las técnicas y los registros en los instrumentos. La comparación se realiza con el cruce de información por sedes, de forma descriptiva anexando las evidencias

A partir del meta-análisis, proponer una secuencia didáctica que desarrolle un instrumento con base en las experiencias recogidas para implementar la acción didáctica que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, saliendo de las orientaciones tradicionales y parametrales.



plasmadas en las Bitácoras, Diario de Campo, el Cuaderno de creaciones, y demás instrumentos del modelo de Escuela Nueva, durante el segundo semestre del año 2016.

Avances y resultados

Los resultados se exponen en las siguientes fases:

En la fase diagnóstica: en el primer acercamiento arrojaron debilidades de comprensión lectora en el componente semántico y pragmático que poseen los estudiantes respecto a la comprensión lectora, resultados cuya responsabilidad es compartida entre los educandos y el profesor en la aplicación de prácticas didácticas y pedagógicas.

En la fase comparativa: con base en los diagnósticos obtenidos en las Actividades de las Guías de aprendizaje y los desempeños de las Prueba saber, se analizó que se requiere implementar el análisis de textos con preguntas tipo prueba saber en cada una de las actividades académicas que conlleven a mejorar la comprensión lectora y el desempeño de las pruebas estandarizadas de orden nacional.

En la fase de implementación: se diseñó una acción didáctica integral. A partir del meta-análisis y al revisar el diario de campo y los diferentes instrumentos que evidencian la aplicación de la acción didáctica “Transformando el texto”, donde complementando las guías de aprendizaje de Escuela Nueva con otros textos, recreándolos y tomando los postulados de Solé (1994) y Cassany (2003), se observa que el maestro desempeña un rol importante en el

momento de orientar a los educandos en las actividades pedagógicas, donde la motivación, apropiación y reflexión en el aula de clase son fundamentales en el proceso de aprendizaje.

En la fase final: al consultar diferentes fuentes teóricas y compararlas con el quehacer pedagógico, es decir, con el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes; se dio la posibilidad de hacer una reflexión en cuanto a las estrategias que se venían aplicando, dando como resultado que estas son poco adecuadas para el contexto sociocultural e intereses de los estudiantes. De igual manera, autores como Solé (1994) y Cassany (2003) permiten reconocer la importancia y necesidad de trabajar la lectura en diversos planos y momentos organizados, con sentido e interés del lector, dándole la oportunidad de comparar su contexto local con el global; mediante estrategias innovadoras.

Además, con base en los resultados obtenidos de la investigación en el campo educativo, potencia la capacidad formadora del docente, permitiendo la transformación integral pedagógica aplicada en el contexto situado, tomando referentes teóricos que lo lleven a hacer autoreflexión de las prácticas pedagógicas en Escuela Nueva, y replantear estrategias que permitan mejorar la comprensión lectora y se fomente la investigación en el aula de clase.

Dentro de los propósitos del desarrollo de este proyecto de aula, además de mejorar los resultados en los indicadores de las Pruebas Saber, también se hace necesaria la incidencia significativa en el rendimiento académico y el Índice

se dio la posibilidad de hacer una reflexión en cuanto a las estrategias que se venían aplicando, dando como resultado que estas son poco adecuadas para el contexto sociocultural e intereses de los estudiantes.

Sintético de Calidad Educativa, en los estudiantes de 4º y 5º de primaria. También, se busca que disfruten lo que leen, desarrollen un sentido crítico, reflexivo, autónomo y se apropien de los avances tecnológicos. Es necesario promover el aprendizaje cooperativo que permita asimilar y crear nuevos conocimientos en todas las áreas disciplinares y mejorar la capacidad de aprender, y de interpretar ante situaciones presentadas en el contexto que se desenvuelve el estudiante.

Conclusiones

Se pretende que los docentes puedan realizar una reflexión en los procesos y prácticas pedagógicas que se utilizan a diario, para que puedan desarrollar en los estudiantes el gusto por la lectura; además, analizar si son las más adecuadas y si se observan cambios de actitud de acuerdo con las estrategias pedagógicas usadas, para lograr formar lectores competentes con base en la lectura crítica, y una acción didáctica que es indispensable en todas las áreas del conocimiento.

Es importante fortalecer la habilidad investigativa del docente, ya que allí es donde se puede dar cuenta de las debilidades que posee los estudiantes en determinados aspectos. Mediante el conocimiento y el uso de diversas teorías, el docente puede contribuir, de manera significativa, a la disminución de las mismas y, así, crear un ambiente de aprendizaje; puesto que no solo el estudiante aprende, sino también el docente a partir de la experiencia y los retos que exige la profesión, desde la experiencia en la Escuela Nueva.

La experiencia pedagógica brindada por el Ministerio de Educación Nacional, es el inicio de un proceso de desempeño continuo, que el docente ha de asumir a través del desarrollo de prácticas de comprensión lectora mediante estrategias innovadoras, lúdicas, e investigativas, con el fin de que fortalezca las competencias comunicativas en el estudiante, logrando la formación de seres humanos integrales que contribuyan positivamente a la sociedad.

Referencias

- Aller, G. C. (1998). Animación a la lectura II: juegos y actividades para después de leer. *Glosas didácticas*, (12), 142-151. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/11aller.pdf>
- Álvarez, O. H. (2011). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24(1), 45-67. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/7832>
- Alvites, C., & Bayona, C. (2015). *El módulo didáctico de la pizarra digital interactiva mejora el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de 5to grado de primaria de la ie 14502 caseríos coyona-piura*. Recuperado de <http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4218/1/VE14.355.pdf>.

Mediante el conocimiento y el uso de diversas teorías, el docente puede contribuir, de manera significativa, a la disminución de las mismas y, así, crear un ambiente de aprendizaje; puesto que no solo el estudiante aprende, sino también el docente a partir de la experiencia y los retos que exige la profesión, desde la experiencia en la Escuela Nueva.



- Arrieta, N., Gomojoa, P., & Soto, L. (2015). *Estrategias metodológicas implementadas para la comprensión lectora en tres Instituciones* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1114/Nuris%20de%20Jesus%20Arrieta.pdf?sequence=1>
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), 107-135. Recuperado de <http://rieoei.org/rie20a04.PDF>
- Caballero, E. (2008). *Comprensión Lectora de los textos Argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado Educación Básica Primaria* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNiniosPoblacionesVulnerables.pdf>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113-132. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Capítulo 7: Leer y escribir para un aprendizaje significativo y reflexivo*. México: Mc Graw-Hill.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ª. Ed.). Madrid, España: Morata, S.L. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., & Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: Efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psykhé (Santiago)*, 23(1), 1-12. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282014000100006&script=sci_arttext
- Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2016). *Lineamientos para las aplicaciones muestra y censal 2016*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/documentos/guias/2364-guia-9-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2016/file?force-download=1>
- Modesto, V. (2012). *Comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria en ventanilla*. (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1219/1/2012_Modesto_Comprensi%C3%B3n_lectora_en_estudiantes_de_tercero_y_cuarto_grado.pdf
- Mogollón, O., Solano, M., & Flórez, A. (Eds.) (2011). *Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Washington: FHI 360. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1545/2011_Mogoll%C3%B3n_Escuela%20activa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado <http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf>



- Sensevy, G. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. Recuperado de <http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/Categorias%20para%20decribir%20y%20comprender%20Sensevy-2007.pdf>
- Silva, M. (2013). Comprensión de lectura en alumnos de cuarto y quinto grados de primaria de Lima. *Revista de psicología*, 17(2), 263-282. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7406>
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura* (4ª. Ed.). Barcelona, España: Graó. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>.
- Velandia, J. (2010). *La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. (Tesis de Maestría). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10%20V432m%20p;jsessionid=B2953F2DB128A1CC171BFB4E7969990D?sequence=1>

Diseño de ambientes de aprendizaje para la enseñanza de la termodinámica

Design of learning environments to teach thermodynamics

Recepción: 16 de mayo de 2015
Aceptación: 20 de noviembre de 2015

Artículo de Investigación científica y tecnológica

*Deisy Katherine Estupiñán Angarita**
*Merardo Ortiz Sandoval***
*Eugenia Grosso Molano****

Resumen

Los procesos de enseñanza han experimentado una gran transformación y evolución, proporcionando nuevas estrategias de formación pedagógica que desarrollan y potencian en el estudiante factores socio-afectivos, cognitivos, físico-creativos, que pueden ayudar a mejorar el proceso de enseñanza de la termodinámica. Se plantea la necesidad de transformar las prácticas de aula a través del diseño y construcción de un ambiente de aprendizaje que identifique, caracterice y evalúe sus

factores componentes en el contexto de la población. Al realizar el análisis de los datos recolectados, se evidencia que el maestro debe gestionar el ambiente de aula en dirección de planes y programas institucionales, implementando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con el objetivo de brindar a sus estudiantes un aprendizaje significativo.

Palabras clave: ambiente de aprendizaje, termodinámica, pedagogía, comprensión, TIC, educación.

**Institución Educativa
Carlos Arturo Peña-
Boyacá- Colombia
fran032003@hotmail.
com*

***Institución Educativa
Carlos Arturo Peña-
Boyacá- Colombia
mos11184@gmail.com*

****Universidad
Pedagógica y Tecnológica
de Colombia-Boyacá-
Colombia
egrossom@gmail.com*





Abstract

The teaching processes have undergone a great transformation and evolution, providing new pedagogical training strategies that develop and enhance in the student socio-affective, cognitive, physical-creative factors that can help improve the teaching process of thermodynamics. There is a need to transform classroom practices through the design and construction of a learning environment that identifies, characterizes and evaluates its

component factors in the context of the population. When analysing the collected data, it is evident that the teacher must manage the classroom environment in the direction of institutional plans and programs, implementing Information and Communication Technologies (IT), with the aim of providing students with significant learning.

Keywords: learning environment, thermodynamics, pedagogy, understanding, IT, education.



Introducción

Este artículo presenta resultados parciales de la investigación titulada “Ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la termodinámica”, realizada por docentes de la Institución Educativa Carlos Arturo Torres Peña de Santa Rosa de Viterbo, dentro del programa gubernamental de becas para la excelencia docente en el curso de Maestría en Educación, modalidad profundización, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc).

En la actualidad, la escuela ha perdido su papel protagónico como escenario de formación y cohabita con otros espacios que contribuyen de manera influyente en esta tarea, Duarte (2003) afirma que “las grandes transformaciones de la educación en los últimos años, suponen el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización” (p. 1), y plantea la necesidad de diseñar nuevos ambientes de enseñanza y aprendizaje que faciliten y desarrollen en el estudiante factores socio-afectivos, cognitivos, físico-creativos, en la tarea de formar al individuo como agente de transformación social.

La propuesta investigativa surge como necesidad de transformar las prácticas pedagógicas e incorporar las TIC en el quehacer docente de forma más activa y participativa, involucrando a los estudiantes para mejorar su desempeño y lograr superar dificultades de aprendizaje, y en especial de los conceptos básicos de termodinámica. La fase preliminar de la investigación muestra que el modelo de enseñanza tradicional ocasiona desinterés en el desarrollo de actividades académicas, dificultad para la aplicación

del conocimiento en otros ámbitos, bajo nivel de atención, aprendizaje a corto plazo, problemas para relacionarse con la estructura organizacional de la institución y con sus pares educandos, prestando mayor interés a otras actividades, como juego, interactuar en las redes sociales y escuchar música.

Al reflexionar y profundizar en la problemática planteada y la práctica educativa, se encontró la necesidad de diseñar y construir un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de los conceptos básicos de la termodinámica, en los grados tercero de básica primaria y noveno de educación básica secundaria de la Institución ya mencionada; para responder a la pregunta: ¿cuáles son las dimensiones y factores integrantes de un ambiente de aprendizaje que facilitan los procesos de enseñanza de los conceptos básicos de la Termodinámica?, por lo tanto, como punto de partida, hace una revisión de las investigaciones realizadas en el ámbito internacional, nacional y local frente al tema y su impacto en el desarrollo de aprendizajes.

El trabajo investigativo se inicia con la comprensión y la profundización de la problemática planteada en el aula de clase, utilizando como instrumentos de recolección de información, la observación directa y el diario de campo; posteriormente, se determinan las dimensiones y factores componentes de un ambiente de aprendizaje susceptibles de mejora, datos que se analizaron mediante el método de triangulación y estadística descriptiva; para luego diseñar estrategias que contribuyan al mejoramiento y desempeño de los estudiantes en los conceptos básicos de la termodinámica.

En la actualidad, la escuela ha perdido su papel protagónico como escenario de formación y cohabita con otros espacios que contribuyen de manera influyente en esta tarea, Duarte (2003) afirma que “las grandes transformaciones de la educación en los últimos años, suponen el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización”

Investigaciones previas

A nivel internacional, se puede resaltar la investigación realizada por Gómez del Castillo (2012), de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, quien afirma que podremos resolver problemas específicos de aprendizaje de nuestros estudiantes, si reflexionamos acerca del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje:

[...] hay que diseñar ambientes de aprendizaje favorables a la superación de los problemas de convivencia, enseñanza y aprendizaje, y para ello es necesaria la participación de docentes, familias, alumnos e instituciones del entorno del centro educativo... como resultado de una comunicación igualitaria, en el que diferentes sujetos se comunican argumentando en el diálogo basado en relaciones de igualdad y no de poder. (p. 89).

Por otra parte, en la investigación *los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares*, Castro y Morales (2015) exponen que “el concepto de ambiente de aula involucra múltiples factores y ámbitos de un contexto [...] todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él” (p. 1), destacando los espacios y factores físicos, sociales, culturales, psicopedagógicos, la comunicación, estilos de aprendizaje y los objetivos educativos, que deben ser administrados mediante la práctica docente con el ánimo de entrelazar al estudiante en la exploración y descubrimiento del conocimiento y de

sus habilidades para relacionarse con el medio circundante.

De acuerdo con Battisti y Sartori (2008), y Collet y Tort (2008), es necesario la confluencia del mayor número de personas posibles para viabilizar el surgimiento del ambiente deseado, con base en el diálogo entre las partes implícitas, estudiantes, docentes, y con especial colaboración de las familias y el entorno del estudiante.

A nivel nacional, se destaca el trabajo realizado por Duarte (2003), titulado *Los ambientes de aprendizaje desde una aproximación conceptual*. Esta investigación hace una revisión bibliográfica con miras a contribuir a la delimitación conceptual del problema; propone que “las transformaciones de la cultura contemporánea han puesto en cuestión el monopolio que ha ejercido la escuela sobre lo educativo; ella sigue siendo uno de los ambientes de aprendizaje más importantes en las sociedades actuales” (p. 6), de allí que sea necesario repensar los ambientes de aprendizaje desde perspectivas diversas y complejas que no reduzcan el problema a una sola de sus dimensiones. “Estas perspectivas tratan los ambientes de aprendizaje desde lo lúdico, lo estético y el problema de las nuevas mediaciones tecnológicas” (Duarte, 2003, p. 14), para generar una reflexión más profunda sobre la educación contemporánea, si se quieren superar posturas instrumentalistas, transmisioncitas y disciplinarias en las aulas.

En el mismo sentido, la investigación titulada *diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de*

De acuerdo con Battisti y Sartori (2008), y Collet y Tort (2008), es necesario la confluencia del mayor número de personas posibles para viabilizar el surgimiento del ambiente deseado, con base en el diálogo entre las partes implícitas, estudiantes, docentes, y con especial colaboración de las familias y el entorno del estudiante.



competencias en la infancia, de la Universidad del Valle, hace especial énfasis en que un espacio significativo debe promover y fortalecer el desarrollo de competencias cognitivas y sociales de los niños y niñas. Inicialmente, Otálora Sevilla (2011) conceptualiza el ambiente de aprendizaje como un espacio complejo y dinámico de construcción de conocimientos, seguido, establece criterios para la caracterización de los espacios educativos.

En la investigación titulada *construcción de un ambiente de aprendizaje activo sobre la ley cero de la termodinámica*, de la Universidad Nacional de Colombia, Garzón (2012) diseña un ambiente de aprendizaje de la termodinámica que busca interrelacionar el conocimiento teórico con la práctica a través de la interacción del estudiante con la naturaleza, la tecnología y el conocimiento; también, especifica que el pensamiento crítico que genera autonomía para abordar e interiorizar el conocimiento en la solución de nuevos problemas, es el mayor logro que pueden perseguir estudiantes y docentes.

A nivel local, se encuentran pocos estudios con referencia al tema de interés. Sin embargo, se destaca la investigación titulada *diseño de un ambiente de aprendizaje como herramienta para el área de Tecnología e Informática* de la Uptc; allí, Monroy, Ladino y Sánchez (2013) hacen énfasis en las relaciones que deben facilitarse al interior de los ambientes educativos y basa su propuesta en el estudio de la interrelación de componentes sociales, afectivos, espacio físico circundante, vivencias, entre otros; para proponer

un ambiente de aprendizaje producto de la información recolectada y muestra las bondades del diseño y su implementación.

Aproximación al concepto de ambientes de aprendizaje

Según Raichvarg (citado en Duarte, 2003):

La palabra “ambiente” data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra “medio” era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. (p. 28).

Para Duarte (2003):

El ambiente es concebido como construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegura la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación (Ospina, 1999). La expresión ambiente educativo induce a pensar el ambiente como sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma. De allí se deriva que educa la ciudad (la ciudad educadora), la calle, la escuela, la familia, el barrio y los grupos de pares, entre otros. Reflexionar sobre ambientes educativos para el sano desarrollo de los sujetos convoca a concebir un gran

Garzón (2012) diseña un ambiente de aprendizaje de la termodinámica que busca interrelacionar el conocimiento teórico con la práctica a través de la interacción del estudiante con la naturaleza, la tecnología y el conocimiento;

tejido construido, con el fin específico de aprender y educarse. (p. 5).

De esta manera, Duarte (2003) concibe el ambiente como “el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social” (p. 2); y complementa Romo (citado en Duarte, 2003) al afirmar que existe una clara diferencia entre espacio físico y ambiente en una relación recíproca y respetuosa, dando una visión más integradora.

Estas concepciones muestran al ambiente como una interacción invaluable que debe responder a una estrategia educativa, constituyéndose en factor determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que debe ser dinámico en la medida del desarrollo cognitivo, los intereses y las necesidades de los educandos. De acuerdo con Jaramillo (2008), es clave resaltar que la dimensión espacial del ambiente tiene en cuenta factores, como mobiliario, materiales, entre otros elementos, que contribuyen positiva o negativamente en las relaciones interpersonales al interior del aula entre los diferentes actores del proceso educativo; y se adiciona el papel del maestro como agente que diseña y gestiona cada uno de los componentes del ambiente.

En cuanto a los componentes y dimensiones de un ambiente de aprendizaje, se encuentran diferentes posturas y concepciones, en donde se destaca Forneiro (2008), quien propone “desde el punto de vista escolar podemos entender el ambiente como una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas

entre sí: dimensión física, dimensión funcional, dimensión temporal, dimensión relacional” (p. 9).

La dimensión física hace referencia al aspecto material del ambiente; el espacio físico, condiciones estructurales, objetos del espacio y su organización, mobiliario y materiales. La dimensión funcional define el modo de utilización de los espacios y el tipo de actividad para la que están destinados; de acuerdo con la dimensión funcional, los espacios adquieren diferentes significados para los aprendices. La dimensión temporal hace referencia al tiempo disponible para realizar las diferentes actividades programadas y el uso de espacios y materiales. La dimensión relacional refiere a las distintas relaciones que se dan al interior del aula, vinculadas con los diferentes modos de acceder a los espacios, materiales y, en general, las normas establecidas social, cultural e institucionalmente para la interacción de los actores del proceso.

En el documento Ambiente de Aprendizaje: Diseño y Organización, Loughlin y Suina (2002) abordan el término desde dos dimensiones, instalación arquitectónica y disposición del ambiente. La primera alude a la distribución de los espacios físicos como un factor estático, poco cambiante, y condiciona a nivel general las interacciones entre individuos, conductas y forma de relacionarse del conjunto de la comunidad educativa.

En cuanto a la disposición del ambiente, faculta al docente como responsable de la intención, gestión y desarrollo; define la disposición del ambiente como instrumento que permite prever

La dimensión física hace referencia al aspecto material del ambiente; el espacio físico, condiciones estructurales, objetos del espacio y su organización, mobiliario y materiales.



y direccionar conductas, convertirse en un agente enseñante, apoyar a la gestión de tareas dentro de la actividad académica; define factores componentes del ambiente de aprendizaje: organización espacial, dotación para el aprendizaje, disposición de materiales y organización para propósitos especiales. La organización espacial como determinante de la movilidad y la conducta del aprendiz; la dotación para el aprendizaje que tendrá un efecto significativo sobre las destrezas y procesos mentales que desarrollan los estudiantes al relacionarse con su entorno; la disposición de los materiales que tiene una intensa influencia en el compromiso del estudiante hacia las actividades académicas, la gestión del aula y la relación del individuo con sus pares aprendientes; la organización para propósitos especiales visualiza las necesidades de los educandos para plantear, de forma clara, los resultados esperados en cuanto al aprendizaje, conductas y habilidades sociales. Por último, define la construcción conceptual del ambiente como un factor determinante, mostrando la relación existente entre materiales y conducta, diseño de actividades y oferta de materiales, materiales de aprendizaje y disposición, y entorno del adulto versus entorno del niño.

Ahora si correlacionamos cada una de las dimensiones y factores componentes de un ambiente de aprendizaje con los diferentes estadios cognitivos de los estudiantes, inevitablemente influidos y permeados por su contexto socio-cultural, podemos lograr el desarrollo cognitivo correctamente secuenciado. En este sentido, el trabajo titulado “*la teoría del desarrollo cognitivo de*

Piaget aplicada en la clase de primaria”, desarrollado por Castilla Pérez (2014), plantea que los seres humanos buscamos el equilibrio, es decir, que asimilamos objetos y fenómenos tras habernos acomodado a sus características, si las vivencias se corresponden con los esquemas mentales previos, se sostiene el equilibrio; sin embargo, si las experiencias riñen con los esquemas preestablecidos, se genera un desequilibrio, confusión que desencadena un aprendizaje por organización y adaptación, que corresponde al acoplamiento de los conceptos previos y los nuevos. También incorpora postulados de Vygotsky, atendiendo a la razón de que no existe aprendizaje sin una intermediación cultural, el individuo se relaciona con otros para obtener, reacomodar conocimiento y pone de manifiesto que el adulto impulsa el aprendizaje y la evolución de los aprendientes para satisfacer la necesidad educativa. En segundo término, plantea diferentes estrategias para programar materiales y actividades de aprendizaje acordes a las diferentes etapas de desarrollo planteadas por Piaget y la fuerte influencia socio-cultural, planteada por Vygotsky.

Materiales y métodos

Considerando el contexto, se concreta que el diseño de los ambientes puede contribuir, en gran medida, al desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes para afrontar problemas, como desmotivación, desinterés por el aprendizaje, dificultades para aplicar el conocimiento en diferentes contextos y métodos tradicionales de enseñanza; por lo tanto, el diseño metodológico se aborda a través de un enfoque cualitativo que, como afirma Sampieri, Fernández y

La organización espacial como determinante de la movilidad y la conducta del aprendiz; la dotación para el aprendizaje que tendrá un efecto significativo sobre las destrezas y procesos mentales que desarrollan los estudiantes al relacionarse con su entorno; la disposición de los materiales que tiene una intensa influencia en el compromiso del estudiante hacia las actividades académicas, la gestión del aula y la relación del individuo con sus pares aprendientes

Baptista (2010), conlleva a “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”(p. 364). En ese sentido, es necesario deconstruir la práctica pedagógica en busca de elementos claves de los ambientes de aprendizaje para promover y fortalecer un proceso comprensivo, la percepción de los estudiantes, profesores, padres de familia y directivos, frente a sus dificultades en relación con los mismos.

El tipo de investigación-acción en educación, para Elliot (1990),

es concebida como un proceso dinámico constructivo que parte de la identificación de un problema, se reflexiona sobre el espacio de trabajo y no queda solo en la parte descriptiva y experimental, busca que el docente reflexione sobre su práctica, transforme la misma y conjuntamente con sus estudiantes planee nuevas alternativas y produzca conocimientos (p. 16).

Se toma como población objeto, 90 estudiantes de los grados novenos y 70 estudiantes de los grados terceros de la IECATP. De acuerdo con Sampieri *et al.* (2010), el tipo de muestra es “por conveniencia”, dado que los maestrantes son directores de grado y su relación con el grupo es directa y continua, se toman los grados 9-03 y 3-01. La información se recoge a partir de la observación directa semiestructurada y el diario de campo, realizándose a la par con el desarrollo de la práctica docente y la posibilidad de interacción directa con la comunidad.

En el proceso de observación, se aprecia y se anota todo lo que se considera pertinente, esta actividad no requiere un formato especial. El investigador, día a día, registra en el diario de campo el desarrollo de sus clases con una deconstrucción y lectura codificada, para luego categorizar las variables y, por último, hacer una triangulación; prioriza lo que es importante observar o qué otras formas de recolección de los datos es necesario aplicar para obtener más datos, pero siempre con la mente abierta a nuevas unidades y temáticas; es por ello que la investigación cualitativa es inductiva.

La definición del núcleo problémico triangula información de los resultados de las pruebas externas presentadas por los estudiantes, el plan de mejoramiento institucional, el índice sintético de la calidad educativa (ISCE) y la experiencia docente; el diagnóstico de la situación triangula información de los instrumentos de recolección de datos y los referentes teóricos; se plantea la hipótesis de solución mediante el diseño de un ambiente de aprendizaje para enseñar la termodinámica; y se reflexiona sobre la incidencia de la intervención para encontrar elementos de mejora; por último, se dan a conocer los resultados y hallazgos de la investigación ante la comunidad educativa.

Hallazgos

A partir de la caracterización de las condiciones actuales, y de las dimensiones del ambiente de aprendizaje abordadas en los referentes teóricos, se propuso delimitar el ámbito de desarrollo de las acciones de mejora, según Forneiro (2008) y Loughlin y Suina (2002),

En el proceso de observación, se aprecia y se anota todo lo que se considera pertinente, esta actividad no requiere un formato especial.



para enfocarse en las dimensiones organización espacial, dotación para el aprendizaje, disposición de materiales y organización para propósitos especiales. Además, estos autores reconocen al maestro, la imposibilidad de modificar la estructura arquitectónica de los edificios y, en cambio, lo facultan para disponer el ambiente al interior del aula como factor determinante de conductas y aprendizajes.

La información recopilada en la fase diagnóstica, se categoriza en los cuatro componentes de los ambientes de aprendizaje definidos antes, y consecutivamente se diseña una primera incursión (diseño de un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la termodinámica), en la pretensión de lograr un ambiente de aprendizaje que involucre estrategias tendientes a afrontar la problemática; encontrándose lo siguiente:

- Fase diagnóstica

Organización espacial, hace referencia a la distribución dentro del aula, susceptible de ser mejorada, en busca de acciones facilitadoras de la enseñanza de la termodinámica. Se encontró que la distribución de los espacios, mobiliarios y materiales, siguen un diseño tradicional, con alumnos formando una matriz de cinco o seis filas, cada una con seis o siete sillas, un tablero en la parte frontal, en algunos casos un televisor, una mesa para el docente, una ventana al costado para iluminación. Los escritorios individuales (pupitres) disponen un área específica para colocar apenas un cuaderno de apuntes, lo que genera dificultades de manipulación, trabajo, y, en general, conflicto para realizar una

buena labor. La distribución es invariable para trabajo individual, con excepción de algunas ocasiones esporádicas en las que se organizan grupos y mesa redonda para trabajo grupal; predominan los espacios reducidos en comparación con el número de estudiantes, lo que imposibilita asignación de zonas para materiales, residuos, artículos de aseo, útiles escolares, trabajos y tareas. Para el desarrollo de actividades académicas, no se emplean todos los espacios con que cuenta la institución, desarrollándose, en su mayoría, dentro del aula; así mismo, las variaciones de luz, temperatura, ruido y olores a lo largo del día, conforman un ambiente poco estimulante al desarrollo social y cognitivo. Los maestros rotan por salones asignados a cada grupo escolar, dejando en evidencia problemas para desplazamiento de materiales de trabajo, disposiciones especiales de aula; y la organización obedece a parámetros habituales comunes a todas las áreas del conocimiento, caso que deja pocas opciones a cada disciplina trabajada.

Con relación a la dotación para el aprendizaje, materiales, metodología y estrategias didácticas para la enseñanza, se encontró que el proceso de aprendizaje se enmarca en un modelo de Enseñanza para la comprensión, buscando el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, en concordancia con estándares, lineamientos curriculares y derechos básicos de aprendizaje. Con referencia a las estrategias, se halla una práctica docente tradicionalista, con actividades centradas en exposición oral, donde se privilegia la explicación del maestro para el acceso al conocimiento, dejando muy poco espacio a la autonomía y autogestión de los educandos. Los materiales disponibles

Los maestros rotan por salones asignados a cada grupo escolar, dejando en evidencia problemas para desplazamiento de materiales de trabajo, disposiciones especiales de aula

para el aprendizaje son básicos y no acuden a estrategias didácticas actuales, predominando el desarrollo de ejercicios iterativos, mecánicos, sin componente investigativo y dejando de lado las TIC, por falta de adiestramiento en su uso. Los materiales utilizados son: tablero, marcador, fotocopias, carteleras, libros guía; esporádicamente, se usa video beam, televisor, internet, salas de cómputo y laboratorio (Estupiñán & Ortiz, 2016, Diario de campo, mayo 24).

Con referencia a la disposición de materiales, esta categoría alude a factores como reglas de utilización de materiales, temporalidad, interrelación e interacción entre el individuo y su entorno. Se pudo establecer que los miembros de la comunidad educativa tienen dificultad para seguir normas básicas de convivencia, aseo, cumplimiento de tiempos establecidos en actividades académicas y descansos, falta de valores, dificultad de trabajo en grupo e interrelación (Estupiñán & Ortiz, 2016, Diario de campo, mayo 24).

Por último, en la categoría organización para propósitos especiales (la cual se enfoca en resultados, objetivos de aprendizaje, contenidos, conductas necesarias como perfil deseado para el estudiante), se evidenció la puesta en marcha de estrategias institucionales para determinar los objetivos y metas de aprendizaje, orientadas por la reorientación de las pruebas censales, Iscey el modelo pedagógico institucional; sin embargo, los estudiantes presentan dificultad para aplicar el conocimiento a otros contextos; se resalta que el contenido temático de las asignaturas se hace extenso, mostrando que el

proceso se centra en contenidos y no en el desarrollo de habilidades de pensamiento y autogestión del conocimiento (Estupiñán & Ortiz, 2016, Diario de campo, mayo 24).

- Primera incursión en el diseño de un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de los conceptos básicos de la termodinámica

Al reorganizar el espacio, los estudiantes se apropiaron del área de diversas maneras, tales como ubicación libre, disposición circular para debates, disposición de grupos para trabajo cooperativo; se observa que estas técnicas estimulan la participación, la exposición de puntos de vista particulares y el diálogo, así como el reacomodamiento conceptual y la desaparición de jerarquías, junto con el papel protagónico del docente como único acceso al conocimiento para convertirlo en un orientador, facilitador, dinamizador de los procesos; y posibilita la participación del estudiante teniendo en cuenta la multiplicidad de inteligencias y estilos de aprendizaje que favorecen la aparición de múltiples roles en las diferentes actividades académicas, según las actitudes, capacidades y habilidades del estudiante (Estupiñán & Ortiz, 2016, Diario de campo, noviembre 5).

Al colocar a disposición los materiales didácticos, favorecieron el valor de los conceptos previos, la concreción de los nuevos conceptos, la jerarquización y estructuración del conocimiento. Con esta estrategia, se facilitó el reconocimiento de la evolución histórica del concepto y, por ende, la evolución conceptual del alumno, la identificación, la diferenciación de categorías del tema y un marco conceptual general. De igual

Con referencia a la disposición de materiales, esta categoría alude a factores como reglas de utilización de materiales, temporalidad, interrelación e interacción entre el individuo y su entorno.



manera, se observa el progreso en el desarrollo habilidades sociales, destrezas comunicativas, y de trabajo cooperativo y autónomo del estudiante.

Con el desarrollo de las primeras actividades, los estudiantes mejoraron su nivel de compromiso en las actividades de aprendizaje, participaron activamente en la discusión de clase y en las actividades de grupo, mostrando atención permanente a las instrucciones y al diálogo con sus compañeros. En general, el diseño instruccional establece normas para desarrollo del trabajo que facilitan la interrelación con sus pares y con el medio circundante, factor que potencia el desarrollo de habilidades sociales, competencias ciudadanas para formar personas íntegras, solidarias, respetuosas y tolerantes.

El trabajo de planeación del ambiente genera dos tipos de resultados. En el primer caso, cambios estructurales en el pensamiento pedagógico del maestro, priorizando el conocimiento acerca de las diferentes posibilidades de disposición del ambiente de aprendizaje y sus resultados; la identificación de los conocimientos, habilidades y destrezas más importantes a desarrollar en su disciplina; y la creación de materiales adecuados a las necesidades educativas de los estudiantes. En segundo término, cambios en el proceso de enseñanza de la termodinámica, de modo que los estudiantes participen activamente en un proceso que facilite su desarrollo cognitivo y social.

Conclusiones

Es indispensable transformar las prácticas de aula, diseñando ambientes de aprendizaje que aporten al estudiante verdaderos significados, implementando estrategias con un diseño instruccional que atraigan su atención, interés, estimule el empleo de destrezas, comunicación de límites y expectativas, para facilitar las actividades de aprendizaje, promover la orientación y fortalecer el deseo de aprender.

Al comparar los ambientes de aprendizaje de los estudiantes de básica primaria y básica secundaria, se observan grandes similitudes en los resultados con relación a los componentes organización espacial, dotación para el aprendizaje, disposición de materiales y organización para propósitos especiales; se evidencia la desaparición del papel protagónico del maestro, desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para la comprensión de los conceptos básicos de la termodinámica; y facilita la interrelación del estudiante con sus pares educandos y con la estructura organizacional en dirección al cumplimiento de los objetivos académicos.

Al interrelacionar los componentes de un ambiente de aprendizaje, se debe tener en cuenta las etapas del desarrollo cognitivo y la influencia del contexto socio-cultural, y las necesidades educativas, para lograr un aprendizaje significativo con ambientes favorables.

Con el desarrollo de las primeras actividades, los estudiantes mejoraron su nivel de compromiso en las actividades de aprendizaje, participaron activamente en la discusión de clase y en las actividades de grupo, mostrando atención permanente a las instrucciones y al diálogo con sus compañeros.

Referencias

- Battisti, A. R., & Sartori, A. (2008). Las tecnologías de información y comunicación en la práctica pedagógica de la educación a distancia. *Razón y Palabra*, (63). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/abattisti.html>
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que Promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>
- Castilla Pérez, M. F. (2013). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Duarte, J. D. (2003). Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 1-18.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil, dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 49-70.
- Garzón, E. V. (2012). *Construcción de un ambiente de aprendizaje activo sobre la ley Cero de la Termodinámica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez del Castillo, M. T. (2012). Necesidad de crear ambientes de convivencia y aprendizaje. En *Estilos de Aprendizaje: Investigaciones y experiencias [V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]*, llevado a cabo los días 27, 28 y 29. Santander, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4640374>
- Jaramillo M., P. E. (2008). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano*. Bogotá: Troquet.
- Loughlin, C. E., & Suina, J. (2002). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Monroy Espinosa, A. Y., Ladino Rodríguez, E. Y., & Sánchez Sáenz, C. L. (2013). Diseño de un ambiente de aprendizaje como herramienta para el área de Tecnología Informática. En *Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional II Internacional*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Otálora Sevilla, Y. (2011). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS en ciencias sociales*, (5), 71-96. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n5/n5a04.pdf>

Una revisión a la práctica pedagógica

A review of pedagogical practice

Recepción: 7 de abril de 2015
Aceptación: 17 de noviembre de 2015

Artículo de Reflexión

Resumen

Este artículo muestra el resultado del autoanálisis de la práctica de tres docentes de las asignaturas de Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Física, de la Escuela Normal Superior la Presentación (ENSLP) de Soatá. El estado de arte permitió abordar autores como Chirinos, Padrón, Castro, Caldera, García, quienes coinciden en la necesidad de reflexionar la práctica pedagógica desde la formación del maestro en cuanto al dominio de su disciplina, su eficiencia y su didáctica. Se adoptan como referentes a Bernstein y Díaz (1984) para validar la teoría de modelo pedagógico y práctica pedagógica. Se implementó un paradigma cualitativo y la investigación

acción; por tanto, se procedió a la selección de la categoría acción pedagógica y cuatro subcategorías para recolectar datos y verificar la hipótesis de trabajo utilizando instrumentos como la encuesta, el diario de campo y la bitácora. En los resultados obtenidos, se encontró que la estructura de la práctica pedagógica de los 3 docentes distaba de lo que establece el modelo pedagógico activo vivencial (MPAV) de la ENSLP de Soatá, en cuanto a ambientes de aprendizaje (AA), apropiación de conceptos. Se propuso el diseño de una matriz para planear y ejecutar la práctica pedagógica (PP) acorde con las teorías que sustentan el modelo pedagógico.

Palabras clave: modelo pedagógico, práctica pedagógica, discurso pedagógico, enseñanza.

*Martín Eduardo Gómez**
*Carolina Piña Sarmiento***
*Yolanda Yamile Lizarazo****
*Martha Pardo Segura*****

**Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá-Boyacá, Colombia hortemegamile@gmail.com*

***Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá-Boyacá, Colombia caritofriendsjhs@hotmail.com*

****Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá-Boyacá, Colombia yamilizarazo@yahoo.es*

*****Escuela Normal Superior la Presentación de Soatá-Boyacá, Colombia martha.pardo@uptc.edu.co*



Abstract

This article shows the result of the self - analysis of the pedagogical practice of three teachers of the subjects of Spanish, Natural Sciences and Physics, in “Escuela Normal Superior la Presentación (ENSLP)” high school of Soatá (Boyacá, Colombia). The state of art allowed us to approach authors like Chirinos, Padrón, Castro, Caldera, García, who agree on the need to reflect the pedagogical practice from the teacher’s training in terms of mastery of its discipline, its efficiency and its didactics. Authors like Bernstein and Diaz (1984) are adopted as references to validate the theory of pedagogical model and pedagogical practice. A qualitative paradigm and research-

action was implemented; therefore, it was selected the pedagogical action category and four subcategories to collect data and verify the working hypothesis using instruments such as the survey, the field diary and the logbook. In the results, it was found that the structure of the pedagogical practice of the 3 teachers was far from what the active pedagogical model (MPAV) of the ENSLP of Soatá establishes, in terms of learning environments (LE), and concepts appropriation. It was proposed the design of a matrix to plan and execute the pedagogical practice (PP) according to the theories that support the pedagogical model.

Keywords: pedagogical model, pedagogical practice, pedagogical discourse, teaching.

Introducción

La PP es el tema de estudio realizado en la ENSLP de Soatá en un año para verificar la coherencia entre la teoría del MPAV con el quehacer didáctico en el aula. De allí surge la hipótesis que, la práctica pedagógica de los docentes se caracteriza por una discrepancia existente entre lo que dice el discurso pedagógico en el modelo de la Institución Educativa (IE) y lo que finalmente se realiza en los momentos del proceso de enseñanza. Esta discordancia se presenta debido a la falta de apropiación del modelo pedagógico por parte de los docentes, de la experiencia en su práctica docente.

La PP se puede definir como la realización del discurso pedagógico (aplicación del Modelo Pedagógico), y la discordancia que se presenta entre el discurso y la práctica de tres docentes de Ciencias Naturales, Física y Lengua Castellana en la ENSLP de Soatá.

Este proyecto de investigación titulado “Apropiación del Modelo Pedagógico de la Escuela Normal Superior La Presentación de Soatá” nace de la necesidad sentida de reconciliar el discurso del MPAV del Proyecto Educativo Institucional (PEI), de la ENSLP de Soatá, con la práctica del docente en el aula y la enseñanza con la didáctica.

Para llevar a cabo este estudio, es necesario el abordaje de definiciones conceptuales y teorías que permitan observar la coherencia o discordancia del discurso del MPAV de la IE con la PP de los docentes inmersos en la experiencia.

La resolución de dicha discrepancia, plantea: 1. Hacer un diagnóstico de la percepción de los docentes sobre la falta de conocimiento del MPAV y de su didáctica correspondiente; 2. Abordar la situación detectada en la IE aplicando la investigación acción para buscar armonizar el discurso con el hacer pedagógico.

El objetivo general del estudio es transformar las prácticas pedagógicas asistemáticas de los tres docentes en el proceso de enseñanza en las áreas de Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Física, a partir de la apropiación del MPAV formulado en el PEI de la institución mencionada. Para lograrlo, se implementará una metodología con paradigma cualitativo de tipo investigación acción con el fin de validar las teorías pedagógicas del modelo a través de la práctica en el aula de clase.

Estado del arte

Investigaciones desarrolladas a nivel internacional, nacional y regional, han iluminado el tema de PP en cuanto a sus didácticas.

En su investigación de diseño etnográfico con una perspectiva epistemológica combinada entre cuantitativa y cualitativa, Chirinos y Padrón (2010) dejan ver la preocupación de los docentes por mejorar la PP. Estos investigadores afirman que la eficiencia con la que el maestro se desempeña en el aula, es un factor importante para alcanzar la excelencia. Independientemente de factores externos que obstaculizan esa eficiencia, el docente mantiene la continua preocupación por optimizar su rendimiento poniendo en juego

El objetivo general del estudio es transformar las prácticas pedagógicas asistemáticas de los tres docentes en el proceso de enseñanza en las áreas de Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Física, a partir de la apropiación del MPAV formulado en el PEI de la institución mencionada.

su creatividad, responsabilidad y emprendimiento, con el objetivo de promover en el individuo el conocimiento.

Castro, Pele y Morillo (2015) establecen, en su investigación desde el enfoque constructivista, la importancia de la PP y la dinámica de interacción alumno-maestro edificada en la posición epistemológica constructivista que afirma la nueva postura del docente como guía del aprendizaje, dejando de lado aquella de trasmisor de saberes; el papel del docente es de adyuvante en promover procesos cognitivos en el individuo, como lo afirman los autores mencionados “De allí, que el docente debe tener claro lo importante de trabajar con procesos instruccionales que permitan el logro de aprendizajes significativos, propiciando con ello la transferencia a cualquier realidad para generar cambios innovadores” (p. 5).

Con relación a la enseñanza de las ciencias naturales, Daboin de Briceño (2008), en su investigación prácticas pedagógicas en la construcción de conocimiento de las ciencias naturales, determina la influencia de la PP en el éxito de la construcción de conocimiento del área en mención, bajo la perspectiva positivista. El autor afirma que la problemática de la enseñanza en la actualidad radica en que se ha tomado como un proceso de transferencia de informaciones nuevas al individuo, pero se queda en una acción repetitiva; de ahí que, se necesita hacer una reflexión para volver a orientar, planear y dinamizar el trabajo del docente en el aula.

Alvarado y Barrios (2009), en su investigación Acción Educativa con

un enfoque crítico reflexivo, hacen una comparación del concepto que le dan los docentes y los estudiantes, a la enseñanza-aprendizaje y a la construcción del conocimiento en el área de ciencias naturales. Analizaron los planes de área y reflexionaron las maneras de ejecutar los procesos educativos de enseñanza de profesores y los de aprendizaje de los estudiantes en el aula. Afirmaron que las prácticas se debaten entre la innovación y el tradicionalismo, pero que falta evidenciar una estructura clara durante el proceso. Según las cuatro investigaciones anteriores, la reflexión que se suscitó es sobre el cómo se debe enseñar a los alumnos y cómo se construye conocimiento en la mente de los mismos.

Por otro lado, según Velásquez (2012), la PP en el área de la física busca la adquisición de los conceptos y las teorías vigentes, y su aplicación a situaciones del contexto, mediante la resolución de situaciones problemáticas que interesen al estudiante, siempre con la rigidez de atender a las viejas y modernas teorías cognitivas sobre el aprendizaje y la forma como han trabajado los científicos desde los inicios hasta la actualidad. La PP debe integrar en un único objetivo la familiarización del alumno con la metodología científica, activa, constructivista con un enfoque de contrastación de modelos.

En conexión con lo abordado desde Velásquez, viene la propuesta de Vázquez (2002) de implementar, a partir de la industrialización, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el área de conocimiento, a saber:

La Física, como el resto de las Ciencias experimentales ha adqui-

La PP debe integrar en un único objetivo la familiarización del alumno con la metodología científica, activa, constructivista con un enfoque de contrastación de modelos.



rido a lo largo de todo el siglo XX una importancia excepcional en el ámbito de la cultura del hombre. La sociedad científico-técnica que nos ha tocado vivir ha sido testigo de importantes acontecimientos que han hecho cambiar las concepciones de nuestro entorno e incluso han cambiado la filosofía y el modo de vivir. (p. 60).

El autor hace ver que la incorporación de los computadores al proceso de enseñanza de la física, permite al maestro alejarse de la retórica del dictado de clase, en especial, en la recordación de teorías y conceptos al pie de la letra; además, lleva al estudiante a conocer situaciones diferentes de otros entornos donde puede visualizar, de una manera más clara, la aplicación de las teorías científicas.

En las ciencias del lenguaje, la PP ha sido estudiada por autores como Mejía, Pineda y Briceño (2002), desde la propuesta formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje, realizada en 59 instituciones vinculadas al proyecto mejoramiento de la calidad de la educación básica del departamento de Antioquia. A partir de un estudio descriptivo-explicativo con paradigma interpretativo, algunos logros obtenidos tienen que ver con: conectar el plan de las pruebas saber y examen de estado con la formación de los docentes en el campo del lenguaje, más apropiación en el aula de los fundamentos teóricos de la lingüística del texto, implementación de los enfoques cognitivo-constructivistas y abordaje de la legislación vigente en la educación colombiana.

Lo mencionado por Mejía (2002), en cuanto a la formación de maestros en pruebas estandarizadas, teorías lingüísticas, enfoques y legislación, entre otros; es pertinente, ya que la manera que tiene el docente de validar lo aprendido es a través de la práctica. De ahí que, este deberá asumir una postura y un pensamiento (discurso) pedagógico.

Arnáez (2013) complementa lo dicho, a partir de su artículo “La enseñanza de la lengua desde la perspectiva docente”, donde indagó sobre el pensamiento de los maestros acerca de la enseñanza de la lengua materna en el contexto venezolano. Algunos hallazgos encontrados fueron: que el docente de lenguaje, para desarrollar las competencias comunicativas en el estudiante, debe proponer otras sub-competencias que permitan formar hablantes y escritores capaces de hilar un discurso coherente y cohesivo textual.

Frente a las preguntas ¿qué?, ¿cuándo?, y ¿cómo? enseñar la lengua materna; el autor afirma que es necesario que los docentes tengan un alto nivel de apropiación de los conceptos de su disciplina, que conozcan los enfoques con los que se puede enseñar, además de la claridad que tengan de las competencias que se deben desarrollar en el estudiante.

La formación del maestro (perfil), su postura, la apropiación de conceptos y teorías, son relevantes. García (2011) lo afirma en su investigación, “Análisis de la práctica docente desde la operación del programa de español de educación

El autor hace ver que la incorporación de los computadores al proceso de enseñanza de la física, permite al maestro alejarse de la retórica del dictado de clase, en especial, en la recordación de teorías y conceptos al pie de la letra;

secundaria”, al plantear que el bajo perfil de algunos de los docentes que se forman e ingresan a trabajar afecta el aprendizaje de la lengua materna en los estudiantes mexicanos, ya que existen faltas como dominio de conceptos, apoderamiento de enfoques y didácticas para la enseñanza del español, y preparación de clases; además, inconsistencias en la formulación de actividades, estrategias, metodologías, y didácticas de teorías lingüísticas. Este artículo es de suma importancia al presente estudio, en la medida en que resalta la importancia de las buenas prácticas de los docentes para que los estudiantes desarrollen sus competencias y logren aprender.

Los antecedentes permiten dar paso a la fundamentación teórica del estudio, de la siguiente manera:

Díaz (2010) define la PP como aquellos “procesos y acciones que descontextualizan y recontextualizan los ejercicios mentales, las ideas engendradas en el campo de la producción intelectual, las indicaciones de cómo interactuar según los canales de comunicación que se usan” (p. 104) para tocar fibras, “manejar posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 104).

Bernstein y Díaz (1984) abordan el concepto de PP en el seminario de lenguaje, sociedad y educación en Cali, a partir de la diferencia entre discurso pedagógico y PP. Comprendiendo el discurso como la clasificación de principios y reglas para estudiar dichos recursos, y la PP como la forma de realización del discurso y los medios de reproducción. Según Bernstein y Díaz (1984), la PP está limitada por

el discurso pedagógico que cumple la función de establecer teorías, ideologías y métodos, clasificar principios y reglas (gramaticalizar y regular), restringir formas de transmisión, adquisición y evaluación. Consideran la PP en la acepción de realización de modelos pedagógicos como la realización de la discursividad pedagógica; pero a pesar del poder que ejerce el discurso sobre la práctica, hay una discrepancia entre lo convenido y lo actuado, demandado y hablado, que puede suponer un cambio en la gramática de la PP.

Finalmente, para Bernstein y Díaz (1984), la PP es la articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el discurso pedagógico: la práctica de instrucciones, relacionada con la selección, la transmisión y la evaluación del conocimiento, las competencias legítimas que deben adquirirse; y la práctica regulativa, incluida en lo instruccional y relacionada con la ubicación de los alumnos en un orden legítimo. La transmisión de un sistema dominante de reglas (símbolos) de orden y de relación e identidad, ocupa un lugar esencial en la práctica regulativa.

Ahora bien, la acción, término que devela la noción de activación, introduce el segundo aspecto de la fundamentación teórica del estudio de la práctica docente. Según Caldera, Escalante y Terán (2010), la activación señala la transición de la PP desde un enfoque tradicional conductista hacia un enfoque constructivista. El MPAV le otorga a la PP un carácter dinámico y constructivo, porque la meta de la PP es la construcción de significado; va más allá de la simple decodificación de las corrientes que influyen en el

Para Bernstein y Díaz (1984), la PP es la articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el discurso pedagógico.

sistema educativo colombiano en cuanto al quehacer del docente. Implica la interacción de acciones cognitivas de alto nivel mediante los cuales el maestro relaciona el contexto con sus conocimientos previos; él construye y reconstruye, de manera cognitiva y práctica, el significado de una PP que permita al estudiante ser coprotagonista del proceso doble de enseñanza-aprendizaje.

El modelo pedagógico de toda institución educativa en Colombia, identifica las teorías pedagógicas que lo sustentan y que definen la estructura de la PP. El MPAV vivencial correspondiente a la IE ENSLP de Soatá, fundamentado en la teoría pedagógica de Comenio (1632), basada en el principio de la pansofía “enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres” (p. 25), que exige que cada etapa del saber abarque un conjunto completo del conocimiento; es decir, conocer e investigar las cosas mismas sin quedarse solamente en observaciones ni testimonios hechos por otros, lo que será el punto de partida de un estudio de conocimiento nuevo, más alto, profundo y extenso.

Con esta teoría, Comenio (1632) “lleva a sus alumnos a no preguntar nada sin antes reflexionar, a no creer nada sin pensar, a no hacer nada sin juzgar; pero a hacer lo que se sabe que es bueno, verdadero y útil” (p. 8). Según lo anterior, los maestros, basados en lo que dice el modelo pedagógico, deben orientar la construcción del conocimiento en los estudiantes; y estos, por su parte, desde la observación de los fenómenos del contexto, generar interrogantes que les permitan indagar, comprender y construir su conocimiento validándolos

de manera crítica, fortaleciéndolos en sus competencias como seres razonables en la solución de problemas ante cualquier situación.

Además, el MPAV está soportado por los planteamientos de autores como Piaget, Decroly, Montessori, Dienes, Vygotsky, Chomsky, Scanner; todos ellos, desde sus diferentes perspectivas, comparten el modelo del constructivismo.

Atendiendo lo expuesto por Freire (citado en Álvarez, 2012) cuando afirma “Me preocupa la creciente distancia entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica” (p. 147), la realidad vivida por los docentes en la ENSLP de Soatá refleja en el ejercicio de la enseñanza una constante deshilación entre la teoría y la práctica desde su saber específico disciplinar. Los conocimientos desarrollados en el aula de clase y la articulación de los mismos con el contexto real de los estudiantes, se ven entonces distanciados de la epistemología formulada en el PEI. Esta separación afecta el tejido constructor cognitivo y cognoscitivo que la enseñanza establece con el aprendizaje para lograr la acción investigativa e innovadora.

En razón a lo anterior, es importante asumir una pedagogía reflexiva activa que lleve a la transformación de la praxis en los distintos ambientes de enseñanza, desde la identidad del modelo pedagógico, los diferentes enfoques pedagógicos, la mediación estudiante-docente-contexto, EMT e investigativas, permitiendo a los docentes apropiarse de los fundamentos del MPAV de la IE ENSLP que guiarán el proceso de enseñanza presente y futuro.

Atendiendo lo expuesto por Freire (citado en Álvarez, 2012) cuando afirma “Me preocupa la creciente distancia entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica” (p. 147), la realidad vivida por los docentes en la ENSLP de Soatá refleja en el ejercicio de la enseñanza una constante deshilación entre la teoría y la práctica desde su saber específico disciplinar.

Por lo tanto, una PP reflexiva genera acciones para aprehender el significado del proceso de enseñanza que requiere de una profundización para identificar qué es lo que se hace cuando se enseña. Se busca un balance entre los canales de comunicación y los límites establecidos, condicionados por la jerarquía de conocimientos, las normatividades nacionales e institucionales, el contexto, la situación socioeconómica de los actores, entre otros. El logro de un diálogo entre los diferentes factores y actores de la enseñanza, puede resolver las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el contexto donde los jóvenes y los niños viven y estudian.

Como actor y mediador social, el maestro ha sido alienado en su discurso por el sistema educativo y las políticas de turno (Alvarado, 2014). De ahí que, el docente requiere de una concienciación de su labor social con la cual contrarresta el impacto nefasto de la falta de cohesión y coherencia de su enseñanza. Con un cambio de actitud teórica y didáctica que parta de su reflexión, este maestro apoya el abordaje de los diferentes saberes que transforman su PP; de manera que su discurso pedagógico desarrolle la autonomía de los estudiantes y de los profesores. Los docentes llegan a entender que toda PP está gobernada por el eclecticismo, entendiéndose este desde los postulados de Garné (citado en Alvarado, 2014) como:

Un enfoque conceptual que no se sostiene rígidamente a un paradigma o un conjunto de supuestos, sino que se basa en múltiples fundamentos epistemológicos, estilos

e ideas, para obtener información complementaria en un tema, o aplica diferentes teorías en casos particulares. También pretende conciliar las diversas teorías y corrientes existentes, tomando de cada una de ellas lo más importante. (p. 143).

Propuesta metodológica

El enfoque cualitativo orienta el desarrollo de esta investigación sobre la forma de apropiarse del MPAV de la IE ENSLP de los tres docentes, muestra poblacional de caso. Según Sundín (citado en Albert, 2006), la investigación cualitativa “está orientada a la comprensión de fenómenos educativos y sociales en profundidad, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p. 7).

Por su parte, Elliott (2005), pedagogo e investigador inglés, define con detalle el proceso de investigación-acción en la docencia, acompañado de métodos y técnicas para la recolección y análisis de la información con el fin de mejorar una situación de clase. Él afirma que, en la investigación acción, las teorías se validan a través de la práctica, permitiendo que el profesional de la educación sea causa y parte en el proceso de transformación e innovación de su práctica. Este tipo de investigación precisa de profesores reflexivos sobre su propio quehacer pedagógico en sus lugares de trabajo. Por lo anterior, este tipo de investigación se consideró pertinente para desarrollar la propuesta de mejoramiento del quehacer docente en maestros de la ENSLP de Soatá, de manera que la PP en esta IE corresponderá lo estipulado

El enfoque cualitativo orienta el desarrollo de esta investigación sobre la forma de apropiarse del MPAV de la IE ENSLP de los tres docentes, muestra poblacional de caso.



en el MPAV del PEI que la regenta. Ella debe trascender las formas de enseñar una disciplina del conocimiento, ya que toma en cuenta el perfil del docente en el proceso investigativo que él desarrolla; este proceso depende de las acciones que él despliega en los grupos de estudiantes frente a las áreas de enseñanza de las ciencias naturales, física y lengua castellana, respectivamente.

La escogencia de la unidad de análisis para el estudio, se hará con el método de muestreo sistemático, es decir, la población total es de 850 estudiantes y el total de docentes a intervenir es de $139 + 3$ docentes.

Los 139 estudiantes están distribuidos en los niveles de cuarto (25), octavo (33), y décimo (81); los docentes pertenecen a las áreas de: uno del área de Lengua castellana, uno de básica primaria y uno del área de ciencias naturales física.

Los estudiantes de grado cuarto oscilan entre los ocho y diez años de edad, los estudiantes de grado octavo oscilan entre 12 años a 14 años; y los estudiantes de grado décimo, entre los 14 y 15 años. Todos los estudiantes están ubicados entre los estratos sociales uno, dos y tres.

Se recurrió al estudio analítico inferencial para la tabulación y triangulación de los resultados. Según Pedraza (2014), es aquella rama de la estadística de la que depende la inferencia de las hipótesis empíricas al universo, ya sea un universo infinito o limitado, pero en cualquier caso una visión humana, parcial, dentro de las capacidades docentes, las cuales solo incrementarán los niveles de objetividad según progrese la ciencia y la tecnología.

Se eligió la estadística inferencial, ya que esta rama permite dar cuenta de los dos primeros objetivos específicos del estudio, los cuales corresponden a la primera etapa, el diagnóstico. Este se realizó en dos momentos: en el primero, consistió en el proceso de recolección para describir la realidad; el segundo momento, fue la inferencia de las respuestas al cuestionario de la encuesta aplicada al total de la unidad poblacional. Luego, en el tercer momento, se trianguló los datos de los tres instrumentos (encuesta, bitácora y diarios de campo) sobre la PP individual de los tres docentes, para inmediatamente triangular la información del estado total de la PP, y llegar a generalizar el problema.

La segunda etapa de este estudio consta del desarrollo de la investigación acción, que responde al tercer objetivo específico que se alcanzó en tres momentos: el primero consistió en la documentación de las didácticas inmersas en el MPAV de la IE ENSLP de Soatá. El segundo consistió en la intervención en el aula para aplicar la didáctica de cada una de las asignaturas resultado de la interpretación y estudio de la teoría del MPAV. El tercer momento fue la evaluación de la intervención didáctica, para la cual se recolectó la información con las mismas técnicas e instrumentos de la etapa diagnóstica.

La cuarta etapa propuso una matriz didáctica que permite la realización de la PP fundamentada en el MPAV de la IE ENSLP de Soatá.

Las categorías de análisis deben aparecer en esta parte, por cuanto ellas organizarán el desarrollo de la investigación. Esto surge del análisis

Se eligió la estadística inferencial, ya que esta rama permite dar cuenta de los dos primeros objetivos específicos del estudio, los cuales corresponden a la primera etapa, el diagnóstico.

detallado del PEI, del MPAV y del enfoque pedagógico de la institución. Describir y definir cada categoría para emplearlas en los instrumentos, unifica el método de análisis de los datos y posibilita un resultado porcentual.

Esta fase de categorización permitió escoger una sola categoría principal y transversal para analizar los tres momentos de enseñanza evidenciadas en la etapa diagnóstica. La acción pedagógica es una categoría compuesta por cuatro subcategorías que surgen de los criterios de definición acordados por fundamentos teóricos del MPAV de la IE y de los teóricos principales de este estudio como Bernstein, Díaz Villa y Freire.

- Conocimiento del área (CA). Domina los principios, fundamentos y conceptos de la asignatura que imparte en el curso.
- Planificación de la asignatura (PA). Planifica con precisión y detalle el proceso de enseñanza.
- Ambientes de aprendizaje (AA). Crea ambientes activos, espacios amables y climas donde los estudiantes aprenden con eficacia y gusto.
- Estrategias, métodos y técnicas (EMT). Usa estrategias, métodos y técnicas efectivas de aprendizaje acordes a los principios que soportan el MPAV de la Normal.

Los instrumentos mencionados cumplen con un propósito. La encuesta se diseñó para apreciar el estado de la PP respecto al MPAV de la IE; y, saber el concepto que los estudiantes tienen de la práctica de los tres docentes objeto de investigación. Por lo tanto, se formuló criterios que mostraran

las debilidades y las fortalezas de las subcategorías que expusieron el estado final de la categoría acción pedagógica.

La bitácora se diseñó teniendo en cuenta las mismas categorías de la encuesta, esto con el fin de comparar lo expuesto en el MPAV de la IE de la ENSLP de Soatá y el desarrollo de los momentos pedagógicos.

El diario de campo consta de las cuatro subcategorías mencionadas que atienden a la PP definida por Bernstein y Díaz Villa (1984), como “la forma de realización del discurso y los medios de reproducción [...] limitada por el discurso pedagógico que cumple la función de establecer teorías, ideologías y métodos; clasificar principios y reglas (gramaticalizar y regular), restringir formas de transmisión, adquisición y evaluación” (p. 54). Cada subcategoría es descrita por cada docente quien relata la relación existente entre cada una de las etapas empleadas durante la PP.

Resultados

Triangulación de resultados de la Etapa Diagnóstica

Se aplicaron los instrumentos y los procedimientos que permitieron observar y analizar las prácticas pedagógicas de los tres docentes. Se recopiló y registró la información en torno a lo que ocurría en el proceso de enseñanza en cada área del conocimiento mencionado. Se organizaron los resultados de las encuestas, las bitácoras y los diarios de campo. Se trianguló los datos de los tres instrumentos sobre la PP individual de los tres docentes, para inmediatamente después triangular la

El diario de campo consta de las cuatro subcategorías mencionadas que atienden a la PP definida por Bernstein y Díaz Villa (1984), como “la forma de realización del discurso y los medios de reproducción”

información del estado total de la PP según las cuatro subcategorías, para llegar a una generalización del problema. La sistematización comparativa arrojó la síntesis de los resultados en paralelo que se aprecia en la tabla 1 y figura 1.

Tabla 1. Valoraciones del diagnóstico de la práctica pedagógica de los tres docentes por subcategorías

	Nunca	A veces	Siempre	Casi Siempre
C.A.	5,1	25,8	58,4	10,8
P.A.	7	19,6	57,7	15,7
A.A.	15,9	34,2	36,4	13,4
E.M.T.	3,1	21,4	59,8	15,7

En la figura 1 se muestra la triangulación de los resultados que arrojó la etapa diagnóstica de la práctica pedagógica de los tres docentes.

Los datos recolectados se analizaron teniendo en cuenta la categoría acción pedagógica –surgida de la confrontación

entre el análisis del modelo pedagógico y la definición de Bernstein y Díaz (1984) de práctica pedagógica que dio luz al estado de apropiación del MPAV de la institución por parte de los docentes– y a las subcategorías, estableciendo niveles de validación con los hallazgos en el proceso de apropiación del modelo pedagógico.

En la subcategoría CA, los estudiantes consideran que los docentes tienen dominio, precisión y calidad cuando explican contenidos, transversalizan conocimientos, aplican pedagogía dialógica (mayéutica) para resolver dudas de los diferentes temas, poseen un conocimiento pragmático vinculante con la vida laboral, hacen transferencia contextual del conocimiento orientando como este debe ser aplicado en el entorno. Según los resultados arrojados en esta categoría, los docentes deben mantener el nivel hasta el momento alcanzado y superarlo, es decir, estar en

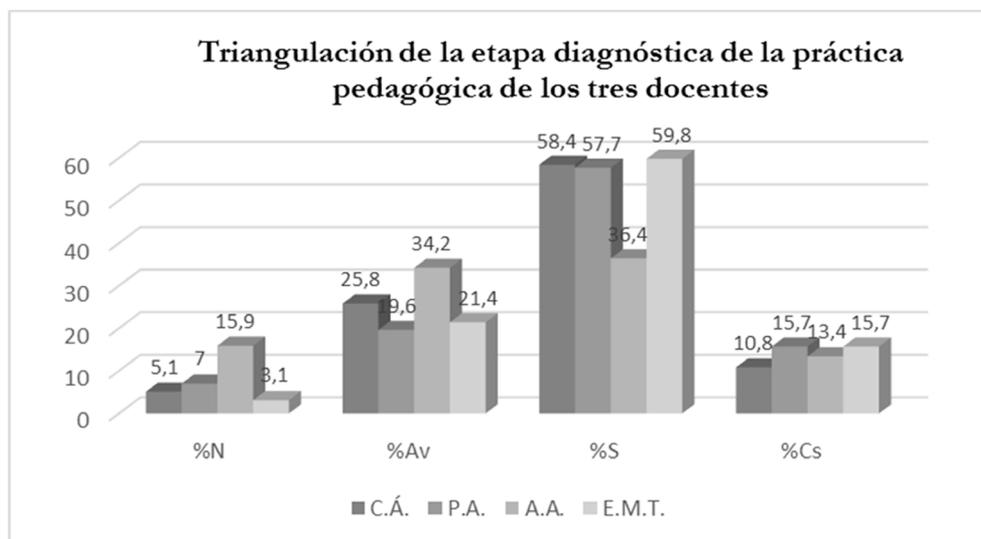


Figura 1. Representación diagnóstica de la práctica pedagógica de los tres docentes en las cuatro subcategorías.

En la subcategoría CA, los estudiantes consideran que los docentes tienen dominio, precisión y calidad cuando explican contenidos, transversalizan conocimientos, aplican pedagogía dialógica (mayéutica) para resolver dudas de los diferentes temas

constante actualización y apropiación de conceptos propios de las áreas, de manera que puedan orientar al estudiante hacia el conocimiento científico.

La subcategoría planificación de la asignatura (PA) puso en manifiesto que se están dando las temáticas a desarrollar en cada periodo, incluso que hay cumplimiento de la planeación en cuanto a que se abordan los contenidos, sin embargo, en lo que se dista es en que falta desarrollar competencias y desempeños con las temáticas volviendo al pensamiento que los estudiantes son vasijas que hay que llenar en ocasiones sin que el conocimiento los permee, por lo que es necesario que lo que se planifica como contenido tenga una intencionalidad y esté relacionado con las competencias que se quieren desarrollar y que estas se evidencien a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque el MPAV propone las prácticas pedagógicas dinámicas, vivenciales y contextualizadas, en la subcategoría AA se evidenció por parte de los estudiantes que faltan espacios (laboratorios) adecuados dotados con herramientas tecnológicas y materiales necesarios para ser usados intencionalmente, donde ellos puedan recibir y aplicar el conocimiento adquirido de acuerdo con lo que el momento activo (etapa activa) proponga de acuerdo al modelo.

En la subcategoría EMT, los estudiantes afirmaron que los docentes tienen en cuenta estilos de aprendizaje para desarrollar las dimensiones de percepción y procesamiento del conocimiento, usan estructuras

didácticas en la clase que les permite orientar contenidos, valiéndose de técnicas de enseñanza que favorecen la autonomía y el aprendizaje colaborativo, valoran los esfuerzos de los estudiantes potenciando la competencia primaria valorativa, utilizando diversos recursos didácticos. Pero, a pesar de ello, lo que les hace falta a los docentes es evidenciar, a través de su PP, los diferentes momentos que proponen las didácticas del MPAV en pro de un aprendizaje significativo.

Se realizó un proceso de contrastación de los tres momentos pedagógicos de los tres docentes entre los resultados de las encuestas sobre las apreciaciones de los estudiantes, el registro de las acciones didácticas en la bitácora y las prácticas registradas en el diario de campo. Se evidenció que los tres docentes no desarrollaban sus prácticas pedagógicas de acuerdo con lo propuesto en el MPAV; además, se constató la ausencia de una matriz didáctica que precisara los momentos claros y sistemáticos de enseñanza inspirados por el modelo mencionado, los docentes recurrieron a su saber didáctico previo al MPAV citado de la IE.

Por lo anterior, los investigadores se dieron a la tarea de diseñar una matriz acorde al modelo pedagógico para la planeación didáctica de la PP de las tres asignaturas donde se evidencia tres momentos de una clase, a saber: el pre-activo, donde el docente prepara la clase teniendo en cuenta la naturaleza de los educandos, materiales necesarios, tiempos por momentos, EMT, AA, tipos de evaluación y actividades de nivelación; el activo, donde el docente entra en acción y, con su creatividad y

Se realizó un proceso de contrastación de los tres momentos pedagógicos de los tres docentes entre los resultados de las encuestas sobre las apreciaciones de los estudiantes, el registro de las acciones didácticas en la bitácora y las prácticas registradas en el diario de campo.



sagacidad, hace que la planeación sea exitosa y genere en los estudiantes un aprendizaje significativo; y el pos-activo, donde el docente aplica la evaluación planeada en el momento pre-activo.

La generalización del análisis de los resultados anteriores, permite proponer un protocolo de preparación de clase pertinente al MPAV. Este diseño apunta a un producto tangible del proceso de profundización sobre la PP de

todo docente de las diferentes áreas del conocimiento responsables de la calidad y excelencia académica de la comunidad normalista en la educación básica y media académica. Se invita al lector a contribuir en el mejoramiento de este protocolo didáctico.

En la figura 2, se muestra la matriz didáctica para la preparación de los momentos pedagógicos:

MATRIZ DIDÁCTICA PARA LA PREPARACIÓN DE LOS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

1. MOMENTO PREACTIVO

- a. Planear el momento pedagógico (clase).
Se debe tener en cuenta los estilos de aprendizaje (auditivo musical, visual espacial, intrapersonal solitario, interpersonal social, lógico matemático y abstracto, físico kinestésico, verbal lingüístico), los conocimientos previos del docente y alumno, los intereses académicos de los estudiantes, las intenciones del docente. Y los casos particulares (inclusión).
- b. Definir el propósito del momento pedagógico.
Se define teniendo en cuenta los lineamientos curriculares del sistema educativo colombiano y se formula así: estándar, competencia y desempeño.
- c. Preparación de contenidos (tema) del momento pedagógico.
Se especifica la selección del tema y la secuenciación de la dificultad temática.
- d. Recursos educativos para el momento pedagógico.
Se selecciona uno o varios de estos recursos y técnicas para lograr la apropiación del conocimiento en la asignatura:
 - Video
 - Lectura
 - Escritura
 - Juego (roles, construcción de un aparato, esqueleto de fabricación)
 - Simulaciones
 - Transferencias del conocimiento abstracto a la realidad experiencial.
- e. Diseño de estrategia didáctica.
Dicha estrategia debe caracterizarse por la acción que forma al individuo, por lo tanto, es autoestructurante y de la acción en beneficio de trabajo en equipo para lograr la interacción entre los seres humanos, el docente le dará un nombre a la actividad que programe relacionada con a, b, c, d.
 - Activa: autoestructurante
 - Colaborativa: heteroestructurante y de interacción
 Actividades
 1. _____
 2. _____
 3. _____



- f. Organización de evaluación.
Se reflexiona sobre el interés y la intención del momento pedagógico. Esta etapa debe tender a la evaluación formativa, tanto del individuo como de su equipo de trabajo.
- g. Asesoramiento/ nivelación.
El docente prevee cambios de ambientes de aprendizaje (clubes de conversación, de ortografía, de escritura, de reflexión con padres de familia, juego de roles, fotografía, escritura creativa, modelación de experiencias, relatos, etc.). No es una clase tradicional, de manera que el estudiante no busque asesoramiento externo.

2 MOMENTO ACTIVO

- 2. Interacción docente-conocimiento disciplinar:
 - 2.1. Explicación del propósito y metodología del momento pedagógico
 - 2.2. Enlace temático a través de la tarea del día anterior.
 - 2.3. Presentación del tema objeto de estudio del momento pedagógico
 - 2.3.1. Sensibilización del tema (ver numeral uno, literales a, c, d)
 - 2.3.2. Sesión de interacción de conocimientos previos (docente-estudiante)
 - 2.3.3. Exposición del tema (solo docente)
 - 2.3.4. Explotación y práctica
Consiste en el paso de la exposición y explicación del tema por parte del docente a la comprensión y asimilación del tema por parte del estudiante. Ejemplos de esta explotación (desarrollar el cuestionario, elaborar un campo semántico/ mapa conceptual, resolución de problemas, escribir la síntesis, elaborar el protocolo de laboratorios).
 - 2.4. Aplicación del conocimiento enseñado
Esta etapa debe contemplar:
 - 2.4.1. Resolución de ejercicios nuevos con un grado de dificultad mayor,
 - 2.4.2. Reflexión del ejercicio (proceso de inferencia, argumentación, conclusión, estructura de esta reflexión a manera individual y de equipo de trabajo).
 - 2.4.3. Socialización oral de la resolución de ejercicios (reglas establecidas por docente)
 - 2.4.4. Sistematización de lo aprendido (escritura del orden lógico del proceso de aprendizaje del tema), es decir, analizar, inferir, aplicar y valorar.
 - 2.5. Transferencia del conocimiento
El resultado de la transferencia es un producto concreto y tangible que contenga el tema enseñado y aplicado a realidades distintas, puede ser a través de la escritura, lectura, creación, y experimentación.
 - 2.6. Preparación del ambiente de asesoramiento (teatralización), muñeco, afiche de manera individual o grupal

3. MOMENTO POSACTIVO

- 3.1. Evaluación
En concordancia con el sistema institucional de evaluación, la evaluación debe ser formativa, valorativa y por resultados.
Para lograr la interacción de estas tres evaluaciones, se elabora la heteroevaluación con instrumentos como cuestionarios, selección múltiple, apareamiento, etc. Sobre los temas comprendidos, aprendidos y memorizados. Se complementa con

la coevaluación plasmada en un instrumento tipo cuestionario, toma de notas, síntesis, mesa redonda grabada, etc. Y la autoevaluación sobre el tema.

3.2. Realimentación del proceso de enseñanza (nivelación)

Es un espacio en el aula, de mínimo una hora, en el cual se aplica la pedagogía del error. Permite guiar al estudiante a las buenas técnicas de estudio ya que, a partir de las mismas evaluaciones, cuestionarios, test, se incentiva la autonomía para valorar la lectura y la tarea.

Figura 2. Matriz didáctica.

Fuente: elaboración propia.

Etapa de Desarrollo de la Investigación para poder confirmar que la apropiación del MPAV por parte de los tres docentes de la experiencia permitió una relevante mejora en la acción de enseñar en las áreas de Ciencias Naturales, Física y lengua castellana; se intervino didácticamente (matriz) en 3 bloques de clase de 120 minutos cada docente, es decir, nueve bloques por los tres docentes. Cada maestro hizo seguimiento con los mismos instrumentos que se utilizaron en la etapa diagnóstica, como fue la encuesta, la bitácora y el diario de campo. Luego, se analizó los resultados individuales y su respectiva triangulación de las prácticas pedagógicas comunes y no comunes en la manera de enseñar de

los tres docentes investigadores. Los resultados de la triangulación de la etapa de aplicación, se muestran en la tabla 2, representada en la figura 3.

Tabla 2. Valoraciones de los resultados del desarrollo de la fase de aplicación de la práctica pedagógica de los tres docentes.

Porcentaje de Mejoramiento Después de la Intervención Didáctica				
	N.	A.V.	S.	C.S.
C.A.	4,52	6,66	11,51	7,39
P.A.	6,36	10,02	19,35	10,30
A.A.	15,61	11,78	22,13	3,79
E.M.T.	2,91	15,71	16,76	1,38

En la figura 3 se muestra la triangulación de los resultados de la etapa desarrollo de investigación de la práctica pedagógica de los tres docentes.

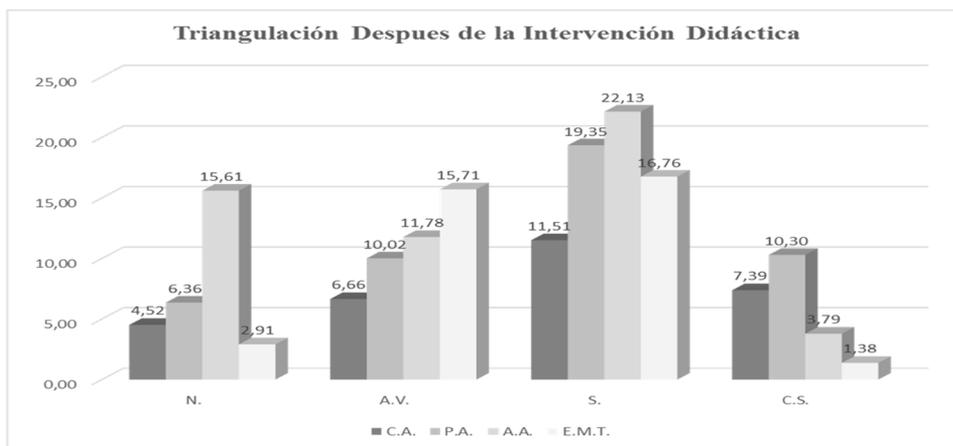


Figura 3. Representación gráfica del porcentaje de mejoramiento de la práctica pedagógica de los tres docentes en las cuatro subcategorías.

Cada maestro hizo seguimiento con los mismos instrumentos que se utilizaron en la etapa diagnóstica, como fue la encuesta, la bitácora y el diario de campo.

Haciendo inferencia de la triangulación de los datos recolectados en la encuesta, bitácora y diario de campo sobre la intervención didáctica de los tres docentes correspondiente a la etapa desarrollo de la investigación, se constató que al utilizar la matriz propuesta según el MPAV, los momentos pedagógicos mejoraron de forma inmediata, datos representados en la figura 3.

En la categoría CA, se mejoró en un 30,8 %, esto indica que los tres docentes de la experiencia optimizaron su práctica pedagógica cuando apropiaron el discurso del MPAV, ya que este precisa sobre el dominio y claridad de la disciplina a enseñar.

Así mismo, en la subcategoría PA se logró una mejora de un 43.3 %, es decir, que el docente hizo una contrastación entre el trabajo realizado y la temática propuesta al iniciar la clase, para evaluar si se cumplió o no con el objetivo planeado en las unidades didácticas, también identificó la forma de organizar las actividades optimizando el uso del tiempo en cada momento pedagógico.

En la categoría AA, se logró una mejora de un 76 %. Esto demuestra que los docentes incluyeron con mayor frecuencia herramientas virtuales y tecnológicas, también adecuaron ambientes de aprendizaje en otros escenarios fuera del aula de clase. No obstante, a la hora de hacer uso de los diferentes recursos de la institución, se encontraron limitaciones, debido a que las sedes no cuentan con servicio de internet con suficiente ancho de banda para la conectividad, por otro lado, la desactualización de los elementos tecnológicos, y del mismo modo la

desactualización de los docentes en el manejo de las nuevas tecnologías de la información (TIC) fueron obstáculos a la hora de incorporarlas a la PP. Es así que, el docente se enfrenta al reto de estar a la vanguardia de los diferentes avances tecnológicos, de manera que los estudiantes no le pongan en desventaja a la hora de abordar el conocimiento desde otros escenarios, situación que pone en entredicho la formación del docente.

En cuanto a EMT, se alcanzó una mejora en un 36,76 %, lo que muestra que los docentes transformaron las prácticas pedagógicas utilizando eficazmente estrategias, métodos y técnicas a la hora de explicar, presentar y adaptar actividades atendiendo a diferentes estilos de aprendizaje.

Discusión

Aunque es difícil asumir una postura autocrítica o reflexiva frente a la propia PP, es necesaria para vigorizar el perfil del docente actual. Cada docente debe enfrentarse a los retos de una sociedad cambiante, ensimismada en los diferentes medios tecnológicos. Es así que, la responsabilidad de educar se torna exigente y compleja, hasta el punto de volverse en objeto de investigación. Este estudio puede enriquecer los saberes propios y de otros docentes de la acción de enseñar, para crear una pauta que permita empoderar el desempeño del docente en el aula y, por ende, mejorar los desempeños de los estudiantes.

Para cada una de las asignaturas en cuestión, Ciencias naturales, lenguaje y Física, se constató lo siguiente:

Aunque es difícil asumir una postura autocrítica o reflexiva frente a la propia PP, es necesaria para vigorizar el perfil del docente actual.



La asignatura de las Ciencias Naturales busca comprender los fenómenos que ocurren en el universo. De ahí que, el docente debe desarrollar un talante de observador, una naturaleza de investigador, para comprender su entorno y alimentar su curiosidad, la construcción de juicios y valores en el niño con tendencia a desarrollar los compromisos individuales y colectivos hacia la conservación del medio natural y fabricado. Estas características se encuentran referidas en el MPAV, sustentadas por las ideas de Piaget y Vygotsky. Es así que, la enseñanza debe ser reevaluada en sus estrategias didácticas, porque el educando debe emplear habilidades de indagación, observación, reflexión y sentido crítico. Entonces, la acción pedagógica del docente debe partir de la relación de los fenómenos de la naturaleza y su conocimiento científico, tal como lo plantea el MPAV (PEI, 2010), teniendo en cuenta al sujeto aprendiente.

Al revisar los resultados obtenidos en la investigación en lo que corresponde a las Ciencias del Lenguaje, se halló que la docente usaba enfoques que privilegiaban el acto del habla o de la escucha, el de la lectura o la escritura. Al comparar dichos enfoques con el discurso del MPAV, se evidenció que en los documentos del MPAV de la IE, como del plan de área y de las planeaciones de clase, en ninguna parte se registra el enfoque que se emplearía para la enseñanza de la lengua castellana, situación que lleva a reflexionar sobre el enfoque a aplicar.

La PP de la docente de lengua castellana, privilegia la enseñanza por contenidos en el aula. Se constató la importancia

de enseñar cierta cantidad de conceptos según la planeación de clase, pero no se desarrollaron las habilidades ni las competencias necesarias para que el estudiante se desarrollara en la vida social. Al hablar de enfoque constructivista que propicia el MPAV, dicho enfoque es inexistente en la clase de lengua materna; la PP se mantiene anclada en el modelo tradicional; por ejemplo, en transcribir reglas ortográficas, las palabras que las ilustran; se usan para un concurso de ortografía con la funesta consecuencia de reducir la enseñanza a la transcripción y memorización. En cuanto al dominio que la docente tiene frente al área de lenguaje, se evidenció la falta de apropiación de conceptos que durante el proceso de formación en su pregrado no profundizó, característica de la formación universitaria con varios énfasis como español-inglés.

Ahora, hablando de la enseñanza de la Física, esta se caracteriza por su complejidad en su contenido temático, conceptualización y teorización. El docente puso en juego la multiplicidad de estrategias de enseñanza y de interacción, de manera que la enseñanza de la Física fue significativa. Mantuvo la expectativa de su auditorio estudiantil. Esto indicó que la actitud, comportamiento y proceder del maestro, marcó positivamente el ambiente de enseñanza. La didáctica en la clase de Física requirió de creatividad, planeación anticipada, trabajo organizado y un buen nivel conceptual por parte del docente. El discurso del profesor se convirtió en un enunciado claro y preciso para que las exigencias de la disciplina de la Física entrasen en coherencia con las teorías, y hacer entendible el lenguaje matemático y

Al revisar los resultados obtenidos en la investigación en lo que corresponde a las Ciencias del Lenguaje, se halló que la docente usaba enfoques que privilegiaban el acto del habla o de la escucha, el de la lectura o la escritura.

abstracto que describe los fenómenos naturales que ocurren en el contexto natural y social; dicho discurso inició con los conocimientos previos del estudiante.

Según lo anterior, la trascendencia de la planificación de la enseñanza de los conocimientos de la ciencia Física, se sitúa en la delicada tarea de proponer desempeños de acuerdo con las necesidades e intereses académicos de los estudiantes. Se puede validar la trascendencia del proceso con la aplicación de varios métodos de seguimiento y evaluación, que muestran las competencias y desempeños alcanzados por los estudiantes; los vivencian en la cotidianidad a la hora de proponer situaciones y resolver fenómenos reales problemáticos.

La reflexión sobre los resultados obtenidos deja ver, entonces, la oportunidad de mejorar el actuar en la práctica de los tres docentes, en los siguientes aspectos: claridad en los momentos de la práctica, en especial la acción pedagógica; conocer y hacer coherente el discurso del MPAV a la hora de planificar las clases; situar al docente como un agente guía más que como un trasmisor de información, evidenciar que el principal actor del proceso educativo es el discente ayudado por el docente; destacar la importancia del proceso de aprendizaje más que el proceso de la evaluación de resultados puntuales; la evaluación debe ser entendida como un proceso formativo y no punitivo, y, guiar el espíritu y la naturaleza inquieta del estudiante y del docente hacia una cualidad de investigador organizado y amoroso; programar una continua actualización de los conocimientos

disciplinares del área que se enseña, como también mantener o desarrollar una actitud positiva y creativa. Si es así, la PP del docente en el aula será eficaz.

En síntesis, es fundamental la continua observación, reflexión y autoevaluación en cuanto a la parte actitudinal del docente, no solamente en lo disciplinar, sino también, en el trato hacia sus estudiantes, el uso de un lenguaje correcto, con el hacer de la corrección de hábitos del habla como muletillas, calificativos, para que el discurso docente sea diáfano, preciso y medido para ejercitar a los adolescentes a elevar a alto, el nivel del lenguaje en los educandos, sin olvidar, por supuesto, la época contemporánea de los estudiantes.

Conclusiones

El trabajo realizado con la intencionalidad de transformar las prácticas pedagógicas de 3 docentes de la IE ENSP de Soatá, permitió hacer, en primer lugar, una lectura autoreflexiva del desempeño de los docentes en cuestión, en cuanto la preparación y desarrollo de sus prácticas en el aula, cuál era el derrotero formulado en sus planeaciones y al cambio de una PP empírica a una sistemática implícita en el MPAV. En segundo lugar, este estudio condicionó a los tres docentes a realizar una lectura minuciosa del MPAV de la IE para poder validar la hipótesis que las prácticas en el aula distaban del discurso del MPAV, y también el identificar las etapas sistemáticas para diseñar una matriz que organice las unidades temáticas necesarias con el fin de ejecutar totalmente el Modelo Pedagógico Activo Vivencial.

En síntesis, es fundamental la continua observación, reflexión y autoevaluación en cuanto a la parte actitudinal del docente, no solamente en lo disciplinar, sino también, en el trato hacia sus estudiantes, el uso de un lenguaje correcto



Si bien es cierto que el MPAV para la IE ENSLP de Soatá manifiesta ampliamente, el ser, el saber y el hacer, y es una carta indispensable en la acción de educar, no es el fin, sino un medio para un constante pensar, un reflexionar acerca de la actividad pedagógica formativa, adecuada a un contexto determinado teniendo en cuenta la realidad sociocultural en la que influye en la educación del niño. Así mismo, el docente debe hacer uso de este medio para entender y dirigir su acción de enseñar; pero esto será posible en la medida en que el maestro dé la merecida importancia a la teoría del modelo adoptado para llevar este saber al aula.

En la apropiación del MPAV de la ENSLP de Soatá, el maestro a través de la PP reconoce la manera como se enseña un conocimiento disciplinar de manera organizada, siguiendo un método didáctico teóricamente fundamentado, como lo señala el pedagogo Amos Comenio (1632), que da las pautas para la didáctica del proceso de construcción del conocimiento a partir de las múltiples maneras de aprender. Se evidencia que los estudiantes varían su aprendizaje según la forma como el maestro les facilite este proceso desde la

PP planeada. La ruta que el estudiante escoja para construir su conocimiento depende en parte del docente. Se puede afirmar que si el maestro es habilidoso, se convierte en una persona guía del estudiante porque abre un número importante de opciones para valorar el conocimiento adquirido.

El MPAV con enfoque constructivista está sustentado por pensamientos de pedagogos que han iluminado las políticas educativas de la IE desde el modernismo, como Montessori, Dewey, Freire, Vygotsky, Piaget, entre otros, quienes impulsaron la formalización de la PP en la escuela. Ellos señalaron la importancia de la formación de los maestros en el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico. Unos más y otros menos, hicieron grandes aportes teóricos y epistemológicos que se mantiene en la escuela de hoy. Sin embargo, cabe resaltar que este modelo se debe complementar con el método de enseñanza y las didácticas con pensamientos pedagógicos que ayuden al maestro a que dilucide cómo enseñar en la era de la virtualidad donde se puede pensar y crear, no necesariamente con el tablero y grafo, y donde el interior y exterior se encuentran en relación constante.

Referencias

- Albert, G. M. (2006). *La investigación educativa: Claves teóricas*. España: Departamento de Educación.
- Alvarado, L. A. (2014). *Teorías del aprendizaje (enfoque ecléctico y enfoque humanista)*. Recuperado de <https://prezi.com/bcdoiu8yqb-p/teorias-del-aprendizaje-enfoque-electico-y-enfoque-humanista/>.
- Alvarado, T. M., & Barrios, E. A. (2009). La enseñanza de las ciencias naturales y educación ambiental en las instituciones educativas oficiales del departamento de Nariño. *Tendencias*, 10(1), 143-166.

- Álvarez Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11.
- Arnáez Muga, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. *Paradigma*, 34(2), 7-29. Recuperado el 30 de septiembre de 2016, de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1194>.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Collected Original Resources in Education (CORE)*, 8(3). Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf
- Caldera, R., Escalante, D., & Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de pedagogía*, 31(88), 15-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617002>.
- Castro, E., Pele, R., & Morillo, R. (2015). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias insurreccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 581-587.
- Chirinos, M.N., & Padrón, A. E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de ciencias Sociales*, 16(3), 481-492.
- Comenio, J. A. (1632). Didáctica magna. En: E. Martínez-Salanova (s.f.), *Comenius. Jan Amós Comenius (Comenio o Komensky). Padre de la pedagogía. Iniciador de las ilustraciones en los libros y de la utilización del teatro en las aulas. Por una escuela práctica y sin malos tratos*. Recuperado de http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_comenius.htm
- Daboin de Briceño, Z. (2008). Práctica pedagógica en la construcción del conocimiento de las Ciencias Naturales. *REDHECS*, 5(3), 77-90.
- Díaz, M. (2010). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Editorial Morata, S.L.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía da autonomia. Saberes necesarios à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García, L. (2011). Análisis de la práctica docente desde la operación del programa de español de educación secundaria 2006. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (13), 160-180.
- Mejía, L., Pineda, L., & Briceño. M. (2002). Formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje. *Revista electrónica Red de Lecturas* 28 (2), 1-37.
- PEI (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Soatá: Escuela Normal Superior la Presentación.
- Vásquez, A. (2002). *Especificación, diseño, implementación y validación de diferentes estructuras de material informatizado para E.A.C. de la física mediante un entorno de autor mixto*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Velásquez, S. (2012). *Propuesta metodológica para la enseñanza del concepto de energía en los grados de educación media, fundamentada en el modelo de enseñanza para la comprensión*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Pensamiento crítico: reflexiones en torno a su importancia para la autonomía*

Critical thinking: reflections around their importance for autonomy

Recepción: 30 de enero de 2015
Aceptación: 1 de diciembre de 2015

Artículo de Reflexión

Resumen

En este artículo se exponen los avances de la investigación: *El Pensamiento crítico como camino hacia la Autonomía*, adelantada en el Colegio Boyacá de Duitama. La investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo, tipo acción educativa. Esta tiene como objetivo potenciar el pensamiento crítico para el desarrollo de la autonomía en los estudiantes de los grados 602 y 1101, de donde se sigue la propuesta metodológica que busca el desarrollo de la autonomía a través del pensamiento crítico. El artículo hace énfasis en el ensayo de Kant: *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?*, y considera las principales premisas expuestas en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* de

Édgar A. Amarillo Giraldo**
Dora Yasmín Corredor Jiménez***
Manuel Oswaldo Ávila Vásquez****

este mismo autor, en lo relacionado con la propuesta investigativa. En primera instancia, se hace una contextualización y descripción diagnóstica; seguidamente, se exponen algunos planteamientos basados en Kant, Adorno y Foucault con relación al pensamiento crítico y su importancia para la autonomía; además, se hace una alusión general a Richard Paul y Linda Elder en cuanto al pensamiento crítico y la educación. Por último, se presenta la propuesta metodológica en relación con los postulados de Paulo Freire referidos al pensamiento crítico y la autonomía, en el campo de la educación y la pedagogía, y se consideran los alcances de la investigación.

Palabras clave: contexto, pensamiento crítico, autonomía, educación, pedagogía.

* El presente documento tiene como base la investigación que los autores vienen desarrollando en la maestría en Educación, modalidad profundización, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

**Colegio Boyacá de Duitama – Boyacá – Colombia
eamarillo30@gmail.com

***Colegio Boyacá de Duitama – Boyacá – Colombia
dorayasmincorredor@gmail.com

****Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Boyacá – Colombia
manuelavilavaszquez@gmail.com





Abstract

This article presents the advances of the research: *Critical Thinking as a path to Autonomy*, carried out at Boyacá school in Duitama (Boyacá, Colombia). The research is developed with a qualitative approach and educational action type. It aims to promote critical thinking for the development of autonomy in sixth and eleventh grade students, which follows the methodological proposal that seeks the development of autonomy through critical thinking. The article emphasizes Kant's essay: *Answering the question What is Enlightenment?* and considers the main premises exposed in the *Foundations of the Metaphysics of Morals* of this same author, in relation

to the research proposal. In the first instance, a contextualization and diagnostic description is done; Next, some approaches based on Kant, Adorno and Foucault are presented in relation to critical thinking and its importance for autonomy; In addition, a general allusion is made to Richard Paul and Linda Elder regarding critical thinking and education. Finally, we present the methodological proposal in relation to the postulates of Paulo Freire referring to critical thinking and autonomy, in the field of education and pedagogy, and the extent of research is considered.

Keywords: context, critical thinking, autonomy, education, pedagogy.



Introducción

A partir de experiencias puestas en marcha por el trabajo en el aula, se puede determinar cómo se genera autonomía en los estudiantes a través del pensamiento crítico. Es en este espacio donde se pretende determinar si realmente se conciben cambios en el pensamiento y en la actitud de los mismos. Por lo tanto, las reflexiones que se presentan en este artículo, buscan determinar la importancia del pensamiento crítico a la hora desarrollar la autonomía.

Dichas reflexiones parten, en primer lugar, de un diagnóstico sobre la percepción que tienen los estudiantes de los grados 602 y 1101 del Colegio Boyacá de Duitama acerca del pensamiento crítico. En segundo lugar, estas reflexiones se fundamentan en los aportes teóricos de Kant, Adorno y Foucault, en torno a las preguntas: ¿cómo potenciar el pensamiento crítico? y ¿cómo contribuye el pensamiento crítico en la conformación de sujetos autónomos? Cabe aclarar que estas preguntas están consideradas para el contexto escolar donde se lleva a cabo la investigación, así como la importancia de las ciencias sociales para su propósito.

1. Diagnóstico sobre el pensamiento crítico y la autonomía en el contexto institucional

El Colegio Boyacá de Duitama es una institución de carácter oficial, que atiende una población de los niveles de educación preescolar, básica y

media vocacional de estratos 1 y 2. Como institución oficial, siempre se ha preocupado por la educación de estudiantes comprometidos con la sociedad, centrando la atención en la ampliación y profundización del pensamiento reflexivo para la contextualización de los aprendizajes, en relación con su cotidianidad. En este sentido, la propuesta que se presenta busca consolidar el objetivo general del Plan de Mejoramiento Institucional:

Fomentar desde las distintas disciplinas del conocimiento una cultura centrada en los VALORES (respeto, responsabilidad, compromiso, sentido de pertenencia, solidaridad, respeto a la diversidad y tolerancia) que unifiquen las mentalidades científicas, tecnológicas y humanísticas que se dan en el seno de la Institución y en la sociedad en general, con el fin de contribuir a la construcción de una comunidad educativa que trabaja en equipo para alcanzar los objetivos institucionales (Plan de mejoramiento institucional 2012-2016).

No obstante, en cuanto al objetivo del plan de mejoramiento institucional, se evidencia una brecha entre lo planteado allí y la realidad. Esto se observa en algunos comportamientos, como ciertas actitudes de indiferencia y apatía por parte de los estudiantes. Es preciso indicar que este comportamiento se debe en buena medida a la vigencia de paradigmas tradicionales que impiden desarrollar pensamiento propio, pues, se ha podido identificar una marcada carencia de autonomía en los estudiantes, reflejada en las constantes conductas de dependencia, que se manifiestan en la falta de toma de decisiones.

Por otra parte, los resultados obtenidos por los estudiantes de once en las pruebas externas correspondientes a los años 2014 y 2015, evidenciaron un bajo desempeño en el área de mayor relación con el pensamiento crítico: lectura crítica; como lo señalan las siguientes tablas:

Tabla 1. *Resultados de la prueba saber 11. Año 2014*

Nivel de Reporte	Lectura crítica Promedio (Desviación)	Matemáticas Promedio (Desviación)	Sociales y ciudadanas Promedio (Desviación)	Ciencias naturales Promedio (Desviación)	Inglés Promedio (Desviación)	Razonamiento cuantitativo Promedio (Desviación)	Competencias ciudadanas Promedio (Desviación)
COLOMBIA (8874 Establecimientos)	51.1 (8)*	51.2 (7.9)*	51 (8.3)*	51.2 (7.9)*	50.9 (7)*	51 (8.4)*	51 (8.5)*
DUITAMA (24 Establecimientos)	56.1 (7.9)*	58.7 (8.9)*	56.9 (8)*	57.9 (8.1)*	55.2 (8.2)*	57.9 (9.2)*	56.8 (8.1)*
COLEGIO BOYACA DE DUITAMA	51.7 (8.9)	52.8 (9.9)	51.5 (9.1)	53.4 (8.6)	50.9 (7.9)	52.6 (9.8)	52.2 (9.3)

Fuente: icfesinteractivo.gov.co

Tabla 2. *Resultados de la prueba saber 11. Año 2015*

Nivel de Reporte	Lectura crítica Promedio (Desviación)	Matemáticas Promedio (Desviación)	ciudadanas Promedio (Desviación)	naturales Promedio (Desviación)	Inglés Promedio (Desviación)	cuantitativo Promedio (Desviación)	ciudadanas Promedio (Desviación)
COLOMBIA (8979 Establecimientos)	50.8 (7.5)*	51.6 (9.3)*	51.1 (9.1)*	51.3 (7.7)*	51.3 (7.8)*	52.7 (10.6)*	50.5 (8.3)*
DUITAMA (25 Establecimientos)	56 (8)*	60.5 (10.7)*	57.7 (8.8)*	57.5 (8.4)*	56.4 (8.9)*	62.4 (12.9)*	56.5 (8)*
COLEGIO BOYACA DE DUITAMA	53.6 (7.4)	54 (10.6)	55.3 (9.6)	54.3 (8.9)	49.8 (7.7)	55.8 (12.9)	54.4 (8.1)

Fuente: icfesinteractivo.gov.co.

Estos resultados develaron, en el último año, un incremento de menos de 2 puntos del promedio en el año 2015 con respecto al año 2014 en el área de lectura crítica. En comparación con las otras áreas del conocimiento evaluadas por el ICFES, el área de lectura crítica ocupó en el 2014 el quinto lugar, ubicándose solo por encima de sociales y ciudadanas e inglés. Así mismo, para el año 2015 se ubicó en la misma posición.

Lo que demuestra el resultado del año 2015 con respecto al año 2014, es que las áreas donde menor desempeño obtuvieron los estudiantes fueron: lectura crítica 1.9; matemáticas 1.2

y ciencias naturales 0.9 e inglés, que decreció en 1.1.

Por lo anterior, se advierte una carencia de sentido por parte de los estudiantes con respecto al pensamiento crítico.

2. Fundamentos epistemológicos del pensamiento crítico y su importancia para la autonomía

Con el propósito de responder a las preguntas referidas: ¿cómo potenciar el pensamiento crítico? y ¿cómo



contribuye el pensamiento crítico en la conformación de sujetos autónomos?, se plantean algunos fundamentos epistemológicos de acuerdo con el pensamiento crítico y su importancia para la autonomía.

El pensamiento crítico supone la idea de pensar con actitud reflexiva y, desde esta perspectiva, se corresponde con el pensamiento filosófico. Por ello, es importante reconocer la génesis del pensamiento crítico en este ámbito. Teniendo en mente esta condición, Morales (2014) afirma que:

En el sentido filosófico moderno, la noción de crítica se le debe a Immanuel Kant (1724-1804), considerado el fundador del pensamiento crítico en el razonamiento filosófico con tres de sus obras más importantes: *Crítica de la razón pura* (2002), *Crítica de la razón práctica* (2001) y *Crítica del juicio* (2000) (p. 3).¹

No obstante, sí existe un documento donde estas ideas se condensan en íntima relación con el pensamiento crítico y la autonomía, es *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?* publicado por primera vez en 1784. En este ensayo, Kant hace énfasis principalmente en el concepto de Ilustración, cuya acepción se sintetiza en obrar conforme a la propia voluntad, es decir con autonomía, luego, esta significa la capacidad que tiene el hombre de pensar y actuar por sí mismo.

Kant (2013) empieza su ensayo enunciando:

La ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de

edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí el lema de la ilustración (p. 1).

De este primer acápite se deduce que, para Kant, tanto el pensamiento como la acción son aspectos que deben obedecer a una actitud de autoconciencia, es decir, deben estar erigidos al margen de orientaciones ajenas que indiquen o marquen el camino por el cual la persona ha de seguir como propósito, entre otros, el de encontrar su lugar en el mundo.

El pensamiento, en tanto que entendimiento en términos Kantianos; y la acción, en tanto que decisión y valor para servirse por sí mismo sin la guía de otro; suponen entonces la idea de que ambos aspectos se hallan articulados en una dinámica de corresponsabilidad, ya que de lo que se trata es de abandonar la actitud de dependencia y adoptar la de independencia, de autonomía. Así, de este primer enunciado de Kant, puede afirmarse que la minoría de edad, asumida como una condición de la cual el hombre mismo es autoculpable, es de por sí ya una crítica a dicho estado de dependencia.

En el texto *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?*, Kant (2013) desarrolla la noción de libertad como un proceso en el cual “los hombres salen gradualmente del estado de rusticidad por su propio trabajo, siempre que

¹ Las fechas que aparecen de estas tres críticas en la cita de Morales, corresponden a las de publicación en español en las ediciones citadas por este autor, ya que las fechas de publicación de la primera edición en alemán son: *Crítica de la razón pura* (1781), *Crítica de la razón práctica* (1788) y *Crítica del juicio* (1790).

no se intente mantenerlos, adrede y de modo artificial, en esa condición” (p. 5). Con ello, se suscita una clara contribución a la comprensión de que a la mayoría de edad no se llega mediante un salto súbito y sin seguir antes un camino previo que signifique el modo de “pensar acertadamente” (Freire, 2004), de acuerdo con la condición de mayoría de edad.

De lo anterior, resulta importante considerar la respuesta a la pregunta kantiana sobre si se vive en una época ilustrada o en una época de ilustración. Como se sabe, Kant responde a esta pregunta de forma categórica: su tiempo no es un tiempo ilustrado pero sí de ilustración. Con ello, el filósofo alemán entiende que la Ilustración no es algo ya dado, concluido, sino un proceso en el que se está en continuo desenvolvimiento. Esto explica el hecho de que quienes ya han logrado salir de una antigua condición de minoría de edad, tienen el deber de seguir atentos en ese camino.

Kant sugiere que, al tiempo que los tutores que ya han salido del yugo de la minoría de edad y conducen por esa vía a quienes se encuentran aún en dicha condición, deben continuar ellos mismos en el camino de la Ilustración, para no correr el riesgo de enseñar prejuicios, porque una vez que el público advierta que sus tutores no han sido capaces de preservar la Ilustración, entonces este mismo público someterá a sus tutores a ese mismo yugo.

Desde la perspectiva kantiana, se observa una profundización del pensamiento crítico en la distinción hecha sobre las dos clases del uso de la razón, a saber: 1. El público y 2. El privado. En cuanto

al primero, Kant (2013) lo define como aquel que “alguien hace de ella en *cuanto docto (Gelehrter)* ante el gran público del *mundo de los lectores*” (p. 2); y en cuanto al segundo, sostiene que corresponde al que se ejerce bajo una determinada función o puesto civil.

Por otra parte, se advierte que el comportamiento de permanecer actualmente en la minoría de edad se debe a la vigencia de paradigmas tradicionales. Al respecto, Kant señala la incapacidad de pensar por sí mismo a causa de la condición de minoría de edad, consistente en depender de un guía y en la falta de decisión y valor, mas no porque haya carencia de entendimiento.

Es claro que se debe salir de la minoría de edad a fin de lograr la autonomía, que, como se ha venido señalando, consiste en la capacidad de pensar y actuar por sí mismo. Sin embargo, la salida de esta minoría de edad no resulta fácil. Sobre este aspecto, Kant (2013) señala:

Es difícil para todo individuo lograr salir de esa minoría de edad, casi convertida ya en naturaleza suya. Incluso le ha tomado afición y se siente realmente incapaz de valerse de su propio entendimiento, porque nunca se le ha dejado hacer dicho ensayo (p. 1).

De lo anterior se colige que uno de los caracteres fundamentales que también se debe tener en cuenta como condición para facilitar la salida de esa minoría de edad es la voluntad política, ya que, como se advierte, la falta de esta es un impedimento para que el individuo sea capaz de valerse de su propio entendimiento.



Si bien es cierto que la consigna kantiana “Sapere aude”: ten el valor de servirme de tu propio entendimiento, está formulada como una tarea que le compete al individuo, no menos cierto es que a esta consigna le subyace también el hecho de que debe haber establecidas condiciones sociopolíticas que posibiliten el propósito de valerse del propio entendimiento. Esta es quizás la razón por la cual se reconoce la dificultad que presentan muchas sociedades, tanto en lo colectivo como en lo individual, para no lograr la ilustración en sentido kantiano y que bien valdría la pena indagar al respecto en una sociedad como la colombiana. Con esto se quiere decir, de acuerdo con Kant (1978), que el uso privado de la razón impide la Ilustración porque la limita:

Pero ¿qué limitación impide la ilustración? Y, por el contrario, ¿cuál la fomenta? Mi respuesta es la siguiente: el uso público de la razón debe ser siempre libre; solo este puede traer Ilustración entre los hombres. En cambio, *el uso privado* de la misma debe ser a menudo estrechamente limitado, sin que ello obstaculice, especialmente, el progreso de la Ilustración (p. 2).

Es aquí donde adquieren sentido los conceptos del uso público y uso privado de la razón, dado el carácter que a cada uno le corresponde, esto es: en cuanto al uso público, se refiere al uso libre, donde el sujeto tiene potestad de obrar con independencia; y, en cuanto al uso privado, se refiere al ejercido por los individuos vinculados a cargos de orden civil, institucional, que los determinan, por cuanto deben privilegiar los principios institucionales. Sin embargo,

para Kant, este uso privado de la razón no debe impedir la Ilustración, pese a constituir el mayor problema para que esta sea posible, debido a que la mayoría de hombres se encuentran en él.

Al mismo tiempo que el uso privado de la razón constituye la mayor limitación que impide la Ilustración –por la razón expuesta– y el uso público el que la fomenta, se reconoce en Kant la coexistencia de ambos usos de razón en el propósito de alcanzar la ilustración; más aún, se advierte que va más allá. En su obra *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Kant (2007) recurrentemente insiste en la autonomía como el factor determinante de todo valor, inclusive, la reviste del mayor sentido que racionalmente se pueda comprender; el de constituir el fundamento de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional:

Pero la legislación misma, que determina todo valor, debe por eso justamente tener una dignidad, es decir, un valor incondicionado, incomparable, para el cual sólo la palabra respeto da la expresión conveniente de la estimación que un ser racional debe tributarle. La autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional. (p. 61).

Al suponer la autonomía el fundamento de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional, lo que subyace es el hecho intrínseco de hallarse esta en un profundo vínculo con la acción, con la voluntad. Son tan nobles los preceptos morales de Kant a este respecto de denotar la autonomía como el fundamento referido, que aun nomina

a la voluntad derivada de aquella como Santa y, distingue a la voluntad derivada de la obligación como deber.

La acción que pueda compadecerse con la autonomía de la voluntad es permitida; la que no concuerde con ella es prohibida. La voluntad cuyas máximas concuerden necesariamente con las leyes de la autonomía es una voluntad santa, absolutamente buena. La dependencia en que una voluntad no absolutamente buena se halla respecto del principio de la autonomía -la restricción moral- es obligación. Ésta no puede, por tanto, referirse a un ser santo. La necesidad objetiva de una acción por obligación llámese deber. (Kant, 2007, p. 64).

Concretamente y puntualizando en la idea expuesta de la autonomía como factor determinante de todo valor, cabe recordar las siguientes máximas establecidas por Kant (2007) en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*:

Obra solo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal (p. 35).

Obra como si la máxima de tu acción debiera, tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza (p. 35).

Obra de tal modo que uses la humanidad, de tal modo, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como medio (p. 42).

Ahora bien, no obstante lo anterior, es preciso recalcar la Ilustración como una tarea que no solo depende del individuo,

sino también de su mera voluntad, sino también de condiciones que se corresponden con un “carácter político” para su posibilidad; como magistralmente lo demostrará Foucault en la lectura que hace sobre el ensayo de Kant y al cual nos referimos a continuación.

En su análisis realizado a propósito del ensayo de Kant: *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* y que lleva como título *¿Qué es la Ilustración?*, Foucault (1994) parte de plantear la idea de que la respuesta de Kant a este interrogante, constituye un texto que permitirá discretamente entrar en la historia del pensamiento “una pregunta que la filosofía moderna no ha sido capaz de responder, pero de la que tampoco ha podido desembarazarse” (p. 1).

En una de sus primeras acepciones de la Ilustración, Foucault la entiende como una actitud de reflexión sobre la actualidad y el presente, por lo cual, no se debe tomar como una etapa histórica más, sino como una lectura de lo que somos hoy, de los modos de sentir, pensar y actuar. Así lo deja ver cuando se pregunta, al tomar el concepto kantiano de Ilustración –al que se va a referir constantemente como “*Aufklärung*”– sobre cuál es la denominación que le corresponde: “¿Cuál es, entonces, este evento que denominamos la *Aufklärung* y que ha determinado, al menos parcialmente, lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos hoy día?” (Foucault, 1994, p. 1)².

Un primer énfasis que va a hacer Foucault sobre esta cuestión, es el carácter de la *Aufklärung* como una vía de escape. Esto es, la salida de una condición en la que el hombre se encuentra y de la

2 Ver revista: *Cuestiones de Filosofía* No. 14 Año 2012 ISSN 0123-5095 Un texto sobre la modernidad de Esaú Ricardo Páez Guzmán.



que tiene la necesidad de trascender, por lo que insiste en que Kant en su texto comprende la *Aufklärung* como la búsqueda de una diferencia entre el presente y el pasado, mas no como una totalidad o una realización futura. Se trata de comprenderla ante todo como una actitud. Sobre este particular, Foucault (1994) afirma: “en todo caso; la *Aufklärung* está definida por la modificación de la relación preexistente entre la voluntad, la autoridad y el uso de la razón” (p. 4). Esta idea también la va a profundizar cuando dice: “así, es necesario considerar a la *Aufklärung* tal como un proceso en el cual participan los hombres de manera colectiva, como un acto de coraje que debe ser ejecutado de manera personal. Los hombres son a la vez elementos y agentes de un mismo proceso” (p. 4).

Como se ha dicho, la *Aufklärung* es principalmente una actitud de reflexión sobre el presente y la realidad actual, y a esta reflexión Foucault la denomina ontología histórica de nosotros mismos. Con ello, indica que la *Aufklärung* mantiene un carácter de vigencia en cada época histórica³, y es allí en esa vigencia donde cobra sentido la Crítica como elemento fundamental del pensamiento y fundamento para la autonomía. A propósito, el pensador francés sostiene que Kant describe la Ilustración como la etapa en que la humanidad se valdrá de su propia razón sin necesidad de la subordinación a cualquier tipo de autoridad. Como se advierte, para que este momento ocurra, es que se hace necesaria la crítica:

Es precisamente en un momento como ese que la Crítica se hace necesaria, puesto que ella tiene por

misión la definición de las condiciones bajo las cuales es legítimo el uso de la razón para determinar lo que se puede esperar. El uso ilegítimo de la razón hace nacer, por medio de la ilusión al dogmatismo y la heteronomía; por el contrario, cuando el uso legítimo de la razón ha sido claramente definido en sus principios es que puede asegurarse su autonomía. En algún sentido la Crítica es el libro-guía de la razón que ha alcanzado su madurez en la *Aufklärung* e inversamente, la *Aufklärung* es la edad de la Crítica (Foucault, 1994, p. 7).

En definitiva, la *Aufklärung* de Kant como la Ontología histórica de nosotros mismos de Foucault, se consolidan en lo que actualmente se denomina pensamiento crítico, del cual ha de erigirse necesariamente el camino hacia la autonomía. Justo aquí, es donde cabe mencionar que el propósito de las ciencias sociales no puede ser otro que el de enseñar desde la perspectiva crítica, más allá que la continuación de impartir conocimientos de manera técnica e instrumental, es decir, como simple transmisión de información, desprovista de un sentido articulador con la realidad. Luego, una educación basada en el pensamiento crítico, busca que los aprendizajes signifiquen la ruta para que el individuo reflexione sobre los contextos en que se desenvuelve, teniendo la posibilidad y el deber de comportarse como mayor de edad en el sentido kantiano.

Por otra parte, además de Foucault, también Adorno, Becker & Vélez (1994) señalan que el paso del individuo a la mayoría de edad, esto es, un individuo autónomo, se halla en consonancia con un proceso de desarrollo normal:

3 Cuestiones de Filosofía
No. 17 - Vol. 1 Año
2015 ISSN 0123-5095
FOUCAULT Y LA
AUFKLÄRUNG, O
EL TRABAJO DE SÍ
COMO LEGADO
CRÍTICO Pablo Martín
Méndez P. 139-162

El proceso - Freud lo ha señalado como el desarrollo normal - consciente en el hecho de que los niños en general se identifican con una figura paterna, es decir con una autoridad, la interiorizan y se la apropian y luego, en un proceso muy doloroso y que no se produce sin dejar cicatrices, perciben que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que han aprendido de él, con lo cual se separan de él y solo de esta manera en general se convierten en hombres mayores de edad. El momento de la autoridad, pienso, se presupone como un momento genético del proceso de hacerse mayor de edad. Pero esto por otra parte no debe ser mal utilizado a ningún precio para glorificar este estadio y mantenerlo, sino que cuando uno se queda en él no solo resultan de ello deformidades psicológicas sino precisamente esos fenómenos de la minoría de edad en el sentido del atontamiento sintético que tenemos que constatar hoy por doquier (p. 14).

A ese proceso de hacerse mayor de edad, Adorno *et al.* (1994) lo reconocen como una instancia por la que hay que pasar, pero no porque sea un capricho, sino por ser la posibilidad adecuada que posee el individuo en el camino de configurarse como mayor de edad, pues también está la posibilidad de la rebeldía que solo conduciría a una “independencia” irracional que no es comparable con la mayoría de edad, ya que esta, como sinónimo de autonomía, implica el hecho de saber oponer resistencia.

Por lo que se refiere a la educación para la mayoría de edad como un proyecto que

se haga concreto, Adorno *et al.* (1994) indican que debe ser una educación para la contradicción y la oposición de resistencia con carácter racional, en la que los hombres que tienen el espíritu de la mayoría de edad, actúen enérgicamente para ello. Esta actuación ha de darse fundamentalmente a nivel institucional, puesto que son las instituciones el espacio propicio por antonomasia para llevar a cabo este fin. A partir de aquí, se confirma el papel preponderante de la educación y la escuela. Como bien lo advierte Adorno *et al.* (1994),

Me parece como si todo ello, con todo y lo deseable que es, permanece demasiado en el marco institucional, sobre todo de la escuela. Quisiera decir -en el peligro de que usted me regañe como filósofo que finalmente soy- que la figura en la cual se concretiza hoy la mayoría de edad -la cual no se puede sin más presuponer porque ella debe ser establecida en todas pero realmente en todas las dimensiones de nuestra vida-, que así pues, la única concreción real de la mayoría de edad consiste en el hecho de que los pocos hombres que tienen ese espíritu actúen con toda energía para que la educación sea una educación para la contradicción y el oponer resistencia (p. 17).

Por otra parte, la importancia del Pensamiento Crítico se halla en estudios más recientes, como las hechas al respecto por Critical Thinking (Fundación para el Pensamiento Crítico), donde se destacan autores como Paul y Elder (2003), para quienes este es definido como: “ese modo de pensar—sobre cualquier tema, contenido



o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 4).

De allí, se afirma la necesidad del pensamiento crítico, toda vez que conlleva al aseguramiento de la autonomía, la cual se constituye en principio, no solo de una mejor calidad de pensamiento sino inclusive de una mejor calidad de vida en todos los ámbitos. Es de recalcar que la Ilustración, de Kant; como la Ontología histórica de nosotros mismos, de Foucault; se consolidan en lo que actualmente se denomina pensamiento crítico, del cual debe llevar necesariamente por el camino de la autonomía. Lo que se propone entonces es una educación basada en el pensamiento crítico, de tal manera que los aprendizajes signifiquen la ruta para que el individuo reflexione sobre los contextos donde se desenvuelve, con el fin de actuar como mayor de edad en el sentido kantiano.

3. La pregunta y el debate como propuesta metodológica para desarrollar pensamiento crítico

Para la implementación de la propuesta metodológica, se ha diseñado el trabajo con actividades que generen inquietudes y, a su vez, desarrollen pensamiento crítico despertando la curiosidad en los estudiantes, teniendo en cuenta lo expuesto por Freire (2004) sobre la curiosidad. “Uno de los saberes para la práctica educativo- crítica es el que me advierte de la necesaria promoción de

la curiosidad espontánea a la curiosidad epistemológica” (p. 40).

A partir de esta idea, se plantea la propuesta metodológica para la investigación, enmarcada en las didácticas pedagógicas de la pregunta y el debate. En primer lugar, la didáctica de la pregunta se ha estimado mediante la aplicación de una serie de interrogantes sobre diferentes temáticas, las cuales permiten identificar la capacidad de pensamiento crítico. En segundo lugar, se considera la didáctica del debate, ya que hace posible establecer la capacidad de argumentación de un tema de interés. El propósito de este instrumento es el de hallar las relaciones intrínsecas y extrínsecas que afectan la calidad de los argumentos y capacidad crítica de los estudiantes.

La propuesta presentada contiene los siguientes aspectos:

1. Fundamentación pedagógica. Para el diseño de la propuesta, se toma como referente teórico los fundamentos pedagógicos de Freire.
2. Diseño metodológico. Para el desarrollo y el análisis de los datos cualitativos –categorías conceptuales– obtenidos de la propuesta metodológica implementada, se ha considerado la herramienta de la teoría fundamenta o teoría de hallazgos que surgen a partir de los datos.
3. Proceso de aprendizaje –evaluación. Para su desarrollo, se han tomado las competencias en ciencias sociales y filosofía, entendidas como el conjunto de capacidades que se desarrollan a partir de acciones que permiten a las personas interactuar según situaciones que se presenten y a partir de estas se

pueda debatir y generar preguntas. Las estrategias de evaluación de la propuesta se presentan como un proceso integral, holístico y articulado con los conceptos que los estudiantes construyan, buscando la participación dinámica, crítica y autónoma de los mismos.

En concordancia con la investigación, estos son los indicadores del pensamiento crítico que se han identificado como resultado preliminar para evaluar la propuesta metodológica: 1. que parta de situaciones reales; 2. que busque generar contradicción; 3. que permitan incentivar la participación; 4. que motiven la curiosidad espontánea hacia la curiosidad epistemológica. Dadas las consideraciones anteriores, es preciso señalar que los resultados parciales obtenidos de los avances de esta investigación, suponen la necesidad de continuar avanzando en la resignificación de las prácticas pedagógicas conducentes a la formación de la autonomía basada en la consolidación del pensamiento crítico.

Conclusiones

En primer lugar, hay que decir que de acuerdo con lo observado en el entorno educativo donde se ha llevado a cabo la investigación, se identifica bastante ausencia de pensamiento crítico y, por ende, ausencia de autonomía. Por ello, es importante comprender el lugar del pensamiento crítico y la autonomía en el ámbito educativo y, por ello también, se debe insistir en lo expuesto a propósito por los referentes teóricos aquí considerados: Kant, Adorno, Foucault y Freire, en quienes se encuentra como punto de convergencia y propósito la necesidad de desarrollar pensamiento crítico y la

capacidad de obrar por voluntad propia. De aquí la importancia de las acciones pedagógicas de la pregunta y el debate consideradas para tal propósito.

En segundo lugar, cabe destacar el hallazgo de haber comprendido que la formación de la autonomía, paradójicamente, no se da de manera autónoma. Por esta razón, se precisa la participación activa del docente, cuyo papel fundamental es generar y desarrollar en los estudiantes las habilidades y disposiciones subyacentes al pensamiento crítico. Al estar en contacto con los estudiantes, hay disposición para confrontar situaciones cotidianas y mantener un diálogo abierto con las diferentes perspectivas, conocimientos y modos de ser.

El pensamiento crítico constituye la mejor posibilidad de replantear el modo como se han venido configurando los sujetos y la sociedad, y el camino expedito para alcanzar las máximas kantianas referidas a la autonomía y que bien vale la pena recordar:

Obra solo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal.
Obra como si la máxima de tu acción debiera, tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza.
Obra de tal modo que uses la humanidad, de tal modo, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como medio.

El lugar de la escuela resulta esencial porque constituye el espacio más propicio para la conformación de sujetos críticos y autónomos.



Referencias

- Adorno, T. W., Becker, H., & Vélez, R. J. (1994). Educación para la mayoría de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, (3), 11-18. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/15804>
- Colegio Boyacá de Duitama (2012-2016). *Plan de mejoramiento institucional*
- ICFES. (2014). *Resultados pruebas saber*. <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/index.ht>
- ICFES (2015) *Resultados pruebas saber*. <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/index.htm>
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. Recuperado de http://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdf
- Kant, I. (2013). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* Recuperado de https://geografiaunal.files.wordpress.com/2013/01/kant_ilustracion.pdf
- Foucault, M. (1994). ¿Qué es la Ilustración? *Revista Actual*, 28, 19-44.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA. Recuperado de <http://www.bibliotecavirtual.com.ar/libros/filosofia/pedagogia%20de%20la%20autonomia%20freire.pdf>
- Morales, L. C. (2014). El Pensamiento Crítico en la Teoría Educativa Contemporánea. *Revista Electrónica” Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v14i2.14833>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico Conceptos y herramientas*. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.

Una estrategia para mejorar la comprensión desde la micro hasta la macrotexualidad

A strategy to improve reading comprehension from micro to macrotexuality

Recepción: 22 de febrero de 2015
Aceptación: 30 de noviembre de 2015

Artículo de Reflexión

Resumen

Mejorar la comprensión lectora se ha convertido en una necesidad de la IETA San Rafael de Rondón, lo cual permite llevar a cabo la aplicación de estrategias didácticas basadas en las teorías de Tuffanelli (2010) y Zayas (2012). Mediante el proceso de la investigación acción, se inicia el proyecto con el 100 % de los estudiantes del grado noveno (2016) y el apoyo de la comunidad educativa. Fue necesario estudiar los postulados de Díaz & Hernández (2010), Alonso (1991), Solé (1992), Montero, Zambrano & Zerpa (2014), entre otros.

*Claudia Margoth Jiménez Parra**
*Martha Lucía Barón Saavedra***
*Jorge Enrique Duarte Acero****

El proceso inició con una encuesta diagnóstica a los estudiantes, análisis, aplicación y desarrollo de fases planeadas metódicamente. Al analizar y evaluar el desempeño de los estudiantes en pruebas internas, se evidencia un mejoramiento en el nivel académico, la interacción y fortalecimiento de la comprensión, fluidez y propiedad en su contexto. Poner en práctica el proceso de la lectura comprensiva, permite a los estudiantes tener una visión más completa de los beneficios en su proyecto de vida.

Palabras clave: Lectura comprensiva, desempeño académico, estrategia didáctica, competencia lectora.

**Institución Educativa
Técnica Agropecuaria
San Rafael - Boyacá,
Colombia
clausjim@gmail.com*

***Institución Educativa
Técnica Agropecuaria
San Rafael - Boyacá,
Colombia
marthalubasa@yahoo.
com*

****Universidad
Pedagógica y Tecnológica
de Colombia -Boyacá,
Colombia
jorge.duarte@uptc.edu.co*





Abstract

Improving reading comprehension has become a necessity for the Educational, Technical and Agrarian School (IETA) “San Rafael de Rondón”, which allows carrying out the application of didactic strategies based on the theories of Tuffanelli (2010) and Zayas (2012). Through the process of research-action, the project begins with 100% of students in the ninth grade (2016) and the support of the educational community. It was necessary to study the postulates of Díaz & Hernández (2010), Alonso (1991), Solé (1992), Montero, Zambrano & Zerpa (2014),

among others. The process began with a diagnostic survey to students, analysis, application and development of methodically planned phases. When analysing and evaluating students’ performance in internal tests, there is evidence of an improvement in the academic level, the interaction and strengthening of comprehension, fluency and property in context. Implementing the process of comprehensive reading, allows students to have a more complete view of the benefits in their life project.

Keywords: comprehensive reading, academic performance, didactic strategy, reading competence.



Introducción

La competencia lectora y el componente pragmático fueron las falencias más relevantes en los estudiantes de grado noveno 2015 en la IETA San Rafael de Rondón en los resultados de las pruebas saber (análisis tomado de icfes interactivo). Es así que, el problema de adquirir una lectura comprensiva por parte de los estudiantes se convirtió en preocupación institucional.

Teniendo en cuenta que la institución educativa busca la formación de estudiantes ética e intelectualmente competentes en diversos campos de acción y el quehacer humano; capaces de pensar creativamente para llegar a la resolución de problemas cotidianos, así como para la toma de decisiones bien meditadas y el disfrute de un aprendizaje; en la ejecución de la investigación, se buscó mejorar el nivel de comprensión lectora mediante la implementación de estrategias y acciones en el área de Lenguaje, de manera que los estudiantes lograrán obtener un mejor desempeño en cada una de las áreas del saber, lo mismo que guiarlos a una visión competente en el contexto en que se desenvuelvan. Se intervino este aspecto a través de la investigación cualitativa con enfoque en investigación-acción y la propuesta de las operaciones metalingüísticas de Tuffanelli (2010) y el afianzamiento de la estrategia mediante películas postulado por Zayas (2012).

Se seleccionó como grupo base para la aplicación de la estrategia didáctica al grado noveno (2016), una población entre los 13 y 17 años de edad. Conformado por 8 hombres y 10

mujeres, para un total de 18 estudiantes. Dentro del grupo, hay dos estudiantes repitentes. Cuatro estudiantes son del sector urbano y 14 del sector rural. El número real para la aplicación es de 18 estudiantes (8 hombres y 10 mujeres).

Antecedentes

Para Díaz y Hernández, llegar a ser una persona letrada implica poseer una capacidad para saber construir significados al leer y al escribir, y utilizar los medios digitales y multimodales que las TIC posibilitan hoy en día. Para lograr ese ser letrado, la lectura es la clave, y el lector necesita adquirir nuevos tipos de saberes, incluyendo todo aquello que implique su vida en el contexto que le rodea.

Lograr que las estrategias que se propongan funcionen, se hace necesario en la intervención permanente del docente, un docente que sea capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas (Díaz & Hernández, 2010).

Para Alonso (1991) y Solé (1992) (citados en Díaz y Hernández, 2010), al analizar el tema de la comprensión de textos, se toman en cuenta saberes como: las habilidades discursivo-lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático, el conocimiento del mundo del lector, que se activa y se pone en marcha. Este conocimiento del mundo es idiosincrático y personal, las habilidades estratégicas, metacognitivo-reflexivas y autorreguladoras para acceder a niveles profundos de comprensión y

Se seleccionó como grupo base para la aplicación de la estrategia didáctica al grado noveno (2016), una población entre los 13 y 17 años de edad.

aprendizaje, el conocimiento de que los textos pueden asumir una amplia variedad de géneros y estructuras textuales, las teorías implícitas de la lectura que poseen los alumnos, el conocimiento de que los lectores participan de prácticas letradas y viven en comunidades culturales.

Para Tapia (2005), en su artículo “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora”, si la lectura está orientada a la comprensión, a la hora de establecer los objetivos del entrenamiento lector y valorar la adecuación de las estrategias que se van a utilizar, será preciso tener en cuenta los distintos orígenes de las diferencias individuales que actúan durante el proceso lector. Una primera causa de las diferencias individuales, que además afecta a todo el proceso lector, es que nuestra memoria de trabajo es limitada. Sin embargo, la familiaridad con las letras, el vocabulario y el tema de los textos, mejora la lectura y la comprensión. Es posible mejorar su gestión con la práctica y los conocimientos adecuados. En consecuencia, parece obvio que, para mejorar la lectura y la comprensión, es preciso practicar.

Cuando se lee un texto se desarrolla doble función, dependiendo del objetivo con que se haga, si es por gusto, se puede decir que podría haber una mejor comprensión si el estudiante conoce como hacer una lectura comprensiva; y si es para ser presentada en una clase, puede ser adquirida por obligación, corriendo el riesgo de no surtir un efecto duradero. Los estudiantes desarrollan lectura con diferentes propósitos; y según el tipo de lectura, será la disposición del lector.

Para el uso de las estrategias, se deben tener en cuenta los esquemas previos; que el aprendizaje sea significativo, preparando, aplicando y evaluando actividades que conlleven a los estudiantes al afianzamiento de la lectura comprensiva; proponiendo temas con secuencias lógicas que sean del interés de los estudiantes y los lleven a asimilar los conocimientos (Montero *et al.*, 2014)

El aprendizaje de los alumnos y las alumnas no puede entenderse independientemente de las características del contenido de la materia enseñada, de las concepciones del profesor o profesora o de los instrumentos de mediación que se utilicen en la relación entre enseñanza-aprendizaje. Los procedimientos de enseñanza tampoco son independientes de los factores como, por ejemplo, las formas en las que se construye el conocimiento y de las características del conocimiento objeto de enseñanza. (Ribas, 2011 p. 19)

Acertar en los gustos lectores de nuestros jóvenes, es un reto; los jóvenes nos están desafiando, hay que escucharlos y así poder entender lo que hacen con lo que les proponemos y no les proponemos. Se podría decir que, gran parte de las lecturas de los estudiantes se centran en realidades y consumos; hay quienes leen sin importar dónde y en qué tiempo. Hoy en día, los estudiantes no son lectores de un mismo lenguaje. Son una generación que está sobre-equipada. De tal forma que, la relación de lectura y escritura ahora se apegan a otros criterios ligados al avance tecnológico y su *modus vivendi*.

Para Tapia (2005), en su artículo “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora”, si la lectura está orientada a la comprensión, a la hora de establecer los objetivos del entrenamiento lector y valorar la adecuación de las estrategias que se van a utilizar, será preciso tener en cuenta los distintos orígenes de las diferencias individuales que actúan durante el proceso lector.



Siguiendo el proceso de socialización de conceptos hallados por cada estudiante y sumándose a las intervenciones sabias del docente como guía del proceso, se puede lograr que el estudiante reafirme su posición frente a una problemática, o que, por el contrario, se vea en la necesidad de recurrir a otro tipo de textos que le den mejores oportunidades de conocimiento acerca del tema, pero siempre manteniendo el interés del estudiante por este.

El papel que las estrategias de aprendizaje desempeñan en el proceso de la comprensión, es importante para alcanzar los logros esperados y la habilidad que el estudiante puede alcanzar en una prueba de comprensión (Muth, 1991).

Pérez (2011) propone nueve ideas para renovar el concepto de lectura. Aclara que no se debe confundir la lectura como un proceso de descodificación. La lectura es un fenómeno amplio que abarca diversos signos. Para Pérez, los ejes básicos para la enseñanza de una lectura crítica y profunda son: “Un enfoque sistémico y gradual en el que se distingan las diferentes operaciones cognitivas y que vaya acompañado de un mecanismo de diagnóstico eficaz de las deficiencias operativas en que puede incurrir el estudiante” (p. 6) Para lograr un buen proceso lector, es importante que el maestro tenga en cuenta lo que debe lograr en el estudiante en cuanto a la lectura, y proponer estrategias que lo lleven a un máximo dominio de los textos.

Para lograr una mejor comprensión lectora resulta práctico y necesario apoyar a los alumnos a desmenuzar

de la lectura aquello que puede ayudarlos a comprender el contenido y el significado de la misma, a través de diversas estrategias didácticas y de enseñanza como herramientas que contribuirán en la medida de lo posible a despertar en ellos el gusto y hábito por la lectura. (Villegas, 2009, p.16)

En el proceso enseñanza-aprendizaje, se hace necesario adoptar métodos acordes a las necesidades del contexto del estudiante. Por ello, Cendales (2008), en su libro “Corrientes Pedagógicas”, afirma:

Descubrí que lo que más les gusta era jugar con su profesor en el recreo, primero fútbol y luego voleibol, entonces, coloqué como condición que, para jugar conmigo, se requería hacer la tarea en casa y ser exitoso con las demostraciones en el tablero. Esta estrategia me dio gran resultado y la apliqué sin saber que correspondía a la llamada Teoría Conductista (conducta-refuerzo). Sin embargo, creo que utilicé varios enfoques pedagógicos: el Tradicional Transmisivo (clase magistral, ejemplos, demostraciones, cuestionarios), el Activo (juego, deporte, salidas, cuentos, una alta dosis de amistad y respeto con cada niño) y, en cierta medida, el Crítico (conversatorios y reflexiones). (p. 12).

La teoría de Cendales es acertada en cuanto el docente debe conocer cada una de las teorías de las corrientes pedagógicas, y así adecuar la que sea inherente con las necesidades inmediatas de sus estudiantes. Está en el docente lograr que el estudiante se sienta feliz en su escuela y aprenda para la vida. “Las

Pérez (2011) propone nueve ideas para renovar el concepto de lectura. Aclara que no se debe confundir la lectura como un proceso de descodificación. La lectura es un fenómeno amplio que abarca diversos signos.

corrientes pedagógicas han tenido su importancia y aún la siguen teniendo” (p. 13). En la aplicación de cada una de las corrientes, se puede detectar las falencias ocurridas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es así como se pueden proponer nuevas estrategias y solventar las falencias encontradas en el proceso.

El libro de Giuseppe (1969) se ubica, precisamente, en ese punto. El docente encontrará en sus páginas un completo compendio de todos los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje. El planeamiento didáctico, las frases del aprendizaje, los métodos y técnicas de validez más comprobada, los principales tipos de material didáctico y sus posibles usos, las actividades extraescolares, el tratamiento de los problemas de disciplina, la evaluación del aprendizaje, etc. El libro presenta una acertada exposición de los principios generales que deben orientar el trabajo del docente, con indicaciones prácticas y sugerencias apropiadas para las situaciones del aula y para las relaciones con los padres y con el resto de los actores que intervienen en la vida escolar.

Teorías innovadoras

Tuffanelli y la comprensión lectora

“Adquirimos la habilidad lectora de dos maneras: por adquisición espontánea: practicándola, viviéndola, por inmersión, jugando; o bien por aprendizaje intencional: controlado, guiado, mediado” (Tuffanelli, 2010, p.54). Adquirir esta habilidad requiere, como toda disciplina, tener una competencia cultural y mantener viva la curiosidad. Es por ello que, la televisión,

el cine y demás medios masivos (redes sociales), pueden convertirse en fuentes de aprendizaje de lectura porque estos campos llenan sus expectativas, por ello es necesario guiar, supervisar y trazar derroteros para lograr un mejor aprovechamiento.

El estudiante es el que da significación a lo que lee según su competencia y acervo cultural que este posea, por eso cuando el docente contextualiza, da y proporciona mayor información acerca de lo que va a leer. Este proceso será más significativo porque tiene cómo confrontar y mantiene mayor el interés por continuar indagando sobre el tema. Existe diversidad en la interpretación de un estudiante a otro al leer un mismo texto, mientras para uno resulta de gran contenido, para otro puede ser conocido. Este fenómeno puede darse en la intertextualidad, porque un lector experto tiene presente la información recopilada en temas anteriores similares que le son útiles para entender con mayor rapidez lo que está leyendo.

El lector experto no se contenta, de hecho, con una lectura por puro entretenimiento, sino que quiere comparar entre textos, valorar críticamente no solo el contenido, sino también la estructura, las técnicas narrativas, el estilo. Para alcanzar niveles elevados será preciso partir de niveles bajos. (Tuffanelli, 2010, p. 41).

Uno de los aspectos a tener en cuenta a la hora de establecer un texto, es conocer el nivel de comprensión del estudiante, esto para no saturar, o pecar de facilista. “La exposición a conversaciones, discusiones y lecturas

El estudiante es el que da significación a lo que lee según su competencia y acervo cultural que este posea, por eso cuando el docente contextualiza, da y proporciona mayor información acerca de lo que va a leer.



donde se emplean conceptos nuevos, conocimientos elaborados y emociones que se comunican es una de las maneras más favorables de aprender a comprender” (Tuffanelli, 2010, p. 55) de una manera u otra el autor enfatiza que mantener el interés del estudiante mediante explicaciones o actividades extras que contextualicen al estudiante (videos de temáticas cercanas al tema en desarrollo), estímulos adecuados y la disciplina lectora constante propician un aprendizaje espontáneo y placentero.

Tuffanelli (2010) menciona, en un modelo cognitivo para la comprensión, dos sectores hacia los que se debe dirigir la acción educativa: el aprendizaje de los automatismos propios de la lectura instrumental o decifrativa (bottom-up) desde abajo, se refiere al conocimiento perceptivo de los datos que se reciben (rasgos, caracteres, grafemas, sílabas, etc.), y los esquemas interpretativos (top down) desde arriba, confiere en cambio, la atribución de un significado a lo que se va descifrando, los dos trabajan tanto el nivel micro textual (léxico y estructuras morfosintácticas), como el nivel macro textual (bloques informativos, estructuras expositivas, género, etc.). El objetivo de la comprensión se da al alcanzar una configuración de los dos, porque no podemos quedarnos en los rasgos puramente de forma. Y de aquí la trascendencia de estimular un tipo de lectura profunda, crítica y que abra la posibilidad de imaginar mundos alternativos. Sin embargo, la falta de un marco de comprensión del fenómeno de la lectura en general, y la consecuente carencia de estrategias y de técnicas adecuadas para su promoción y enseñanza, dificultan un auténtico progreso en este sentido.

La comprensión y la producción de textos exigen en la escuela un docente activo y constructivo que emplee recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales aprendidos en situaciones novedosas de solución de problemas comunicativas y retóricas. La comprensión se aprende y se desarrolla cuando se participa activamente en una comunidad en prácticas letradas creando mundos posibles.

En la escuela, leer y escribir pensando, son habilidades muy preciadas. Para alcanzar este ideal, el docente debe exigirse y enseñar ambos procesos en contextos auténticos de uso funcional. Ambos procesos deben fomentarse en cada una de las asignaturas del pènsum escolar, dado su papel en la adquisición y transformación del conocimiento de los estudiantes. La comprensión de textos está presente en todos los niveles educativos.

Los significados de un texto son idiosincráticos del lector. Es así que, cada lector de un mismo texto puede lograr construir una representación diferente de significados o en otros casos, parecida. Estos significados son personales-subjetivos y sociales-contextuales en donde se manifiestan saberes, actitudes, valores y la ideología del grupo o comunidad en donde el lector se encuentra.

En cuanto a los textos, como reflejo de las intenciones comunicativas de los escritores, son producciones dinámicas abiertas a la actividad interpretativa; son un instrumento semiótico que toman cuerpo en función de géneros literario, periodístico, científico, jurídico y judicial; y en los tipos de textos

En la escuela, leer y escribir pensando, son habilidades muy preciadas.

narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instructivo-inductivo. Estos son los que se abordan en las instituciones educativas, pero tal parece que no han sido trabajados de la forma dinámica que se requiere, y aún nuestros estudiantes presentan dificultades para identificarlos.

A nivel de aula, los alumnos lectores encuentran textos continuos y discontinuos. En el aspecto educativo, los textos discontinuos son los textos escolares y los textos digitales. Estos últimos basados en el hipertexto y plantean a los estudiantes nuevas prácticas letradas. En esta clase de textos, es donde se impone el reto a los docentes y el uso de prácticas que motiven al estudiante.

En la escuela, se realizan muchas prácticas de lecturas abstractas, sin sentido y fuera de las situaciones comunicativas y sociales de uso genuino. Todo acto encaminado a la lectura debe tener un sentido, unos objetivos definidos y unas metas claras. Por esto, se busca una actividad estratégica para la comprensión lectora, ya que el estudiante lector debe proceder de manera inteligente cuando lee. Este proceso se ve truncado en la escuela y limita al estudiante, encasillándolo en un esquema y en unas metas que probablemente no son las que persigue.

Toda persona tiene deseos de conocer, pero no basta con tener el deseo, sino encontrar el camino correcto para alcanzar esos deseos. Para lograr un aprendizaje significativo, se necesita un proceso de comprensión de un modo sencillo y profundo. La comprensión lectora se da en muchos contextos

y es más sencillo demostrarla para una persona que tiene la cultura de la lectura, puesto que ya ha recorrido textos con características que identifica con rapidez; esto no quiere decir que un lector inexperto no pueda alcanzar los niveles de comprensión, sino que se va a demorar más en este proceso.

Zayas y la comprensión lectora desde las pruebas Pisa

Idea clave 1. “La competencia lectora es una competencia básica que incluye destrezas muy complejas necesarias para interactuar en todos los ámbitos de la vida social” (p. 17). Es decir, saber leer es imprescindible para el desarrollo del conocimiento, también lo es para satisfacer necesidades personales y para practicar en las diferentes esferas de la vida social.

Considera que la transformación de las prácticas de lectura se debe, en la actualidad, a cuatro factores: la implantación y el desarrollo de la democracia, la globalización, la generalización del internet, la presencia y la importancia de la ciencia en nuestras culturas.

En definitiva, se considera que la competencia lectora es un requisito que trasciende el entorno escolar. Es necesaria para participar con éxito en diversas áreas de la vida adulta en sociedades que son cada vez más complejas y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Idea clave 2. “Leemos en diferentes situaciones y con objetivos diversos” (p. 27). En esta idea clave, el lector,

En la escuela, se realizan muchas prácticas de lecturas abstractas, sin sentido y fuera de las situaciones comunicativas y sociales de uso genuino.



ente constructor de significado, hace uso de su bagaje de conocimientos, de su contexto, de una manera activa, habiéndose trazado unos objetivos, ya que el texto lleva inmerso varios significados y es el mismo lector quien lo define dentro de un proceso pre-conceptuado de lectura.

Idea clave 3. “La lectura está condicionada por las características de los textos” (p. 41). Según la tipología de textos, el estudiante impone sus propios intereses iniciando su proceso lector, puesto que aplica destrezas y estrategias para poder promover y mantener la comprensión, y estos varían dependiendo si es un texto continuo, discontinuo, impreso o electrónico y la finalidad con que se lee.

Idea clave 4. “Los lectores interactuamos de diferentes maneras con los textos según lo que necesitamos hacer con ellos” (p. 57). Dependiendo de la acción que deseamos desarrollar con el texto, se requieren diferentes estrategias mentales que los lectores utilizan para moverse fuera y dentro del texto; es decir, para acceder a una comprensión global, elaborar una interpretación del texto, y reflexionar y valorar el mismo.

Idea clave 5. “Localizar y seleccionar la información implica definir los objetivos, conocer las fuentes y valorar su pertinencia” (p. 79). En el acercamiento a esta clave, sabemos que el joven de hoy navega en busca de lecturas de su interés; pero, este proceso, de igual manera que el texto escrito, requiere de una guía de selección de la información, para no perderse en textos o sitios web irrelevantes que conlleven a pérdida de tiempo y el objetivo de la lectura. Se

recomienda señalar rutas, marcadores sociales y elaborar etiquetas.

Idea clave 6. “Procesar la información requiere integrar ideas e interpretar sus relaciones” (p. 91). El lector hace un encadenamiento con la información que posee y la relaciona con los nuevos recursos textuales; la nueva información le sirve para orientar el proceso de comprensión del texto analizando, sus causas y sus consecuencias y ese proceso le permite obtener un nuevo significado.

Idea clave 7. “Saber leer supone saber reflexionar sobre el contenido de los textos” (p. 107). El lector se documenta acerca del texto y lo conoce, reflexiona y lo valora recurriendo a conocimientos e ideas externas para poder ampliar su significado. También puede atreverse a validar información existente y proyectarse a un aprendizaje sólido y veraz.

Idea clave 8. “Saber leer implica saber reflexionar sobre la forma del texto” (p. 127). Reflexionar y valorar la forma de un texto es necesario, ya que cada género discursivo presenta un estilo funcional propio, implica un nivel de competencia metalingüística y metacognitiva muy alta.

Idea clave 9. “El compromiso individual con la lectura es un factor clave de la competencia lectora” (p. 143). Un lector competente interactúa autónomamente y valora la importancia de la lectura en todas las esferas de la actividad social. El lector debe estar interesado y comprometido con la lectura, interactuar con autonomía con el texto y valorar la lectura en la

interacción social. El docente debe ser un estratega para motivar al lector a acercarse a la biblioteca escolar; la cual tiene dos tareas; una, actuar para que la lectura sea una actividad libremente elegida y realizada de forma autónoma y, la otra, integrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todas las asignaturas.

Idea clave 10. “El lector posee un saber metacognitivo” (p. 159). El lector ya sabe cómo interactuar con los textos para alcanzar los objetivos de la lectura según el contexto en el que se lleva a cabo. En esta clave, el lector se autodirige y autocontrola, se independiza del profesor, pues ya ha adquirido las estrategias de procesamiento de texto y las aplica a su libre albedrío y sin dificultad.

Metodología

Esta es una investigación cualitativa (Strauss & Corbin, 2002). Con el término “investigación cualitativa”, entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo, con censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo.

Algunos investigadores reúnen datos por medio de entrevistas y observaciones, técnicas normalmente asociadas con los métodos cualitativos. Sin embargo, los codifican de tal manera que permiten hacerles un análisis estadístico. Lo que hacen es cuantificar los datos cualitativos. Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos, y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico.

El enfoque de este proceso es la *investigación-acción*, bajo el principio de que es imposible conocer el conocimiento humano fuera de su entorno y su ambiente. Se trata de una forma de investigación para enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales. La investigación-acción inicia el cuestionamiento del fenómeno desde lo habitual, transitando sistemáticamente, hasta lo filosófico. Mediante la investigación-acción, se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica.

El modelo curricular de investigación-acción fue propuesto por Stenhouse (1991) en su intento por encontrar un modelo de investigación y desarrollo del currículo. En dicho modelo, Stenhouse afirma que el currículo es un instrumento potente e inmediato para la transformación de la enseñanza, porque es una fecunda guía para el profesor.

El enfoque de este proceso es la investigación-acción, bajo el principio de que es imposible conocer el conocimiento humano fuera de su entorno y su ambiente.



Según Stenhouse (1991), para que el currículo sea el elemento transformador, debe tener otra forma y un proceso de elaboración e implementación diferente. Un currículo, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa una visión de lo que es el conocimiento y una concepción clara del proceso de la educación. Proporciona al profesor la capacidad de desarrollar nuevas habilidades relacionando estas, con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje.

Instrumentos para la recolección de información

Prueba diagnóstica

Se entiende por prueba diagnóstica la que tiene como finalidad determinar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante que se presenta a la misma, que puede o no puede hacer con la lengua, y hasta qué punto se desenvuelve en las distintas habilidades. La información proporcionada por esta prueba, sirve para tomar decisiones sobre la formación que debe seguir el estudiante, aunque se puede utilizar también para clasificarlo en un grupo de nivel homogéneo, con el fin de que reciba la instrucción adecuada al nivel demostrado. En este sentido, la prueba diagnóstica formaría parte de la evaluación formativa, que implica un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo conjuntamente por profesor y estudiante, con el fin de detectar los desajustes que se producen en el mismo para corregirlos (ELE, 1997-2017).

Taller de lectura

Un taller de lectura es un espacio de producción que se construye a partir de la lectura de textos de diferentes tipologías. La lectura es una actividad de pensamiento en la que se ponen en juego las capacidades de comprensión de los sujetos lectores. La comprensión en sí misma es una acción, por lo tanto, se considera al lector como un sujeto activo que resignifica todo lo que lee. Comprender un texto es trascenderlo, integrando las ideas del autor con las nuestras.

Por otro lado, la lectura de textos es una herramienta para el aprendizaje de la producción de textos propios. Existe un tipo de lectura, que llamaremos “lectura de escritor”, que es aquella que se realiza, no solo poniendo el énfasis en la comprensión del contenido de los textos a leer, sino, además, en las estructuras de los textos. Es decir, que es un tipo de lectura en el que el lector se preocupa por comprender y abstraer cómo está escrito ese texto para, luego, poder aplicar lo aprendido en el proceso de lectura a textos propios.

De este modo, la cátedra entiende la lectura en dos sentidos: 1. Como una actividad de pensamiento, de comprensión y otorgamiento de sentido; y 2. como una herramienta para la producción de textos propios. En esta línea, el taller de lectura funciona como un espacio de vital importancia en la clase, ya que en él se trabaja sobre la lectura en su doble modo de entenderla.

El taller es un espacio pedagógico que funciona sobre la base que

Se entiende por prueba diagnóstica la que tiene como finalidad determinar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante que se presenta a la misma, que puede o no puede hacer con la lengua, y hasta qué punto se desenvuelve en las distintas habilidades.

propone “aprender a aprender”. Esto implica pensar la educación como un aprendizaje permanente, en el que el alumno desempeña un papel activo y protagonista, y en el que los docentes promuevan la autonomía de los alumnos y brinden elementos de análisis intelectual y social más allá de la puntualidad de los temas abordados en el programa (Reviglio, 2008).

Análisis e interpretación de los resultados de la investigación

Fase 1. La microtextualidad

Aplicación del taller “*Al carro*” (Gloria Fuertes, 2001). Actividades planteadas para el nivel de básica primaria.

Actividad 1. Vínculos de repetición

El objetivo de la actividad es subrayar palabras de repetición. Este ejercicio se propone para trabajar la cohesión y la comprensión a través de la repetición de los significados de palabras. Para evitar repeticiones, se recurre a sinónimos o expresiones equivalentes. Las repeticiones pueden ser idénticas o parciales; la repetición parcial puede hacerse con sinónimos, hipónimos-hiperónimos. En esta actividad, se enfatiza en que no se practica una lectura lineal, sino distintas lecturas según el objetivo que se tenga.

Actividad 2. Vínculos morfológicos

Se da al estudiante un esquema en donde debe completar palabras. Se busca que el estudiante deduzca los morfemas que faltan, utilice el contexto como recurso, y distinga los tipos de concordancia morfológica, la derivación de las palabras y su etimología.

Actividad 3. Vínculos de sustitución

Se pide a los estudiantes subrayar las sustituciones. Se busca relacionar las sustituciones con los correferentes, se utiliza el contexto para hacer deducciones y realizar recorridos estratégicos en el texto. Las sustituciones se pueden hacer con pronombres, adjetivos determinativos, adverbios, conjunciones, etc. El uso de estas categorías ayuda a que el texto sea más fluido y compacto. La dificultad de comprensión aumenta cuando el sustituto se refiere a una frase entera o incluso a una parte de un texto. En el ejercicio propuesto, solo se plantea con palabras. Esta dificultad se ve presente en la competencia morfosintáctica.

Actividad 4. La estructura de la oración

En la actividad, se muestran dos esquemas en donde el estudiante debe escribir en el lugar adecuado los sintagmas indicados. Se especifica colocar el sujeto a la izquierda del predicado. Se busca memorizar la noción de sintagma, descubrir cómo identificar los sintagmas de una frase, colocar los sintagmas en forma lógica, descubrir intuitivamente las nociones de posición y de función de un sintagma, y distinguir la oración nuclear de la subordinada. Una unidad lógica es un sintagma. A cada sintagma le corresponde una pregunta lógica. Para encontrar el núcleo de una oración se debe identificar el verbo. A una misma pregunta le pueden corresponder diferentes funciones sintácticas.

Actividad 5. Palabras que actúan como nexos

Los estudiantes subrayan las palabras que actúan como nexos, que unen las

Aplicación del taller “*Al carro*” (Gloria Fuertes, 2001). Actividades planteadas para el nivel de básica primaria.



oraciones simples. Se busca que el estudiante separe oraciones, identifique conectores, la función del pronombre relativo, y distinga y compare conectores con diferentes funciones lógicas.

Las palabras de nuestra lengua se pueden agrupar en nueve categorías gramaticales: determinantes, sustantivos, pronombres, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones. En la actividad propuesta, se puede hacer una agrupación menos compleja entre palabra-concepto o palabra-función, que desempeñan tareas como sustituir, determinar y unir. La función de *unir* desempeñada por las conjunciones o las preposiciones, es importante para comprender el pensamiento de quien habla o de quien escribe. Los pronombres relativos tienen una doble función, sustituir y unir. El

pronombre relativo sustituye un sintagma e introduce una oración subordinada.

En la figura 1, se presenta el porcentaje de desempeño de los estudiantes en las actividades 1 a 5 de la fase 2 del modelo operativo Tuffanelli.

Se representan los porcentajes obtenidos y las actividades desarrolladas por los 18 estudiantes en la primera fase de la propuesta (2010). Actividades 1 a 5, se ha calificado por niveles de desempeño, tomando como base la forma de presentación de las pruebas saber (insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado).

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 1 de la fase 1?

Análisis de las operaciones mentales de Tuffanelli Fase 1

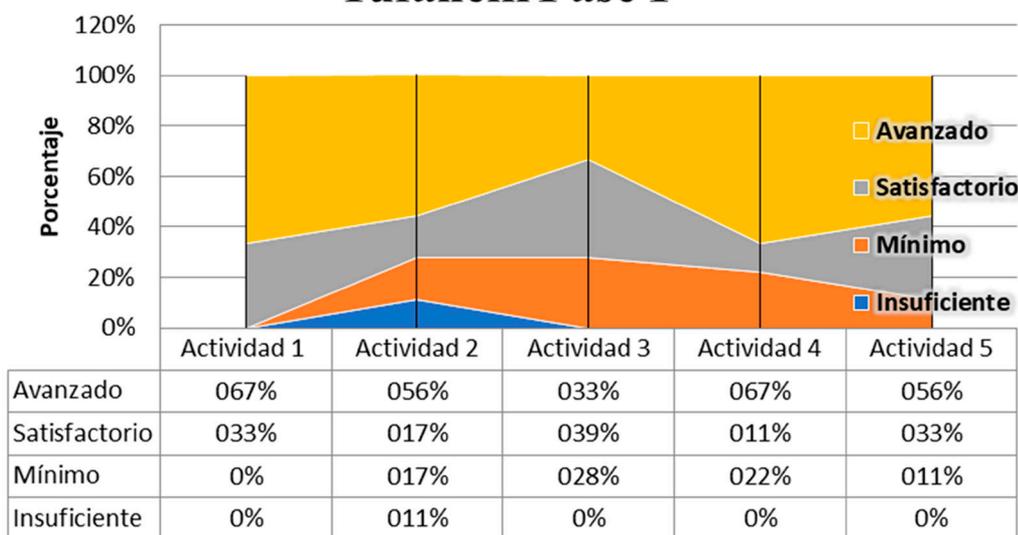


Figura 1. Análisis de las Operaciones mentales de Tuffanelli fase 1.

Fuente: elaboración propia

Como se puede evidenciar en la figura 1, de los 18 estudiantes, un 0 % posee nivel mínimo e insuficiente, un 33,3 % (6) presenta un nivel satisfactorio, y el 66,7 % (12) un nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 1, es posible considerar que el dominio que tienen los estudiantes por la identificación y uso de sinónimos, hipónimos e hiperónimos es apta para su nivel.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 2 de la fase 1?

Como se evidencia en la figura 1, de los 18 estudiantes, el 11 % (2) posee nivel mínimo, el 16,7 % (3) un nivel insuficiente, el 16,7 % (3) tiene nivel satisfactorio, y el 55,6 % (10) un nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 1, es posible considerar el dominio que tienen los estudiantes por la identificación y uso de la estructura morfológica de las palabras y los nexos de cohesión que están en nivel avanzado. En esta actividad, se destaca el uso del diccionario. Se dedica parte de la explicación a la estructura morfológica de la palabra. En este aspecto, es importante la memorización del lexema, lo cual favorece la comprensión.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 3 de la fase 1?

Como se evidencia en la figura 1, de los 18 estudiantes, ninguno posee nivel mínimo, el 27,8 % (5) nivel insuficiente, el 38,9 % (7) nivel satisfactorio, y el 33,3 % (6) nivel avanzado.

Tal y como refleja la figura 1, se presenta una leve dificultad en descubrir a qué parte del texto se refiere el sustituto para llegar a un nivel avanzado.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 4 de la fase 1?

Como se evidencia en la figura 1, de los 18 estudiantes, 0 % posee nivel insuficiente, el 22,20 % (4) el nivel mínimo, el 11,10 % (2) el nivel satisfactorio, y el 66,70 % (12) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 1, es posible considerar que los estudiantes manejan correctamente la ubicación del sujeto y el predicado de la oración, con el uso de esquemas de proceso e identifica el núcleo del predicado en una oración.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 5 de la fase 1?

Como se evidencia en la figura 1, de los 18 estudiantes, ninguno posee nivel insuficiente, el 11,1 % (2) el nivel mínimo, el 33,3 % (6) el nivel satisfactorio, y el 55,6 % (10) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 1, es posible considerar que los estudiantes reconocen y utilizan las categorías gramaticales en textos sencillos como el poema “Al carro”.

Fase 2. El texto narrativo (macroestructuras)

En esta etapa, se trabajó por grupos de cuatro estudiantes, en donde cada uno se identificaba con una letra, por ejemplo: 1a, 1b, 1c, 1d. El objetivo



era que, al finalizar el desarrollo de las actividades propuestas, se formarían nuevos grupos por letras y así compartir la socialización e información de las actividades desarrolladas.

Se presentó el cuadro de los elementos de la narración.

Actividad 1. La trama

Los estudiantes en grupo reconstruyen la trama, practican una lectura selectiva del texto dado, identifican las acciones de los personajes y esbozan el cuadro sinóptico dado, en donde sobre las flechas se deben indicar las acciones que ponen en relación directa a los personajes entre ellos, y en los segmentos las acciones que se llevan a cabo pero que no se relacionan directamente entre los personajes. Al sistema de acciones y reacciones, se le llama trama. La reconstrucción de la trama es un ejercicio muy sencillo y ayuda a una comprensión profunda de la narración. La reconstrucción de la trama nos obliga a una lectura no lineal del texto, a una navegación hipertextual, que se puede llevar a cabo a través de saltos y a diferentes velocidades, dando un acercamiento flexible a la lectura.

Actividad 2. La red de las causas y consecuencias

Los estudiantes colocan una serie de hechos en un esquema de causa-efecto. Se reconstruye la concatenación lógico-temporal de los hechos. Se puede partir de cualquier hecho narrado o preguntarse repetidamente. Se presenta un cuadro con inferencias “conjuntivas” o “inferencias-puente” que son simples mientras los hechos sean más cercanos, y las inferencias de hechos implícitos que hace el estudiante-lector se someten

a su propio conocimiento, denominadas “elaborativas” y van en un recuadro sombreado, poseen cierto grado de complejidad, pero indispensables para una comprensión en profundidad del texto.

Actividad 3. Los roles narrativos

Con el uso del esquema de roles tradicionales que se encuentra el cuento maravilloso, el estudiante indica los roles y funciones que se localizan en la narración. Se tiene en cuenta el móvil, héroe, antagonista, ayudante, objetivo, pruebas, ordenante y destinatario. Este esquema es útil en la intertextualidad.

Actividad 4a. El análisis del personaje 1

Se enfoca en descubrir y poner en evidencia, usando diferentes colores, las diferentes palabras que señalan directa o indirectamente el retrato y las reacciones internas de los personajes. Se recuerda que en el relato está también el narrador, que no actúa, sino que observa y que muestra emociones. El estudiante integra las informaciones faltantes según el esbozo.

Actividad 4b. El análisis del personaje 2

En la actividad, se propone una serie de expresiones de los personajes, en donde los estudiantes deben identificar que personaje protagoniza el hecho y qué sentimiento expresa. Se pueden elegir varias opciones de respuesta válidas.

Actividad 4c. El análisis del personaje 3

Se entrega una serie de cuadros para complementar, en cada esquema se propone un personaje y se presentan algunos datos, pueden ser de retrato, de expresiones o de emociones. El estudiante debe llenar la información faltante.

Actividad 5. La descripción

Se deben descubrir y poner en evidencia las partes descriptivas del texto, las posibilidades para ser identificadas al margen del texto son: el personaje, el ambiente, la percepción visual y la percepción auditiva. Se guía a los estudiantes a través de ejemplos dados por el autor.

En la figura 2, se presenta el porcentaje de desempeño de los estudiantes en las actividades 1 a 5 de la fase 2 del modelo operativo.

Representa los porcentajes obtenidos y las actividades desarrolladas por los 18 estudiantes en la segunda fase. Actividades 1 a 5, se ha calificado por niveles de desempeño, tomando como

base la forma de presentación de las pruebas saber (insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado).

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 1 de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, ninguno posee nivel insuficiente, el 11,1 % (2) el nivel mínimo, el 44,45 % (8) el nivel satisfactorio, y el 44,45 % (8) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 2, es posible considerar que el acompañamiento del docente fue crucial para que en el análisis de personaje los estudiantes comprendan con facilidad el esquema.

Análisis de las operaciones mentales de Tufanelli Fase 2

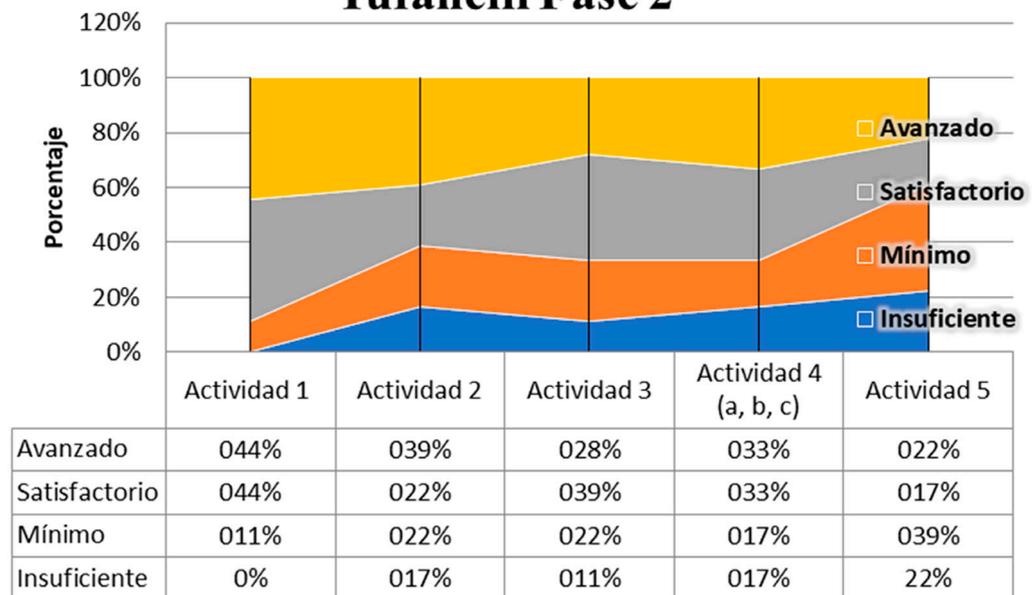


Figura 2. Análisis de las Operaciones mentales de Tuffanelli fase 2.

Fuente: elaboración propia.



¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 2 de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, el 16,7 % (3) posee nivel insuficiente, el 22,2 % (4) el nivel mínimo, el 22,2 % (4) el nivel satisfactorio, y el 38,9 % (7) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 2, hay mayor dificultad para identificar las causas y las consecuencias que no están indicadas expresamente en un texto y que requiere el uso de la lógica y de los conocimientos de los estudiantes.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 3 de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, el 11 % (2) posee nivel insuficiente, el 22,2 % (4) el nivel mínimo, el 38,9 % (7) el nivel satisfactorio, y el 27,8 % (5) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 2, es posible considerar que hubo dificultad al analizar el esquema planteado sobre los roles narrativos, ya que un personaje desempeña diferentes roles actantes.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 4a de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, el 16,7 % (3) posee nivel insuficiente, el 16,7 % (3) el nivel mínimo, el 44,4 % (8) el nivel satisfactorio, y el 22,2 % (4) el nivel avanzando.

Tal y como refleja la figura 2, es posible considerar que el análisis del personaje desde el hilo narrativo y la acumulación de datos explícitos, de los indicios y las hipótesis del texto, son muy complejas para los estudiantes.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 4b de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, ninguno posee nivel insuficiente, el 11,1 % (2) el nivel mínimo, el 38,9 % (7) el nivel satisfactorio, y el 50 % (9) el nivel avanzando.

Tal y como muestra la figura 2, es posible considerar que el análisis del personaje 2, en un texto narrativo teniendo en cuenta las expresiones y emociones, es de fácil comprensión para los estudiantes.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 4c de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, el 22,2 % (4) posee nivel insuficiente, el 22,2 % (4) el nivel mínimo, el 27,8 % (5) el nivel satisfactorio, y el 27,8 % (5) el nivel avanzando.

Tal y como muestra la figura 2, es posible considerar que el análisis del personaje 3, como se plantea para rellenar un esquema con el retrato o las expresiones o las emociones del personaje, presenta mayor complejidad para los estudiantes. ¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 5 de la fase 2?

Como se evidencia en la figura 2, de los 18 estudiantes, el 22,2 % (4) posee nivel insuficiente, el 38,9 % (7) el nivel mínimo, el 16,7 % (3) el nivel satisfactorio, y el 22,2 % (4) el nivel avanzando.

Tal y como muestra la figura 2, es posible considerar que la actividad de descripción propuesta es muy compleja para el nivel de los estudiantes y en el texto narrativo dado, obstaculiza la comprensión.

Fase 3. Talleres de afianzamiento. La comprensión a partir de películas

Se afianza el proceso de las fases 1 y 2, siguiendo el mismo proceso de las operaciones mentales en las actividades de la trama, la red de causas y consecuencias y el análisis del personaje 3 en el texto narrativo, con las películas “Escritores de la libertad” (LaGravenese, R., 2007). “El Diario de Ana Frank” (Stevens G., 1959-1960), “Mi nombre es Khan” (Johar K.D., 2010), respectivamente.

Actividad 1. La trama

Reconstruir la trama de la narración de la película “Escritores de la libertad”. Para ello, se propone un esquema en el que los estudiantes ubican los personajes principales (8), sobre las flechas indican las acciones que ponen en relación directa a los personajes y dibujan aquellas que consideran necesario agregar. Dibujan segmentos para las acciones que se llevan a cabo pero que no se relacionan directamente a los personajes.

Actividad 2. La red de las causas y las consecuencias

Se presenta un esquema a los estudiantes donde ellos deben colocar cada hecho en el recuadro correcto según la película “El Diario de Ana Frank”. Un hecho o una acción puede ser consecuencia de más de una causa y, a su vez, puede determinar más de un efecto. Cuando algunas causas o consecuencias no están indicadas expresamente en la película, se debe recurrir a la lógica y los conocimientos propios.

Actividad 4c. El análisis del personaje 3

Se presenta a los estudiantes un esquema basado en la película “Mi nombre es Khan” en donde deben rellenar los recuadros en blanco con la información faltante, referente al retrato y/o expresiones y/o emociones de los personajes de la película.

En la figura 3 se presenta el porcentaje de desempeño de los estudiantes en las actividades 1, 2 y 4c del modelo operativo Tuffanelli. La figura es de autoría propia.

Se presenta el nivel de desempeño de los estudiantes de grado noveno (2016) en las actividades 1, 2 y 4c de las operaciones mentales.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 1 de afianzamiento de la fase 2, por medio de la película “Escritores de la libertad”?

Como se evidencia en la figura 3, de los 18 estudiantes, el 0% posee nivel insuficiente, el 11,11 % el nivel mínimo, el 22,22 % el nivel satisfactorio, y el 66,66 % el nivel avanzando.

Se afianza el proceso de las fases 1 y 2, siguiendo el mismo proceso de las operaciones mentales en las actividades de la trama, la red de causas y consecuencias y el análisis del personaje 3 en el texto narrativo, con las películas “Escritores de la libertad” (LaGravenese, R., 2007).

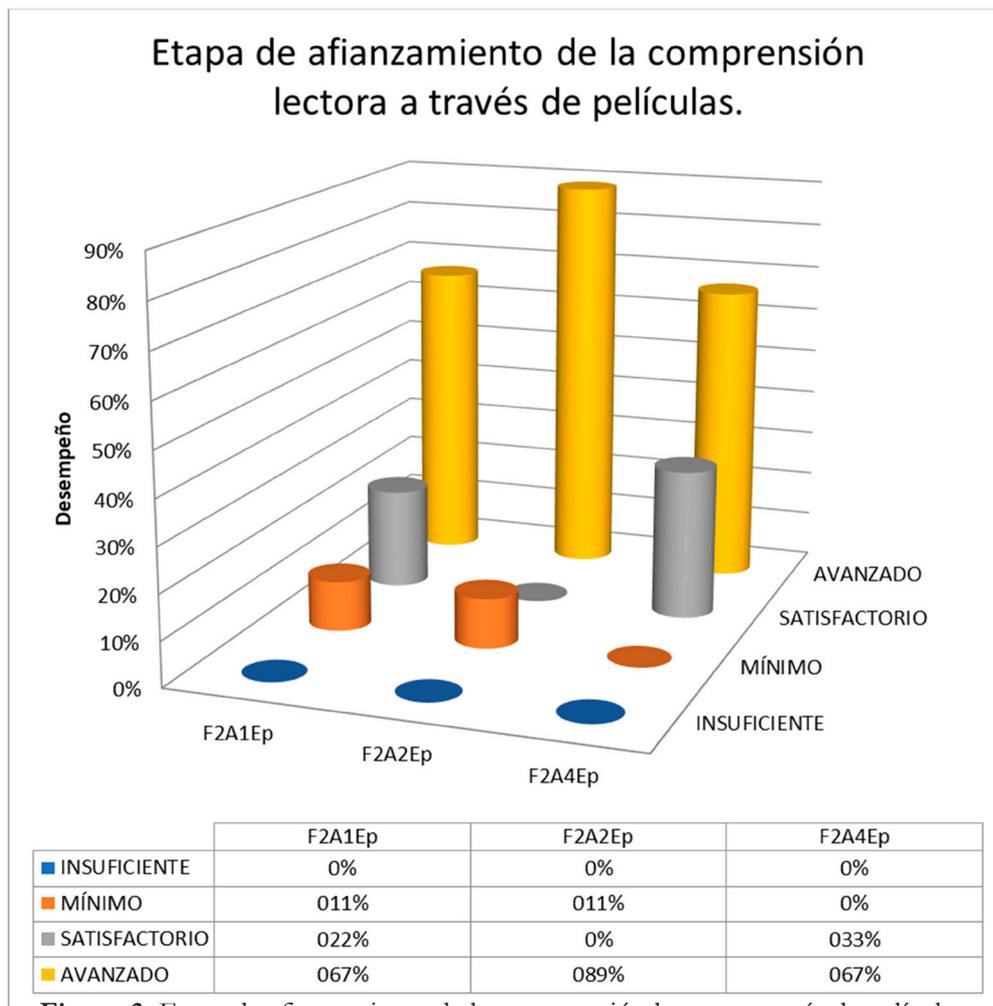


Figura 3. Etapa de afianzamiento de la comprensión lectora a través de películas.

Tal y como muestra la figura 3, es posible considerar que, en la actividad 1 de la trama, el estudiante muestra mayor dominio en la red de relaciones dentro del sistema de acciones y reacciones del contenido narrativo de la película.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la actividad 2 de la red de las causas y las consecuencias de la fase 2 por medio de la película “El diario de Ana Frank”?

Como se evidencia en la figura 16, de los 18 estudiantes, el 0 % posee nivel insuficiente, el 11,11 % el nivel mínimo, el 0 % el nivel satisfactorio, y el 88,88 % el nivel avanzando.

Tal y como muestra la figura 3, es posible considerar que en la actividad 2 de la red de las causas y las consecuencias, el estudiante comprende y encadena los eventos de la narración de la película “El diario de Ana Frank” sin dificultad y hace inferencias de la misma.

¿Cuál es el porcentaje de la población en cuanto a su nivel de desempeño en la etapa de afianzamiento actividad 4c de la fase 2 por medio de la película “Mi nombre es Khan”?

Como se evidencia en la figura 15, de los 18 estudiantes, el 0 % posee nivel insuficiente, el 0 % el nivel mínimo, el 33.33 % el nivel satisfactorio, y el 66,66 % el nivel avanzando.

Tal y como muestra la figura 3, es posible considerar que, en la actividad de personaje 4c, el estudiante posee la habilidad para analizar los personajes, retrato, expresiones y emociones a partir de la película “Mi nombre es Khan”.

Conclusiones

El texto narrativo de secundaria exige un nivel de comprensión alto. Los resultados presentan un proceso de comprensión que han ayudado a los estudiantes a mejorar su desempeño en la lectura y el manejo de las micro y macroestructuras, como se mencionó en el análisis de cada etapa.

El análisis de los esquemas presentados fue crucial para cambiar la forma del análisis de lectura y llegar a la comprensión de un texto. El acompañamiento constante, apoyo, guía y explicación del docente, fueron clave para el logro de la comprensión de las actividades.

Durante el proceso, se ha logrado el desarrollo de una lectura informal y espontánea dando resultados atractivos. Se hace importante enfatizar en el manejo del vocabulario desde el

contexto de la lectura y el contexto del estudiante.

El estudiante se siente motivado por la tecnología y las ayudas audiovisuales, que son tan bien recibidas como estrategia innovadora que les genera aprendizaje significativo. Las imágenes acortan la distancia ente el mensaje y el estudiante, y facilita el desarrollo de los esquemas del postulado de Tuffanelli en forma más clara y eficaz.

Dentro de los alcances que se han detectado a través de la aplicación de cada una de las actividades de las estrategias, se encontró el agrado por el trabajo en equipo, este fue dinámico, se exploraron herramientas didácticas, favoreciendo los ambientes de aprendizaje, fortalecimiento de la aprehensión del conocimiento, la fluidez y propiedad con que los estudiantes explicaron los conceptos y el fortalecimiento, y la motivación del estudiante.

Cada estudiante se siente atraído por alguna estrategia dependiendo de sus habilidades y gustos. Lo novedoso para ellos fue la interrelación de la propuesta de las operaciones mentales para llegar a la comprensión de Tuffanelli, los medios de lectura, medios audiovisuales y tecnológicos postulados por Zayas, que implicaba poner en práctica estrategias de lectura comprensiva. A la par, se encontraron algunas limitaciones como el tiempo en la aplicación de la estrategia, el acceso a internet, escasez de equipos de cómputo, manejo de medios audiovisuales y programas de cómputo. Ante esto, se trabajó con frecuencia en equipo, y esto ayudó a cada estudiante a

El texto narrativo de secundaria exige un nivel de comprensión alto.



descubrir sus habilidades e involucrarse con mayor compromiso en cada tarea.

Las estrategias aplicadas nos han llevado, como docentes, a reafirmar la idea de la interdisciplinariedad, puesto que la lectura comprensiva desempeña un papel importante, y representa la

base del aprendizaje de cada una de las áreas del conocimiento y del *modus vivendi* de cada ser humano; y más aún cuando se presenta en forma novedosa. Se tienen muchas opciones para elegir el camino, pero si la decisión fue ser maestro, es una de las mejores formas de transformar el mundo. Es una tarea que nos involucra a todos.

Referencias

- Cendales Arias, L. A. (2008). *Corrientes pedagógicas*. Tunja, Boyacá, Colombia: Grafiboy.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- ELE, D. d. (Ed.). (1997-2017). *Prueba diagnóstica*. Recuperado el 19 de abril de 2017, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebadiagnostica.htm.
- Giuseppe Nérici, I. (1969). *Hacia Una Didáctica General Dinámica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Montero, A., Zambrano, L. M., & Zerpa, C. (2014). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Cuadernos Latinoamericanos*, 25(45), 9-27.
- Muth, K. D. (Comp.) (1991). *El Texto Narrativo. Estrategias Para Su Comprensión*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Pérez Tornero, J. M. (2011). *El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. Leer.es*, 1-7. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/132408/aprleccom_a2011.pdf
- Reviglio, C. (2008, octubre 15). *¿Qué es un taller de lectura?* Recuperado de <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/redaccion1/2008/10/15/que-es-un-taller-de-lectura/>.
- Ribas, T. Z. (2011). *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Formación del profesorado. Educación Secundaria. II. Barcelon, España: Grao.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del currículum* (3ª. ed.). Madrid, España: Ediciones Morata S.A.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1ª. ed.). Antioquia, Colombia: Editorial ciudad de Antioquia.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, (1), 63-93. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_08.pdf
- Tuffanelli, L. (2010). *Didácticas de Las Operaciones Mentales. Colección Dirigida Por Lucio Gusti*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.



- Villegas, J. A. (2009). Como fomentar el hábito de la lectura y la comprensión lectora. *Revista Vinculando*. Recuperado de http://vinculando.org/educacion/como_fomentar_habito_de_lectura_y_comprension_lectora.html
- Zayas Hernando, F. (2012). *La Competencia Lectora Según Pisa. Reflexiones Y Orientaciones Didácticas. 10 Ideas Claves*. Barcelona, España: Editorial Grao.

Películas o cintas cinematográficas

- DeVito, D. (productor) & LaGravenese, R. (director). (2007). *Escritores de la libertad (Freedom Writers)* [cinta cinematográfica]. Alemania, Estados Unidos: Paramount Pictures.
- Johar, K. D., Khan, G., Khan, S.R., Johar, H. (productores) & Johar, K. D. (director). (2010). *Mi Nombre Es Khan* [cinta cinematográfica]. India: Red Chillies Entertainment & Dharma Productions.
- Stevens, G. C. (productor) & Stevens, G. (director). (1959-1960). *El Diario de Ana Frank* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: 20th Century Fox.



Comprensión lectora: un proceso permanente

Reading comprehension: a permanent process

*Gloria Patricia Rojas Cetina**
*Olga Lucía Vargas Arias***
*Nelson Augusto Medina Peña****

Recepción: 5 de octubre de 2015
Aceptación: 3 de marzo de 2016

Artículo Corto

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad proponer una estrategia para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado noveno del Colegio Boyacá de Duitama, fundamentada en la participación activa de los estudiantes para su construcción y bajo la orientación de las docentes, partiendo de la reflexión de las prácticas docentes, del bajo rendimiento en las pruebas que evalúan este aspecto y de la encuesta aplicada, aspectos que marcaron el horizonte para elegir las actividades que componen la estrategia: lectura de texto preferencial, galería literaria y portafolio. Se llevará a cabo

mediante el enfoque de investigación cualitativa y tipo de investigación acción-educativa. Asimismo, se partirá de las posturas y estudios que han realizado Teresa Colomer e Isabel Solé al respecto, quienes tienen en cuenta la relación estrecha entre lector, texto y contexto, además del modelo de enseñanza recíproca; siendo estos postulados importantes para consolidar una estrategia que permita superar las falencias encontradas en estos estudiantes y en general a nivel institucional, pues la lectura es una de las puertas más importantes hacia cualquier conocimiento.

Palabras clave: comprensión lectora, estrategia didáctica, estudiantes.

*Colegio Boyacá de Duitama - Boyacá - Colombia
parroce@hotmail.com

**Colegio Boyacá de Duitama - Boyacá - Colombia
olgalutry@yahoo.es

***Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Boyacá - Colombia
nelsonaugusto.medina@uptc.edu.co



Abstract

This article aims to propose a strategy to strengthen reading comprehension in the ninth grade students of the Boyacá School in Duitama (Boyacá, Colombia), based on the active participation of students for their construction and under the guidance of teachers, starting from the reflection of the teaching practices, the low performance in the tests that evaluate this aspect and the applied survey, aspects that marked the horizon to choose the activities that compose the strategy: reading of preferential text, literary gallery and portfolio. It will be carried out through

the qualitative research approach and type of action-educational research. It will also start from the positions and studies that have been made by Teresa Colomer and Isabel Solé, who take into account the close relationship between reader, text and context, as well as the model of reciprocal teaching; being these important postulates to consolidate a strategy that allows to overcome the shortcomings found in these students and in general at institutional level, since reading is one of the most important doors towards any knowledge.

Key words: reading comprehension, strategy, didactics, students.

Introducción

“Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver”
(Lerner, 2001, p. 26).

Leer y comprender lo que se lee, se ha convertido en un tema de importancia en todos los sistemas educativos, de la misma manera adquirir habilidades y destrezas en los procesos de comprensión lectora; es un desafío que diariamente las instituciones educativas desean alcanzar. Los métodos que se plantean, comprenden estrategias y actividades que buscan fortalecer las prácticas y motivar a los estudiantes a apreciar el gusto por la lectura, además de su importancia para el logro de mejores resultados en los distintos campos del conocimiento.

Hay que mencionar además que, estudios, en el ámbito internacional y nacional, se han planteado y desarrollado, con el único fin de fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes. Se contemplan programas que proponen estrategias novedosas, diseñadas para superar esta debilidad recurrente, pues se ha evidenciado el bajo nivel en comprensión lectora, tanto en evaluaciones aplicadas a nivel interno en cada institución educativa, como a nivel externo, las que implementa cada país; y, aún más, pruebas internacionales como PISA.

De la misma manera, la lectura es uno de los instrumentos de comunicación más utilizado entre los distintos saberes y el ser humano. Contextualizando, en Colombia se han adelantado programas y proyectos para mejorar el nivel de

comprensión lectora, tal es el caso del Plan Decenal de Educación (PNLE) 2006-2016, que en su objetivo general menciona:

Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual), de estudiantes de educación preescolar, básica y media; a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos (PNLE, 2013).

Por otro lado, al realizar un análisis de las herramientas que usa el gobierno para medir la calidad de la educación en las instituciones educativas, se observa en el Índice Sintético de Calidad ISCE, del Colegio Boyacá de Duitama, correspondiente a los años 2014 y 2015 pruebas SABER, que una de las áreas donde mayor dificultad se presenta es en lectura crítica, aspecto que además se ve reflejado en otras áreas evaluadas. La institución ha tratado de mejorar y atender el tema de comprensión lectora, y lo entiende como una necesidad y un proceso que debe responder a las particularidades del contexto, por lo tanto, se vienen adelantando actividades para propiciar el hábito por la lectura, entre estas están el trabajo individual de docentes en sus respectivas áreas, proyectos de aula, concursos organizados por el servicio de biblioteca escolar y uso de maletas viajeras con programas de lectura, entre otras. Siendo estas, prácticas aisladas que realizan los docentes con el ánimo de contribuir en la formación lectora de los estudiantes.

Sin embargo, al realizar una observación a través del tiempo, se evidencia que la comprensión lectora es una necesidad sentida en la institución. Se reflejan aspectos, tales como: escasez de hábitos de lectura, apatía para realizar una lectura comprensiva, dificultad para leer en contexto, desarrollo de una lectura literal y no inferencial, desinterés por las actividades propuestas, escasa fluidez verbal y de vocabulario, entre otros; situaciones que se presentan no solo en el área de castellano sino en las demás áreas del conocimiento, además de ser evidenciadas en las actividades que se programan como pruebas y concursos.

De otra parte, una problemática recurrente es el bajo interés por el tema de comprensión lectora que manifiestan los estudiantes que inician el bachillerato, y que a lo largo de este se va incrementando; situación que se refleja al enfrentarse a la lectura de textos, periódicos, obras literarias, artículos científicos y otros; acciones que con el paso del tiempo se convirtieron en obligatorias, tradicionales, rutinarias y repetitivas, perdiendo la importancia y el interés esperado.

Por los motivos anteriormente mencionados, se pretende diseñar una estrategia que abarque dos aspectos fundamentales; por un lado, la relación entre autor, texto y contexto que propone Teresa Colomer; y por otro, la enseñanza recíproca que involucra activamente al estudiante en el proceso de comprensión lectora, a la luz de los aportes de Isabel Solé. El centro de la estrategia será la de involucrar activamente a los estudiantes como protagonistas, ya que las diferentes actividades que se han planteado en este

sentido, casi siempre han sido diseñadas por el docente y no se ha tenido en cuenta al estudiante, quien muestra distintas capacidades para proponer, crear e innovar, siendo este aspecto una gran fortaleza. Como lo analiza Lerner (2001), “lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales, para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores” (p. 1).

1. Estrategia metodológica

La estrategia se desarrolla desde el enfoque cualitativo. Esta pretende reconocer e intervenir una problemática que afecta, de manera recurrente, tanto el trabajo docente como el desempeño del estudiante.

Además, hace parte de una investigación-acción, educativa, siendo esta un tipo de investigación que contribuye, de manera enriquecedora, a los procesos educativos actuales; permite al docente reconocer dentro de su quehacer diario las problemáticas que se generan y los mecanismos de intervención para llegar a buscar, de manera conjunta, soluciones que aporten al fortalecimiento de su labor y favorezcan el mejoramiento de las problemáticas de su contexto.

En cuanto a la población para el estudio, se identifica al grupo de estudiantes matriculados en la institución educativa Colegio Boyacá, correspondiente a 1626, distribuidos en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, pertenecientes a familias en su mayoría del sector o de barrios circunvecinos, con estratos

La estrategia se desarrolla desde el enfoque cualitativo.

socioeconómico entre cero y tres. La mayoría de los estudiantes han estado en el colegio desde el preescolar, algunos han ingresado procedentes de otros colegios públicos o aun privados, y una minoría son estudiantes desplazados y bajo la custodia del ICBF.

En la identificación de las falencias en los procesos de comprensión lectora, es importante que el docente cuestione y reflexione continuamente sobre su práctica pedagógica, Solé (1992) menciona, por lo demás, que:

El problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa a nivel del método que la asegura, sino en la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el proyecto curricular, de los medios que se arbitran para favorecerla, y por supuesto de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla (p. 28).

En esta reflexión, partimos de que a nivel institucional no hay un proyecto de comprensión lectora articulado; las prácticas sobre este tema las propone cada docente de manera individual, además hay una constante de bajo resultado en las diferentes pruebas estandarizadas (pruebas saber), aunque uno de los aspectos planteados en el Plan de Mejoramiento (2015), es precisamente “innovar en las prácticas de aula” (p. 5).

Por otra parte, en la aplicación de una encuesta, cuyo análisis fue descriptivo (donde el fin de los datos no es cuantificarlos, sino realizar una interpretación de los mismos), se evidencia que los estudiantes desean que

se les tenga en cuenta en la planeación y ejecución de las estrategias que se utilizan para la comprensión lectora; también se aprecia que tienen diferentes formas, intereses y gustos en cuanto a la lectura.

Es así que, el diseño de la estrategia se basa en los aspectos apreciados a través de la reflexión docente y de los aportes recolectados a través de la encuesta, esta comprende tres actividades: lectura de texto preferencial, galería literaria y portafolio.

La primera actividad consiste en elegir un texto por parte de los estudiantes basados en sus gustos e intereses, además, aquel que satisfaga su curiosidad. Este hecho permitirá, además de leer con agrado y autonomía, un mejor trabajo de comprensión lectora, análisis, síntesis, ampliación de vocabulario, cultura general y desarrollo del sentido crítico; de la misma manera, permite afianzar otros aspectos, como la exposición de los libros, el género y movimiento al que pertenece, la comparación con otros y las conclusiones sobre el trabajo realizado. Solé (1992) menciona:

Para comprender un texto escrito es imprescindible que encuentre que esta tiene sentido, es decir que sepa lo que se debe hacer y lo que se pretende con ella, que la persona que tiene que llevarlo a cabo se sienta competente para ello; y que la tarea en sí resulte motivante (p. 35).

Una segunda actividad será una Galería literaria: esta consiste en elegir un tema determinado a elección de los estudiantes, quienes se agrupan

En esta reflexión, partimos de que a nivel institucional no hay un proyecto de comprensión lectora articulado

según sus intereses y el tipo de texto: noticia, crónica, artículo, cuento, entre otros. La experiencia se comparte mediante la exposición de los trabajos de los compañeros, quienes contarán el contenido del texto de la forma que quieran, como: dibujos, carteleros y esquemas, organizados en forma de galería, para hacer el recorrido. Las habilidades que se logran son: hábitos por la lectura, análisis de los textos, síntesis, autonomía, responsabilidad, argumentación y proposición. En este aspecto, Solé (1992) enuncia que “se trata de enseñar a los estudiantes procedimientos estratégicos que puedan capacitarlos para leer de forma autónoma y productiva, es decir utilizando la lectura como un medio para aprender y controlar que el aprendizaje realmente se realice” (p. 69).

Para finalizar, se propone llevar un portafolio en el que se evidencia, de manera ordenada y sistematizada, el desarrollo de las actividades de manera individual, en la que se medirán los avances de los estudiantes y la realimentación del mismo.

Por lo anterior, lo que se pretende es analizar y enriquecer las prácticas que se vienen adelantando en cuanto a la comprensión lectora, favorecer el aprendizaje de los estudiantes y dinamizar los procesos educativos. Colomer (1993) describe la importancia del saber leer como un tema de interés social permanente, sin ser exclusivo de los ámbitos escolares; puesto que, el proceso lector es continuo:

En los últimos tiempos ha empezado a sentirse la necesidad tanto de integrar técnicas en las prácticas normales de aula de las distintas

materias como de interesar a todos los enseñantes en el conocimiento de qué significa entender los textos que proponen, qué capacidades y conocimientos requieren del lector y qué características textuales favorecen o dificultan su comprensión. (p. 3).

2. Discusión

Es importante comprender que la lectura es una de las competencias que siempre ha ocupado un papel relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que es una de las habilidades básicas para que el ser humano tenga mejores perspectivas de calidad de vida a largo plazo, también es importante porque se constituye en un proceso interdisciplinar. Al respecto, Solé (1992) considera que:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura, el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado. Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquel. (p. 17).

Asimismo, se entiende que la comprensión lectora es un proceso importante en la vida académica y cultural de las personas, además, se

Es importante comprender que la lectura es una de las competencias que siempre ha ocupado un papel relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje

extiende a lo largo de la vida y en todas las disciplinas del saber. También es la base para la comprensión y el aprendizaje significativo. Solé (1992) menciona el proceso lector como el camino eficaz para el aprendizaje, que debe ser motivante y apasionado: “leer es el proceso mediante el cual se aprende el lenguaje escrito, en esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p. 18).

Acorde a estos postulados, en ocasiones, la escuela ve la lectura como el mecanismo para la comunicación de contenidos, alejada de los procesos didácticos, de la construcción de otros saberes, encasillada en cumplir programas que conllevan al cumplimiento de metas, pero que en realidad se apartan de los verdaderos intereses y caminos que pueden resultar más provechosos y constructivos, y son todos aquellos que involucran la espontaneidad, la improvisación, las vivencias y la construcción propia como tal. Se está más preocupado por enseñar de manera rápida los procesos de alfabetización, para que el niño velozmente consuma un cúmulo de información, que con el paso del tiempo viene a ser pasajera y sin sentido, aislando a los verdaderos constructores del conocimiento; por tal motivo, se hace necesaria la incorporación de nuevas prácticas y mecanismos para crear no solo hábitos y fortalezas por la lectura, sino un verdadero gusto y placer por lo que conlleva.

Por otra parte, al hacer propio el proceso lector y partir de lo que el estudiante conoce, va a ser cercano, familiar, no

desligado y desconocido como siempre se ha pretendido infundir. De esta manera, el estudiante puede centrar mejor su interés y a entender que se lee para aprender.

De acuerdo con esto, Solé (1992) contempla que “aprender a leer requiere que el niño pueda darle sentido a lo que se le pida que haga, que disponga de instrumentos cognitivos para hacerlo y que tenga a su alcance la ayuda insustituible de su profesor” (p. 55).

De la misma manera, Colomer (1993) aporta que el proceso de comprensión lectora requiere de la interrelación entre tres variables: el lector, el texto y el contexto:

De la elección de un texto o actividad que requiera comprensión lectora, se inician los procesos de articulación entre los tres aspectos, un estudiante enfrentado a un texto demasiado extenso, o con un vocabulario difícil de comprender, muestra un divorcio entre las variables, los grandes problemas de la lectura y la comprensión se deben a prácticas indebidas, o desarticuladas que hacen que la motivación y el interés se pierdan por completo (p. 4).

Por tanto, el lector es aquel que muestra un sentido amplio de lo que posee, comprende todos los pasos y mecanismos que utiliza para hacer el proceso de lectura; el texto se refiere al autor, a su intención, al contenido de lo que expresa y el contexto es un aspecto importante en este proceso, marca todas aquellas condiciones de la lectura, además de aquellas que se derivan de su entorno social (Colomer, 1993).

Solé (1992) contempla que “aprender a leer requiere que el niño pueda darle sentido a lo que se le pida que haga, que disponga de instrumentos cognitivos para hacerlo y que tenga a su alcance la ayuda insustituible de su profesor”

Es así que, la relación que debe existir entre estos tres aspectos, pocas veces se ve reflejada en las prácticas habituales de comprensión lectora, se tienen presentes y hasta puede haber claridad en ellas, pero la relación estrecha que debe existir no se aprecia.

Por otro lado, en los procesos de comprensión lectora, el estudiante casi siempre es un participante pasivo, que responde a la enseñanza y que actúa por indicación del docente; lejos de entender su sentido. Por lo tanto, no puede atribuir significado a lo que se le enseña, por tanto no lo cree útil o importante. Es así que se propone también dentro del diseño de la estrategia, la enseñanza recíproca, en la que el estudiante desempeña un papel activo en el proceso.

3. Resultados parciales y conclusiones

El análisis realizado a las pruebas SABER 2014-2015, evidencian un bajo rendimiento en lectura crítica, además de los bajos resultados que se aprecian en otras áreas, debido a las dificultades que tienen los estudiantes para realizar los procesos de comprensión lectora.

Aunque a nivel institucional se han implementado algunos proyectos lectores, los resultados no son los óptimos, debido al desinterés y apatía de los estudiantes.

La aplicación de la encuesta fue pertinente, pues refleja el inconformismo de los estudiantes frente a las actividades propuestas por los docentes y la manera idónea como ellos la perciben.

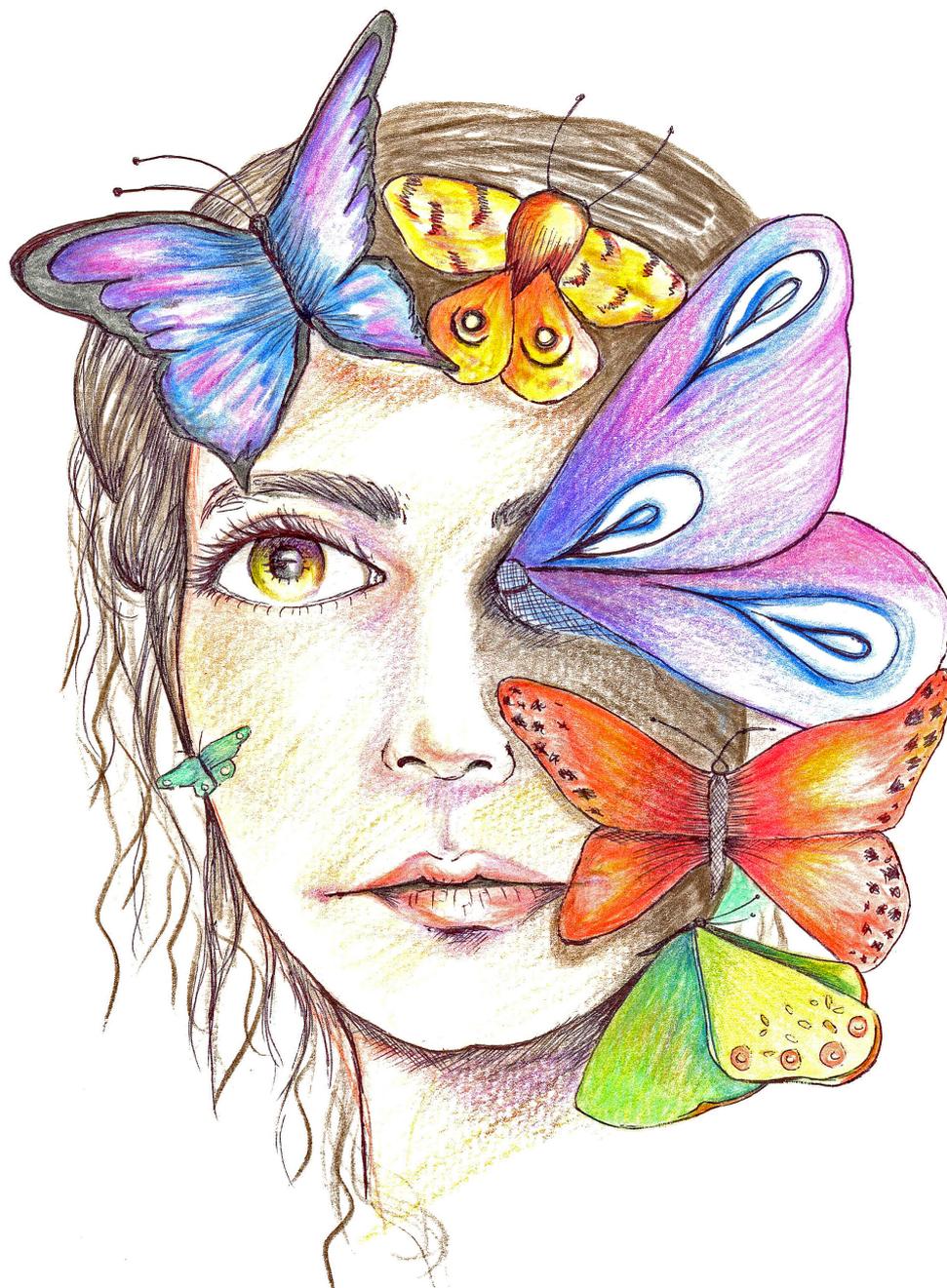
El hacer partícipes y activos a los estudiantes en la planeación y ejecución de las actividades, que fortalecen la comprensión lectora, resulta más eficaz que las prácticas que habitualmente se hacían.

Hasta el momento, las evidencias son un portafolio donde se registra, de manera ordenada y sistemática, los procesos que se han adelantado. El aspecto en el que más se ha enfatizado es el de tener en cuenta la relación: texto, contexto y lector. Lo mismo que la de enseñanza recíproca en la que se tiene en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes, pudiéndose apreciar la actitud de los estudiantes y el liderazgo para desarrollar y proponer las actividades que entre todos se han elegido.

El hacer partícipes y activos a los estudiantes en la planeación y ejecución de las actividades, que fortalecen la comprensión lectora, resulta más eficaz que las prácticas que habitualmente se hacían.

Referencias

- Colegio Boyacá. (2014 - 2015). *Índice sintético de calidad ISCE Reporte de la excelencia*. Recuperado de www.men.gov.co.
- Colegio Boyacá de Duitama. (2005). *PEI*. Duitama, Colombia.
- Colomer, T. (1993). *La Enseñaza y el Aprndizaje de la Comprensión Lectora*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2015, de <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/materiales/ColomerTeresaComprension.pdf>
- Corte constitucional. (1991). *Constitución política de Colombia*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Ley 23 de 1982. (1982). *Sobre derechos de autor*.
- MEN. (2014). *Informe ISCE Colboy Duitama*.
- PNLE. (2013). *Plan nacional de lectura y escritura*. Recuperado el 6 de septiembre de 2013, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-328464.html>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: GRAÓ.



El juego y su incidencia en la convivencia escolar

The game and its incidence in school coexistence

Olga Lucero Peña Zambrano*
Amanda Manrique Aparicio**
Sandra Milena Pardo Murcia***

Recepción: 28 de abril de 2015
Aceptación: 15 de octubre de 2015

Artículo de Reflexión

Resumen

El artículo se deriva de la investigación titulada: *La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia pacífica en el aula*, llevada a cabo en el grado tercero de la básica primaria de la Institución Educativa Técnica de Nobsa, Boyacá. La frecuente presentación de conflictos entre estudiantes de la unidad de análisis de esta investigación, manifestada a partir de actitudes verbales y físicas [imposición de apodos, burlas por aspectos corporales, maltrato físico, entre otros], hizo visible la urgencia de pensar la afectación que, en el proceso educativo, tiene la ausencia o deficiencia

del componente de formación que se dirige al ambiente y la convivencia escolar. La perspectiva desde la cual la investigación planteó la problemática descrita, se fundamentó en la lúdica como herramienta pedagógica, conceptual y práctica, susceptible de ser empleada en la búsqueda de construir y formular posibles soluciones, en relación con el fortalecimiento de la convivencia pacífica en el aula y en la escuela. La investigación planteó tres fases u horizontes de acción, y se enmarcó en un enfoque y paradigma cualitativo, acogándose al tipo de investigación acción - participativa (IAP). El artículo da relevancia particular al papel del juego en los procesos educativos y en la

*Institución Educativa
Técnica de Nobsa. Boyacá -
Colombia
polgalucero@yahoo.com

**Institución Educativa
Técnica de Nobsa. Boyacá -
Colombia
amanda271431@hotmail.
com

***Universidad Pedagógica
y Tecnológica de Colombia -
Boyacá - Colombia
sandra.murcia@uptc.edu.co



construcción del individuo y la sociedad, en el marco de una sana convivencia escolar; y recoge, desde visiones teóricas y prácticas que funcionan alrededor de la problemática señalada, las diferentes aristas del proceso de investigación realizado, mostrando la importancia

que herramientas lúdicas, como el juego, categoría de análisis del artículo, evidencian en el aula y en las diferentes relaciones que en esta se establecen.

Palabras clave: educación, juego, convivencia pacífica, relaciones culturales, investigación.

Abstract

The article derives from the research entitled: *Play as a pedagogical strategy to strengthen peaceful coexistence in the classroom*, carried out on third graders of the elementary school of Nobsa (Boyacá, Colombia). The frequent conflicts between students' object of analysis of this research, manifested by verbal and physical attitudes [Imposing nicknames, mockery by physical aspects, physical abuse, among others], made visible the urgency to think about the effects that, in the educational process, has the absence or deficiency of the formative component that is directed to the environment and school coexistence. The perspective from which the research presented the problem described was based on play as a pedagogical, conceptual and practical tool, which could be used

in the search to build and formulate possible solutions, in relation to the strengthening of peaceful coexistence in the classroom and at school. The research presented three phases, and was framed in a qualitative and paradigm approach, using the type Participatory Research-Action (PRA). The article gives particular relevance to the role of play in educational processes and in the construction of the individual and society, within the framework of a healthy school coexistence; and collects from the theoretical and practical visions that work around the problematic indicated, the different edges of the research carried out, showing the importance of playful tools, such as the game, category of analysis of the article.

Keywords: education, play, peaceful coexistence, cultural relations.



Introducción

De acuerdo con las disposiciones de las políticas actuales de educación, uno de los componentes de mayor relevancia en el Acuerdo por la Excelencia,¹ promovido por el Ministerio de Educación Nacional, es: El ambiente escolar, ligado de manera interdependiente con los componentes de “El progreso”, “El desempeño” y “La eficiencia”. De acuerdo con el Índice Sintético de Calidad Educativa², el componente de Ambiente escolar tiene diferentes aristas, a saber, el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y emocionales; la construcción de convivencia y paz; la participación y responsabilidad democrática, y la valoración de las diferencias humanas. Cada uno de estos aspectos hace parte del objetivo de fortalecer la convivencia pacífica, que necesariamente redundará en el objetivo último de la escuela.

Los diferentes conflictos asociados al comportamiento de los estudiantes en el aula, han generado la urgencia de trazar interrogantes y posibles soluciones en torno al fortalecimiento y mejoramiento de la convivencia en el ambiente escolar, y con ello, de la eficiencia y el progreso en el desarrollo de los diferentes planos del proceso educativo. Así, si bien la Institución Educativa cuenta con medios como el Manual de Convivencia y el PEI (Proyecto Educativo Institucional), donde se proyectan normas socializadas y conocidas por la comunidad educativa, para conservar la armonía en la institución, se pone de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar estrategias que se enfoquen en particular en la convivencia, el

reconocimiento del otro y la relación y comunicabilidad sanas y productivas, en cada caso específico, y de acuerdo con las condiciones singulares de cada grado y de cada estudiante.

En ese sentido, la investigación buscó indagar acerca de la lúdica, en la búsqueda de soluciones a las situaciones conflictivas presentadas, que afectan inevitablemente el ambiente del aula y los procesos de aprendizaje. La lúdica se plantea entonces como herramienta pedagógica cuyo objetivo e incidencia, en este caso específico, se orientan hacia el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el aula, y la creación autónoma y espontánea, por parte de los estudiantes, de posibles soluciones a conflictos, con miras a una formación integral y democrática.

El presente documento recoge los análisis teóricos y prácticos que sustentan tal investigación, enfocándose en el juego como eje central de problematización; da muestra de los resultados obtenidos, con miras a posibilitar el diálogo e implementación, a diferentes poblaciones, incluso dentro de la misma institución; y evidenciando, finalmente, la pertinencia y sentido pragmático que tiene el desarrollo de este tipo de proyectos en el aula.

El juego y la convivencia pacífica en el aula

El juego dentro de los engranajes de la lúdica ha estado ligado a procesos educativos desde la antigüedad. En sus orígenes etimológicos, “[...] el adjetivo “lúdico” (o “lúdico”) procedía de la palabra latina “ludus” que significaba

*1 El Acuerdo por la excelencia hace parte de los planes de fortalecimiento propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Cada institución educativa debe ceñir sus procedimientos de acuerdo a dichas disposiciones. Se desarrolla a partir de cuatro componentes, la totalidad de los componentes conforma lo que se ha denominado Índice Sintético de Calidad Educativa. El acuerdo es de carácter público y la ficha diseñada para el año actual se encuentra publicada en la página del Ministerio, dentro del programa Colombia Aprende. Esta se puede encontrar en el siguiente enlace: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Acuerdo%20por%20la%20Excelencia%20Educativa%202016%20.docx>.
2 Ver nota anterior.*

a la vez diversión infantil, juego, chanza y escuela. En griego “schola” significaba en un principio ocio, antes de adquirir el sentido de ocio dedicado al estudio” (Unesco, 1980, p. 7). Sin embargo, solo hasta principios del siglo XX teóricos y pedagogos pondrán en el escenario al juego, como elemento constitutivo en el proceso educativo y de formación en sociedad. Siguiendo la teoría psicogenética planteada por Piaget (citado en Unesco, 1980), en *La formation du symbole chez l’ enfant*, “El juego se constituye en una herramienta o instrumento capaz de medir el desarrollo mental y afectivo del infante” (pp. 8-9). El juego aparece entonces como expresión del desarrollo integral del/la niño/a, revelando de acuerdo con el adelanto de juegos correspondientes a cada etapa de crecimiento, progresos y evoluciones mentales; estableciéndose así, como herramienta vital en procesos educativos con esta población.

El juego no se puede caracterizar como mera diversión, capricho o forma de evasión, [...] es el fundamento principal del desarrollo psico-afectivo - emocional y el principio de todo descubrimiento y creación. Como proceso ligado a las emociones contribuye enormemente a fortalecer los procesos cognitivos, pues la neo-corteza (racionalidad), surge evolutivamente del sistema límbico (emocionalidad). Por otra parte, como práctica creativa e imaginaria, permite que la conciencia se abra a otras formas del ser originando un aumento de la gradualidad de la misma. (Jiménez, 2002, p. 13).

De otro lado, habrá posturas que llevarán la permanencia histórica del

juego en las sociedades, a la afirmación de que es un indicador cultural: “Los juegos y las sociedades están tan estrechamente vinculados que algunos teóricos han podido apuntar la hipótesis de una estrecha dependencia entre los principios y las reglas de los juegos de estrategia practicados y los modelos socioeconómicos” (Unesco, 1980, p. 13). Esta relación que se revela, entre el juego y las consideraciones socioeconómicas que establece la sociedad, permite divisar posibles componentes de aprendizaje, que, desde el juego, planteen planos de comprensión ligados a la convivencia pacífica, tales como: el desarrollo de relaciones democráticas, la aprehensión de la dicotomía público-privado, el desarrollo de proyectos individuales y colectivos, la potencialización de hábitos creativos y expresivos, entre algunos. El juego se presenta entonces como una herencia cultural transmitida generacionalmente, con modificaciones realizadas de acuerdo con el contexto y época; y al mismo tiempo, funciona de la mano de la educación como un vehículo cultural y formativo que da testimonio de la conformación social propia: “el juego constituye una micro sociedad a través de la cual el niño realiza su primer aprendizaje de la vida social” (Unesco, 1980, p. 14).

Froebel, discípulo de Pestalozzi, establece que “[...] la pedagogía debe considerar al niño desde una actividad creadora y despertar por medio de estímulos sus facultades propias para la creación productiva” (Froebel, 1861, p. 58). De este modo, no solo aparece un reconocimiento de la infancia, sino también de la potencialidad de esta población; revelando la necesidad,



en el marco de procesos escolares, de generar acciones que provoquen los espacios, tiempos y procesos propicios para el desarrollo armónico de tales facultades creativas. En este sentido, el autor pone de manifiesto la importancia del juego como estímulo en procesos de aprendizaje y creación, estímulos que se vuelven de vital necesidad para el desarrollo integral del infante. Con Froebel (1861), se fortalecen los métodos lúdicos en la educación. Piensa el juego como un arte, un instrumento para promover la educación de los niños: “La mejor forma de llevar el niño a la actividad, la autoexpresión y la socialización sería por medio de los juegos” (p. 59). Esta teoría froebeliana fue determinante en el establecimiento de la idea sobre los juegos, como factores decisivos en la educación de los niños, evidenciando una posible conexión con el uso del juego, como herramienta para el fortalecimiento de la convivencia pacífica en el ambiente escolar.

El juego genera un ambiente innato de aprendizaje, [...] una forma de comunicar, compartir y conceptualizar conocimiento y finalmente de potenciar el desarrollo social, emocional y cognitivo en el individuo.

[...] Se debe realizar un acercamiento entre el juego y las instituciones educativas con la seguridad que se da en este puede llevar a mejores aprendizajes o por lo menos a mejores desempeños y experiencias vitales en lo educativo. (Posada, 2014, p. 27).

El juego entonces, como herramienta educativa, redundante en la construcción

de una actitud propositiva, autónoma y crítica en el aula. En esta concepción, el estudiante da cuenta de su proceso de aprendizaje, investiga e interactúa con los contenidos de su curso y con los compañeros de su clase, en la búsqueda del desarrollo de un juicio crítico y la iniciativa de aprender de manera autónoma y continua, de acuerdo con la finalidad última de la formación educativa. Los estudiantes efectúan una serie de actividades de manera colectiva que llevan a la construcción de experiencias de aprendizaje que enriquecen los contenidos, y su posible articulación con el trabajo en equipo, la discusión de ideas, y la retroalimentación en transformaciones en el aula, así como en los procesos de relación y socialización, presentes en la alteridad de la escuela y la vida.

En este último sentido, que se refiere al fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el aula, Merlano (2001) manifiesta que la convivencia pacífica se basa en la negociación de los conflictos que se presentan en relación con el comportamiento. Los conflictos ponen de manifiesto lo complejo de los procesos de interacción y comunicación, y hacen necesaria la construcción de una visión integral, del mismo modo que se requiere de un tratamiento comprensivo por parte de la escuela. Por tanto, el juego dentro de los márgenes de la lúdica, en tanto herramienta pedagógica, permite el desarrollo de un conjunto de actividades que requieren de la presencia del otro, de su interacción y reciprocidad; de esta manera, permite el diseño de un mapa integral que esboce y defina los contornos de un adecuado ambiente escolar, de acuerdo con lo señalado desde

las políticas de educación, que asocian a este componente el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y emocionales; la construcción de convivencia y paz; la participación y responsabilidad democrática, y la valoración de las diferencias humanas.³

“Para el educador el juego será ante todo un excelente medio para conocer al niño, tanto en el plano de la psicología individual como de los componentes culturales y sociales” (Unesco, 1980, p. 19). El juego se plantea entonces como herramienta pedagógica desde la cual es posible generar vías de resolución de conflictos, sin dejar de tener en cuenta el escenario de las instituciones educativas en un país y sociedad, en donde se desarrollan en la actualidad modificaciones en la estructura social que tienen como base los valores de solidaridad, igualdad, justicia y libertad, y donde es prioritario construir una cultura de paz, que dé relevancia a la vida, al derecho a la integridad y el libre desarrollo de la personalidad, bajo relaciones de armonía y convivencia con la naturaleza y con el otro. De allí, la importancia de la interculturalidad e interdisciplinariedad en relación con el proceso educativo y la lúdica; la valoración de las diferentes expresiones de lo humano, entre ellas, las diversas formas de ser y la creación de imaginarios alternos que giran en torno a proyectos de vida en los que se resaltan el carácter de dignidad, justicia y solidaridad, en el fortalecimiento de la sociedad civil y la convivencia ciudadana; en miras de la construcción de determinadas reglas de juego, que dentro de una cultura y ética del diálogo, puedan generar debate democrático, respeto para con el otro y participación en la solución de conflictos.

3 Ver nota N.1.

De acuerdo con lo anterior, se hace posible suponer cierta reciprocidad en relación con los procesos esbozados, y en ese sentido un nivel de incidencia por parte del juego en el desarrollo de una convivencia pacífica en el aula, vital en la formación integral del niño. A este respecto, se hace necesario formular una revisión pragmática del asunto que desde la acción visualice ahora tal incidencia, sus diferentes aristas y posibles reflexiones susceptibles de ser aprehendidas e implementadas.

El juego como herramienta pedagógica

Dada la importancia de la formación de estudiantes en el marco de una convivencia pacífica y un ambiente escolar sano, a continuación, se presenta una selección y clasificación de trabajos relacionados, que funcionan en la construcción de nuevas y mejores alternativas en el desarrollo del proceso educativo. Esta selección establece cierto itinerario temático de las rutas o planes de acción trazados por estos proyectos, que sirven como materia prima para el desarrollo e implementación de una estrategia lúdico-pedagógica que combine actividades de recreación física y deporte, con el desarrollo del buen sentido del humor, a través de la promoción de lectura y escritura; el uso de espacios alternos al aula, y de tiempos potenciales en el aprendizaje, como el recreo.

De este modo, la aproximación metodológica y descriptiva a los trabajos antecedentes, es presentada desde tres diferentes planos o niveles: internacional, nacional y local, e intenta dar cuenta del posible provecho



experiencial que resulta de cada uno de estos, susceptible de ser implementado:

• Internacional

En el plano internacional se resaltan algunos aspectos de orden conceptual y pragmático, a la vez, que dan luces en la implementación de estrategias lúdicas en el aula. Así, se hace visible una noción de juego que extrapola el ámbito recreativo para dar paso a una arquitectura pedagógica que tiene en cuenta la necesidad de construir relaciones pacíficas desde la escuela, como condicionante en la construcción conjunta de una cultura de paz, en la que participa la comunidad de manera contundente. A continuación, se detallan de manera más cuidadosa dos de los casos seleccionados en este ámbito:

El proyecto *La convivencia escolar libre de violencia* (Baquedano & Echeverría, 2013) fue desarrollado en una primaria pública del noreste de la ciudad de Mérida, Yucatán, México. El objetivo de este proyecto fue compartir una experiencia de intervención en competencias sociales encaminada al mejoramiento de la convivencia escolar libre de violencia, a través de la realización de actividades lúdicas. En los resultados, se observa que al final de la intervención se favorecieron los procesos de interacción en equipos, se redujeron las peleas entre los menores, se logró mayor aceptación grupal a niños que, en un principio, vivían experiencias de exclusión y segregación, entre otras evidencias. Se puede deducir de lo anterior la necesaria relevancia de apoyo conceptual e ilustrativo en la realización de los talleres lúdicos comunitario-

participativos con respecto a la convivencia libre de violencia.

El trabajo *Estrategias metodológicas para la construcción de una cultura de paz en el aula*, desarrollado en el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, Programa Regional Sur Málaga, Arequipa, Perú (Acuña y Acuña, 2012), tuvo como objetivo generar un proceso de reflexión, análisis y debate sobre la labor de la escuela y los profesores en la construcción de una cultura de paz, soporte de un desarrollo ciudadano y democrático de sus estudiantes. Este proyecto se desarrolló con metodología crítica y reflexiva. Los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto muestran que no solo el manejo de estrategias y técnicas son herramientas e instrumentos pedagógicos, didácticos, sino que es necesario partir de un profundo cambio personal, de un análisis crítico y reflexivo de su quehacer, fundamentando por sí mismo la necesidad de vivir, actuar y saber en democracia, permitiendo que los estudiantes vivan, ejerciten y participen en el esfuerzo de fortalecer la identidad y sentido de pertenencia a partir del reconocimiento y valoración de la diversidad, sus tradiciones y costumbres.

• Nacional

En la selección de proyectos realizados en el país, se destacan y relevan aspectos que dan lugar a una re-escritura de los tiempos y espacios convencionales de la escuela. Así, el recreo entre clases, las vacaciones parciales o finales del año académico y las salidas al campo, se constituyen en momentos y lugares propicios para el uso de herramientas

lúdicas que permitan la formación integral en valores. A continuación, se presenta una descripción detallada de algunos proyectos desarrollados en diferentes ciudades de Colombia, aplicados en población escolar:

En el ámbito nacional, se presenta el trabajo investigativo a cargo de la Alcaldía Mayor de Bogotá, con la participación de más de 400 niños de varias localidades de la ciudad, en el proyecto: *La vida cotidiana y el juego en la formación de convivencia ciudadana entre los niños* (Gómez Serrudo, 2008), cuyo objetivo fue pensar cómo una experiencia lúdico-pedagógica de formación ciudadana para niños entre los 8 y los 12 años de edad, de estratos 1 y 2 de Bogotá, era importante en la consolidación de una buena relación de convivencia. El proyecto se realizó a través de talleres, salidas y actividades lúdicas, en un espacio distinto a la escuela, con la participación de profesionales en artes escénicas, música, plástica y literatura. Este proyecto, cuyos resultados fueron publicados por la Universidad Javeriana, funciona para futuras implementaciones desde dos perspectivas: primero, el cambio en el espacio puede presentar experiencias que se desarrollan a solas o con otros, de manera más espontánea que en el aula; y, segundo, el uso de herramientas provenientes del arte permite el establecimiento de vínculos y canales de comunicación en el contacto con otros y con la cultura.

Por otro lado, se presenta el proyecto lúdico pedagógico *Promoción de la convivencia y prevención de violencia interpersonal mediante actividades*

lúdicas y humorísticas (Restrepo, Puche & Peña, 2003). Se implementó en áreas urbanas de la ciudad de Cali, comunas 18 y 20 y en zona rural del área de Jamundí en el Valle del Cauca. El objetivo era promover escenarios de sana convivencia y rescate de valores de la comunidad, basándose en el juego y el humor para prevenir los malos tratos, la agresión o violencia interpersonal. Los principales instrumentos de intervención utilizados fueron cuatro juegos, especialmente diseñados para mostrar de manera lúdica, contenidos relacionados con los buenos y los malos tratos, buscando generar un espacio de reflexión y de concientización, que conllevará transformaciones en los individuos.

Los resultados se reflejan en los datos recogidos y análisis presentados en relación con los comportamientos y situaciones que involucran las relaciones con los demás, las concepciones que tiene la comunidad alrededor de los malos tratos, y la manera como los juegos y el humor han influido como estrategia en la comunidad. De ese modo, es posible constatar cómo la mayoría de los miembros y participantes del proyecto han podido pasar a ser mejores jugadores, observadores y transformadores de su propia conducta.

• Local

Finalmente, en el plano local, se presenta un proyecto realizado en la región que aporta como componentes nuevos, por un lado, la posibilidad de la aplicación de estrategias lúdicas de manera transversal a las diferentes disciplinas presentes en la educación



básica y media; y, por otra parte, provee de herramientas que combinan la lúdica con el deporte, cercanas, pero no relacionadas del todo. Al igual que con los anteriores planos, se especifica a continuación el nombre y lugar donde se desarrolló el proyecto, su objeto y metodología, y los posibles aportes que sus resultados puedan tener con miras a un trabajo de retroalimentación.

El proyecto llamado *Integración y aprovechamiento del tiempo libre a través de la actividad lúdica – deportiva para una sana convivencia* (Rojas y Abril, 2013), tuvo como objetivo integrar a la comunidad de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander, del municipio de Duitama. El proyecto fue liderado por el área de Educación Física, con la participación y dirección de los docentes y el apoyo del Ente Deportivo del municipio de Duitama en las actividades programadas dentro de las horas lúdicas, respondiendo así a la ejecución del proyecto. Los resultados obtenidos fueron señalados satisfactorios porque se logra que los estudiantes, directivos, padres de familia y comunidad en general, participaran activamente en las actividades, y así lograr alejar a los estudiantes de situaciones no recomendadas que puedan ser perjudiciales en un futuro, como: delincuencia común, alcoholismo, drogadicción, etc. Este proyecto se presenta como apoyo con respecto a la integración, y aprovechamiento del tiempo libre a través de métodos lúdico-deportivos en el desarrollo de habilidades y destrezas; por medio del deporte y la recreación, que permitan mejorar actitudes y comportamientos en pro de una convivencia sana.

Propuesta metodológica

La investigación se enmarcó desde un enfoque y paradigma cualitativo, como perspectiva que plantea la generación de conocimiento a través de modelos estructurados de descripción y análisis de problemáticas específicas, basados en el análisis no experimental de datos y la formulación de propuestas de interpretación de los mismos. De acuerdo con lo señalado por las normas APA en su sexta edición, el enfoque cualitativo da relevancia a aspectos como la reflexividad particular del sujeto de investigación y del investigador, y la flexibilidad y caracterización de los datos retomados. Este método investigativo es bastante dinámico, al no existir una estandarización en la forma de recolección e interpretación de los datos, que siendo de carácter documental y de observación, posibilitan la utilización indistinta de escritos, entrevistas, material gráfico o audiovisual.⁴

En este mismo orden, el proyecto se acogió al tipo de investigación acción-participativa (IAP), que siguiendo a Contreras (2002) en la publicación de Naciones Unidas CEPAL - SERIE Políticas sociales, N° 58, emerge en América Latina a principios de los años sesenta en el marco de la denominada modernización social y hacia fines de la misma década se inserta en el proceso de la planificación social y educativa, adquiriendo fuerza al ser vinculado desde las Ciencias Sociales, con los movimientos populares y los procesos de transformación política. Este tipo de investigación plantea dentro de sus objetivos:

⁴ Tomado de: <http://normasapa.net/tesis-enfoque-cuantitativo-cualitativo>, párrafos 5-7.

Promover la producción colectiva del conocimiento rompiendo el monopolio del saber y la información, transformando a estos como patrimonio de los grupos postergados; y [...] Establecer relaciones entre los problemas individuales y colectivos, funcionales y estructurales, como parte de la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas enfrentados (Durstón & Miranda, 2002, pp. 10-11).

En este sentido, se presentan el análisis documental, la observación participante y el trabajo en espacios comunes, el trabajo co-ejecutado, como técnicas de investigación que tomadas de la etnografía social, combinan observación, participación, caracterización de condiciones y factores de la población, y construcción de nuevos discursos y prácticas; permitiendo la identificación de roles dentro del objeto de estudio, el aula en este caso, y de ese modo también la interacción y articulación de nociones y prácticas. El familiarizarse con las conductas propias del grupo estudiado, permite percatarse de otras conductas menos evidentes a una primera lectura, fundamento de las actividades conjuntas.

La institución unidad de análisis de la investigación, se encuentra ubicada en el municipio de Nobsa en el departamento de Boyacá. Situado en el centro-oriente de Colombia, en la región del Alto Chicamocha. El marco

específico de la unidad de estudio corresponde al grado tercero de básica primaria de la Institución. La unidad de análisis corresponde a 65 estudiantes, entre los 8 y 9 años de edad, de estratos 1 y 2 en su mayoría coincidentes en tener como sitio de habitación el municipio en el que se encuentra ubicada la institución, aunque con un porcentaje considerable que residen en zona rural, u otros municipios, como son Duitama, Sogamoso, Tibasosa, Belencito, Paipa, Santa Rosa y algunos otros. Se presentan algunos casos de conflicto, tanto de familias desplazadas como disfuncionales y/o violentas.

La investigación trazó tres fases metodológicas. La primera fase consistente en la caracterización del contexto, generó herramientas e insumos para la elaboración de la ruta conceptual y de actividades a desarrollar en el proceso. En esta fase, se utilizaron el análisis documental y la observación directa. Seguidamente, se dio inicio a la fase de diseño, ejecución y desarrollo de las estrategias, fase que, de forma transversal, estuvo acompañada por procesos de seguimiento cualitativos (registro anecdótico – bitácora o diario de campo, informes técnicos y finales, registro fotográfico). La última fase, correspondiente a la evaluación y documentación del proceso, recopiló y analizó la información y resultados obtenidos, de forma accesible y publicable. En la siguiente tabla se describen cada una de las fases del proceso:



Tabla 1. Fases metodológicas de la investigación

FASES METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	
Fase 1	Caracterización del contexto y población, para el diseño de la ruta conceptual y de actividades a desarrollar en el proceso
Descripción	En esta fase se propuso identificar y analizar los factores que afectan la convivencia pacífica y el ambiente escolar entre los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Técnica de Nobsa. Este proceso de caracterización adoptó como técnicas de recolección de datos: el análisis documental en relación con documentos específicos institucionales (Proyecto Educativo Institucional PEI, Índice Sintético de calidad educativa de la institución, Observador del alumno); y la observación participante con comportamientos y hábitos violentos dentro del aula (Diario de Campo).
Tiempo	Junio – agosto 2016
Fase 2	Ejecución y seguimiento de las estrategias trazadas en la ruta conceptual y de actividades
Descripción	Este momento de la metodología tuvo como objeto diseñar y aplicar estrategias lúdicas que, de acuerdo con la caracterización previa, girasen en torno a la generación de espacios de convivencia pacífica. En el proceso de implementación, se tuvieron en cuenta las técnicas de observación participante y el trabajo co-ejecutado, que se valieron del diario de campo (registro anecdótico y fotográfico), así como de los informes parciales de cada estrategia, como instrumentos de recolección de datos.
Tiempo	Septiembre – noviembre 2016
Fase 3	Evaluación y documentación de los resultados obtenidos en el proceso
Descripción	La fase final tenía como objetivo evaluar el impacto generado por las estrategias lúdicas, en relación con el mejoramiento del ambiente escolar en el aula, con miras a dar continuidad, así como de fortalecer las experiencias antecedentes. Aquí se desarrolló una recopilación de la información obtenida en el proceso investigativo, presentando un análisis documental de los resultados.
Tiempo	Enero – marzo 2017

Fuente: elaboración propia

La primera fase del proceso consistió en la elaboración de un diagnóstico y caracterización de la población, mediante la utilización de dos técnicas de recolección de datos. La primera desarrolló un análisis documental de textos institucionales (PEI, Proyecto Educativo Institucional,⁵ ISCE,

Índice sintético de calidad educativa,⁶ Observador del alumno⁷), que permitió la demarcación de los primeros contornos de la problemática: ausencia de convivencia pacífica en el aula.

El segundo momento de la primera fase, desarrolló jornadas de observación

⁵ El PEI de la institución establece el manual de convivencia (Capítulo VII) como documento guía en lo relacionado al ambiente escolar y la convivencia pacífica. Este documento presenta derechos y deberes respecto de las relaciones que se generan entre los diferentes agentes del proceso educativo (Estudiantes, Profesores, Padres de familia, Personal administrativo), así como las rutas a seguir de acuerdo con posibles faltas incurridas en estos aspectos. Del mismo modo, el proyecto institucional señala los factores de evaluación y seguimiento institucionales, respecto del ambiente escolar: "Creación de ambientes que propicien el proceso pedagógico a satisfacción, mejoramiento de las condiciones físicas, aseo y embellecimiento de las Instalaciones y dotaciones, disponibilidad de medios educativos que posibiliten la creatividad y la participación del estudiante en el aprendizaje, espacios de investigación del docente y del estudiante, realización y participación en eventos culturales, científicos, artísticos, literarios y deportivos" (PEI, p. 63) Finalmente, este documento institucional da autonomía al docente para que implemente acciones de mejora en los casos específicos de convivencia en el aula.

⁶ La escala de valores que presenta este instrumento de medición está planteada del 1 al 10, siendo diez la más alta. Este índice presenta un promedio nacional para básica primaria de 5,1, superado por la institución según la

medición 2016, manteniéndose en 6.0. En el caso específico del componente que se dirige al ambiente escolar, se tienen dos indicadores: el ambiente en el aula dirigido a la existencia de un clima propicio para el aprendizaje, en el cual la institución en una escala de 1 sobre 100 tiene un promedio de 50; y el seguimiento al aprendizaje dirigido a calidad y frecuencia de procesos de retroalimentación, el porcentaje es de 49 sobre 100.

7 Por medio del análisis documental realizado a este formato institucional (ver apéndice N. 11), se identificaron diferentes líneas en la problemática de la convivencia escolar. Las principales causas de infracción con anotación al observador del alumno tienen que ver con: problemas de atención en clase y dispersión en el aula, e indisciplina en el desarrollo de trabajo individual y colectivo, relacionadas ambas de forma directa, con la necesidad de implementar ejercicios de construcción y mantenimiento de un ambiente escolar con condiciones favorables para el proceso formativo. Del mismo modo, se pudo identificar los estudiantes con mayores anotaciones, con miras a hacer un seguimiento más cercano a sus procesos singulares.

directa de carácter exploratorio, durante dos semanas, en momentos de clase y descanso, para el encuentro de comportamientos detonantes y sensibilidades específicas. Estas jornadas se apoyaron en el diario de campo que, de la mano del análisis documental realizado en primera instancia, permitieron la formulación de factores importantes en el seguimiento a los problemas de convivencia surgidos en el aula. Así, se identificaron tres factores de notoria relevancia que, de una u otra forma, afectan el desarrollo armónico de la personalidad de los niños y niñas, en la multiplicidad dada en las relaciones sociales que implica el aula de clases y la escuela misma:

Los factores identificados (ver tabla 2) se encuentran entremezclados, no surgen de forma separada y quizá en más de una ocasión uno de ellos funciona como detonante de los demás. En lo referente a la investigación, estas problemáticas detectadas, en especial las dos últimas, funcionan como ejes orientadores de acción, respecto tanto de la ruta conceptual y de actividades, en su planeación y ejecución, como

de los aspectos a dar seguimiento, y en ese sentido, de los patrones de medida que se establecen como guías en el proceso investigativo. De acuerdo con lo anterior, se establece una ruta conceptual y de actividades diseñada a partir del establecimiento de tres marcadores que funcionaron como patrones de medida y seguimiento del proceso:

- Desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y emocionales,
- Fomento y construcción de valores y responsabilidades democráticas,
- Generación de hábitos y comportamientos que denoten la aceptación y valoración de las diferencias.

Estos marcadores se trazan en respuesta no solo al propósito de investigación, consistente en el fortalecimiento del ambiente escolar y la convivencia pacífica en el aula; sino también, a partir de analizar los diferentes factores que, de manera singular, inciden en los problemas que afectan la convivencia en el aula.

Tabla 2. Factores de seguimiento a problemas de convivencia, proceso de investigación: *La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia pacífica en el aula.*

FACTORES DE SEGUIMIENTO A PROBLEMAS DE CONVIVENCIA, PROCESO DE INVESTIGACIÓN: <i>LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN EL AULA</i>	Porcentaje de impacto
Problemas intrafamiliares	35 %
Falta de atención y dispersión en el aula	60 %
Problemas de comunicación y relación con los otros	40 %

Fuente: elaboración propia.



La segunda fase de la propuesta correspondió a procesos de construcción, ejecución y seguimiento cualitativo a las diferentes estrategias lúdico-pedagógicas implementadas en campo, partiendo de que la propuesta metodológica recoge las posturas discursivas del tipo de investigación participativa, y se vale de las técnicas de investigación de la etnografía social, específicamente, la observación participante y el trabajo en espacios comunes, el trabajo co-ejecutado. A continuación, se presenta la ruta conceptual y de actividades (ver tabla 3), diseñada como un tríptico estratégico, en el cual cada actividad tuvo como objetivo el cumplimiento de uno de los marcadores establecidos, a propósito de la caracterización de la primera fase. Todas las actividades desarrollaron formatos de planeación y seguimiento, y todos los padres de familia o encargados de los niños y niñas, firmaron permiso expreso para desarrollar cada una de las actividades del proceso. Cada actividad cuenta con registros anecdóticos consignados en diario de campo.

Luego de la revisión del diario de campo, los registros anecdóticos y fotográficos, y los informes de planeación y evaluación, se establecieron pautas y modelos de seguimiento a los marcadores establecidos. Estos corresponden a esquemas comportamentales generados en el mismo ejercicio en campo:

- Desarrollo de actividades colectivas de forma armoniosa con los compañeros, en el marco de las actividades propuestas;

- Participación autónoma y dinámica;
- Aprovechamiento de las estrategias para la consolidación de atmósferas de liderazgo y solidaridad;
- Aprehensión y disfrute del material didáctico y bibliográfico utilizado en las diferentes actividades, reproducido en los contenidos obtenidos en las diferentes clases.

Resultados

A continuación, se despliegan, de forma progresiva y sintética, los resultados obtenidos en el proceso investigativo (ver figura 1), teniendo en cuenta las pautas a seguir en cada uno de los talleres experienciales desarrollados con la población objeto de investigación. Los valores que se presentan parten del proceso de caracterización de la primera fase. En primera instancia, en las evaluaciones del Índice sintético de calidad educativa de la institución, el ambiente escolar en el área de básica primaria, tiene un promedio de 50, en una escala de 1 sobre 100, evidenciando un nivel medio en el horizonte del desarrollo y la formación integral. Del mismo modo, se tienen en cuenta los factores identificados en la población (ver tabla 2), en los que la falta de atención y el problema en el establecimiento de relaciones interpersonales en el aula, se encuentran entre el 50 % y el 60 % de la población específica a abordar en la investigación. Es a partir de estos valores porcentuales que se da apertura al proceso de ejecución y seguimiento de la ruta de actividades lúdicas:

Tabla 3. Ruta conceptual y de actividades.

RUTA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	
Actividad N° 1	Taller experiencial Palabras al viento ⁸ .
Objetivo	Desarrollar competencias comunicativas, cognitivas y emocionales.
Eje conceptual y de acción	Construcción textual y gráfica, Trabajo colectivo, Apropiación conceptual de complejidades sociales características de la época y la región.
Descripción actividades de investigación	Construcción colectiva de un periódico escolar que aborde diferentes temáticas concernientes a transformaciones sociales y culturales del país, en el cual, los participantes interactúan en la construcción escrita y gráfica de los diferentes espacios que componen el periódico, además de la realización de entrevistas a diferentes agentes sociales.
Actividad N° 2	Taller experiencial Construyamos Paz ⁹ .
Objetivo	Fomentar la construcción de convivencia y paz, y la participación y responsabilidad democrática.
Eje conceptual y de acción	Construcción textual y gráfica, Aprehensión de insumos de los lenguajes expresivos, en particular del teatro como medio de comunicación y expresión. Apropiación conceptual de complejidades sociales características de la época y la región.
Descripción actividades de investigación	A partir de la presentación de un sketch teatral dirigido al tratamiento de asuntos referidos a la búsqueda de valores sociales que se orienten a la construcción de convivencia pacífica, se desarrolla un taller de construcción textual y gráfica en el que desde el juego teatral, los participantes podrán manifestar inquietudes, deseos y sueños respecto de su realidad más inmediata, y su relación con la realidad social a la que pertenecen.
Actividad N° 3	Taller experiencial La diferencia soy yo. ¹⁰
Objetivo	Generar la aceptación y valoración de las diferencias humanas.
Eje conceptual y de acción	Construcción manual y textual, Trabajo individual y colectivo, Apropiación de comportamientos y actitudes sociales, características de la diversidad y diferencia del contexto y sus pobladores.
Descripción actividades de investigación	A partir de una actividad de construcción manual de cometas o barriletes, los estudiantes interactúan en espacios alternativos al aula, de forma individual y colectiva, para finalmente compartir de manera oral los diferentes sentires a que dio lugar la actividad en general.

Fuente: elaboración propia.

8 NOTAS DIARIO DE CAMPO, ACTIVIDAD N° 1. SEP-TIEMBRE/16

En el ejercicio de construcción del periódico, se presentó participación espontánea por parte de los estudiantes, quienes se emocionaron al ver todos los materiales que iban a utilizar.

En la construcción textual y gráfica, en cada subgrupo, se presentaron casos singulares de liderazgo que, en dos ocasiones de manera aislada, presentaron problemas en la convivencia por querer tomar las decisiones.

En un caso particular, la eventualidad de la pelea entre estudiantes, dio para que al final se hiciera una reflexión sobre la temática del periódico, La paz, evidenciando el valor de la solidaridad. En el momento de la presentación de cada elaboración, todos tuvieron la palabra y se expresaron frente a los compañeros, aunque a algunos se les hizo más difícil este proceso comunicativo. Esta actividad fue desarrollada en subgrupos seleccionados al azar, en el cual surgieron participaciones con carácter de liderazgo y autonomía

9 NOTAS DIARIO DE CAMPO, ACTIVIDAD N° 2. OCTUBRE/16

El juego teatral como insumo novedoso en el aula evidencia entusiasmo por parte de los estudiantes, quienes participaron de forma armoniosa y colectiva en la preparación de sus vestuarios y personajes. Al final del sketch teatral, se desarrolló una mesa redonda de discusión donde niños y niñas hablaron de su experiencia, indicaron que les gustaría volver a tener estas

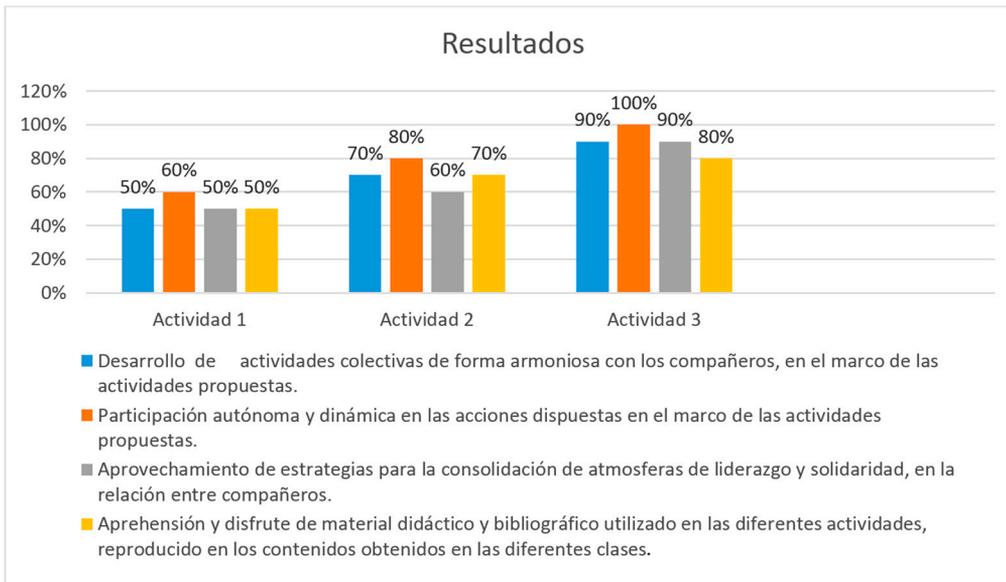


Figura 1. Resultados Proceso de investigación: *La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia pacífica en el aula.*

Así pues, de acuerdo con la figura 1, se tiene que el desarrollo de actividades colectivas de forma dinámica, autónoma y espontánea, el aprovechamiento de las estrategias desde la conformación de ambientes de solidaridad, compañerismo y liderazgo, y el disfrute del material didáctico; fueron incrementándose paulatina y progresivamente con el desarrollo de cada estrategia. De este modo, con el aumento de las pautas señaladas, es posible decir que la expectativa de aumento de los marcadores de ambiente escolar establecidos en la investigación ha elevado sus índices. Es decir, que el proceso permitió el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y emocionales, el fomento y construcción de valores y responsabilidades democráticas, y la generación de hábitos y comportamientos que denoten la aceptación y valoración de las diferencias.

Del mismo modo, se tiene que la investigación realizó una presentación de algunos elementos del juego que son significativos en procesos de enseñanza-aprendizaje, con niños y niñas de tercer año de educación básica y que sirven de base a nuevas metodologías en diversas áreas educativas. Además, se elaboró, desarrolló y aplicó una propuesta pedagógica con base al juego y desde el enfoque interaccional de la comunicación, que permitió verificar y validar, empíricamente, los resultados obtenidos, y aportar a su vez, de este modo, conclusiones y orientaciones a futuras propuestas e investigaciones que consideren la lúdica como una estrategia pedagógica.

Conclusiones

A partir de la revisión realizada a diferentes referentes teóricos y pragmáticos, se tiene que el juego

actividades en clase. Se ve el crecimiento de lazos afectivos en el grupo, y signos de solidaridad. Al final, hubo un caso aislado de una pelea, entre dos niños, que no se pudo solucionar en clase, acudiendo a coordinación y citación de padres. En general, la actividad cumplió con las expectativas, con excepción del caso aislado.

10 NOTAS DIARIO DE CAMPO, ACTIVIDAD N° 3. NOVIEMBRE/16

El desarrollo de actividades por fuera del aula, a veces se complica por el desplazamiento de los niños y niñas, quienes no conservan el orden. La actividad demostró un trabajo colectivo desarrollado armónicamente. Se escuchan risas entre los niños, quienes esperan ver volar su cometa, pero también la de su compañero, por eso quienes presentaron rasgos de liderazgo en sesiones pasadas, hoy de forma autónoma son solidarios con los compañeros con mayores dificultades en la elaboración manual de la cometa. Se disfrutó de un espacio lúdico, de aprendizaje, tolerancia y respeto... y muchas sonrisas.

funciona como ingrediente vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la formación integral de los estudiantes, en la que intervienen el fomento a la construcción de facultades comunicativas, artísticas y ciudadanas; siendo determinante por su capacidad de generar nuevas maneras de relacionarse con el otro, permitiendo la construcción de una cultura democrática y de responsabilidad social.

La aplicación de herramientas lúdicas, como el juego, permitió evidenciar una mejora progresiva en las relaciones interpersonales dentro del aula, a partir de la implementación de las actividades diseñadas, evidenciando la incidencia del juego en el ambiente y convivencia escolar, como herramienta educativa capaz de generar procesos de autonomía que, a su vez, redundan en la construcción de relaciones sociales y culturales armoniosas, en las que se fortalecen condiciones de autoestima, y en las que la escuela debe necesariamente tomar parte.

En el desarrollo de la ruta conceptual y de actividades, se evidenció el logro de resultados afirmativos respecto del ambiente y convivencia pacífica en el aula. Así, se duplicaron los índices referidos a la participación autónoma y espontánea de los estudiantes en los procesos escolares. Del mismo modo, se evidenció una considerable elevación de los índices referidos al desarrollo de trabajo colectivo de forma armoniosa, y a la construcción de ambientes donde el liderazgo y la solidaridad con el otro se manifestaron de manera conjunta. Finalmente, también se observó que, la renovación constante del material didáctico y bibliográfico en el aula, es un factor atenuante para el goce y disfrute de los estudiantes, del espacio-temporalidad que implica el aula y la escuela. De acuerdo con lo anterior, es posible concluir que las acciones dirigidas al trabajo colectivo, que requiere, se apoya y disfruta del otro, generaron procesos de reconocimiento de la diversidad evidenciados en el fortalecimiento de la convivencia pacífica en el aula.

Referencias

- Acuña, J., & Acuña, L. (2012). *Estrategias metodológicas para la construcción de una cultura de paz en el aula*. Arequipa, Perú: Desco.
- Baquedano, C., & Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la Convivencia escolar libre de violencia: Experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Revisa Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 12(1), 139-160. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/210/251>
- Durston, J., & Miranda, F. (Comps.) (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas CEPAL - SERIE Políticas sociales N° 58. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6023/S023191_es.pdf?se_
- Froebel, F. (1861). *La educación del hombre*. París: Hachette.



- Gómez Serrudo, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños. *Revista Universitas Humanística*, (66), 179-198. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Jiménez, C. V. (2002) *La lúdica y el juego un universo de posibilidades para la educación*. Pereira: Universidad Libre Seccional Pereira.
- Merlano, A. (2001). Convivencia pacífica: una aproximación a la solución de conflictos basados en la negociación. *Revista Pensamiento y gestión*, (11), 21-28. Bogotá: Universidad del Norte.
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf>
- Restrepo, O., Puche, R., & Peña, S. (2003). Promoción de la convivencia y prevención de violencia interpersonal mediante actividades lúdicas y humorísticas: el proceso de implementación de la estrategia ¿y del respeto qué? *Revista Colombia Médica*, 34(1), 31-35. Cali: Universidad del Valle.
- Rojas, L., & Abril, M. (2013). *Integración y aprovechamiento del tiempo libre a través de la actividad lúdica – deportiva para una sana convivencia*. Duitama: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- UNESCO. (1980). *El niño y el juego. Planeamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. En *Estudios y documentos de educación N°34*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN LA REVISTA EDUCACIÓN Y CIENCIA

Apreciado autor, a continuación encontrará las instrucciones editoriales establecidas por la revista **EDUCACIÓN Y CIENCIA** para envío de los artículos:

Educación y Ciencia es la revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, de carácter científico, editada por el Programa de Maestría en Educación (énfasis en profundización), con una periodicidad anual.

La revista *Educación y Ciencia* recibe manuscritos originales e inéditos, en español, inglés, francés y portugués (durante el proceso de evaluación y en la publicación se conservará el idioma inicial). Excepcionalmente, se podrán reproducir documentos ya publicados, dada su importancia y dificultad de consecución.

Por su carácter y esencia, *Educación y Ciencia* tendrá una sección dedicada a otras

temáticas del campo de la educación y la pedagogía, estos trabajos serán evaluados y aprobados por el Comité Editorial y no se postulan para procesos de indexación, pueden ser de carácter experimental o teórico artístico, informativo y de reflexión, que den cuenta de la labor investigativa y pedagógica, de la creatividad y el debate.

Los manuscritos deben cumplir las exigencias necesarias de coherencia, cohesión, claridad, concreción pertinencia y centralidad que las hagan comunicables.

I. Envío

El artículo, carta de autoría y declaración de conflictos de intereses, y cesión de derechos de propiedad intelectual deben ser enviados exclusivamente a través del correo institucional revista.eyc@uptc.edu.co

Los artículos se enviarán en formato Word para PC.

II. Presentación

A. Carta de autoría, presentación y declaración de conflictos de intereses

El autor o autores enviarán dicha carta al correo institucional de la revista. (Modelo de carta Anexo I). La publicación de las colaboraciones enviadas por los autores a la revista *Educación y Ciencia*, implica que estos ceden los derechos patrimoniales de su artículo a la Uptc, que a su vez podrá cederlos a terceros, para fines no lucrativos. El Editor se reserva el derecho de realizar modificaciones menores de edición, para una mejor presentación del trabajo. El envío de los manuscritos implica que el autor conoce y cede los derechos referidos sin que medie ningún otro procedimiento a la revista para su publicación analógica o digital.

B. Artículo: Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 6ª ed.

C. Título y, si es el caso, subtítulo: el título indica el contenido esencial del artículo, debe ser informativo, claro, preciso, breve, sin siglas y sin abreviaturas, con una extensión máxima de 12 palabras. Ni el título ni los subtítulos deben ir numerados.

D. Información autor(es): la presente información debe ir luego del título del artículo: Nombres y Apellidos; filiación institucional (no siglas) – Departamento - País; e-mail; Tipología en la cual presenta el artículo, fecha envió.

E. Resumen: Sólo deberán presentarlo en español (extensión máxima será de 200 palabras). El resumen debe contener: Introducción, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; Metodología, incluirá los procedimientos básicos (diseño,

selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); Resultados, principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y Discusión o conclusiones.

Palabras clave: Tras el resumen, se deben incluir de cinco (5) a siete (7) palabras clave o descriptores significativos, expresados en español, relacionadas con las temáticas abordadas en el manuscrito, se recomienda para estas apoyarse en los tesauros de la UNESCO. (<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>)

F. Extensión: Para todos los artículos la extensión no debe ser inferior a 5.000 palabras, ni superior a 8.000. Letra garamond 12. Interlineado 1,5 y márgenes de 3 cm. Dicha extensión no incluirá título, palabras clave, resumen (español), notas, referencias bibliográficas y elementos gráficos.

G. Estructura: En el caso de investigaciones, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.

H. Nombres, símbolos y nomenclatura. Los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.

I. Esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones, etc. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un

formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo. Los gráficos deberán presentarse con el formato más sencillo que permita la correcta interpretación de los datos subyacentes, evitando en la medida de lo posible el uso de gráficos tridimensionales, resaltes, brillos y otros elementos que no aporten un valor específico a la interpretación de los gráficos. Por otra parte, los gráficos deben proporcionarse en escala de grises. Además, se ruega a los autores que, en la manera de lo posible, adjunten estos elementos en formatos editables (Las figuras como fotografías, ilustraciones y dibujos, gráficos, diagramas, esquemas, mapas y similares deben ir en el texto, además se deben enviar en archivos aparte en formato JPG o TIFF con 300 DPI, con un tamaño mínimo de 25 cm. por el lado.), para así facilitar la maquetación final de sus artículos.

- J. **Notas a pie de página.** Se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Las referencias bibliográficas no se aceptan como notas a pie de página.
- K. **Referencias bibliográficas.** Al final del trabajo se incluirá una lista denominada “Referencias bibliográficas”; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. Se presentarán por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA. Todas citas bibliográficas que se incluyan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las “referencias bibliográficas”.

III. Proceso editorial

Educación y Ciencia es una revista arbitrada, motivo por el cual somete los artículos a un proceso de evaluación doblemente ciego,

con tiempo aproximado de evaluación de doce (12) meses. Los momentos de evaluación del manuscrito son:

- a) Una vez recepcionado el manuscrito, se acusa recibo por correo electrónico y se informa al autor/que ha comenzado el proceso de revisión.
- b) El Comité Editorial verifica si cumple con los requisitos básicos exigidos por *Educación y Ciencia* (contenido y normas editoriales), así como la coherencia, cohesión, claridad, concreción pertinencia temática y centralidad que las hagan comunicables. De no cumplir con estos requisitos, será devuelto al autor con las recomendaciones pertinentes.
- c) De cumplir con los requisitos, el manuscrito será sometido a un proceso de evaluación doblemente ciego de pares expertos. El Comité Editorial enviará el manuscrito a dos expertos quienes conceptuarán la calidad académica del material. Los pares académicos podrán hacer comentarios acerca del documento a los autores.
- d) El resultado de la evaluación será comunicado al autor/es así: APROBADO SIN MODIFICACIONES, APROBADO CON MODIFICACIONES, RECHAZADO. Cuando el manuscrito es aprobado con modificaciones, el Comité Editorial determinará el plazo para los ajustes.
- e) Las observaciones del Comité Editorial como de los árbitros deben ser tenidas en cuenta, y serán verificadas por el Comité Editorial. Observaciones que deben ser enviadas en una segunda versión del manuscrito.
- f) El Comité Editorial comunicará al autor/es sobre el concepto definitivo:

APROBADO PARA PUBLICACIÓN O RECHAZADO.

- g) Los manuscritos aprobados se someterán al proceso editorial que incluye corrección de estilo, adecuación de las normas de estilo editorial de la revista. De igual manera, el Comité Editorial determinará el número y volumen en el cual será publicado el manuscrito.

IV. MODALIDADES

La revista recepcionará artículos de las categorías 1, 2 y 3 que ha definido Colciencias (2010) como artículos de relevancia científica:

- 1) **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- 2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- 3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de, por lo menos, 50 referencias.

Las páginas de esta revista son, entonces, testimonio de algunas ideas y problemáticas que preceden y

determinan las actuales condiciones de la investigación en las ciencias de la educación, situándonos en una perspectiva histórica y futurista.

EDUCACIÓN Y CIENCIA se encuentra alojada en la plataforma Open Journal System (OJS). Con la finalidad de expandir y mejorar el acceso y la calidad de la investigación referida, tanto académica como pública, permitiendo que la revista tenga visibilidad a la comunidad académica interesada en la investigación de las ciencias de la educación.

Se puede acceder a la revista: http://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia

La recepción de un manuscrito no implica automáticamente su publicación; todas las colaboraciones serán sometidas a revisión, evaluación y aprobación. El Comité Editorial verificará que los manuscritos cumplan con las normas anteriormente citadas.

IV. Derechos de reproducción

1. Una vez aceptado el artículo, *Educación y Ciencia* solicitará al autor/es la cesión de derechos de propiedad intelectual y reproducción.
2. Permiso para reproducir material publicado. El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita a *Educación Y Ciencia* antes de la publicación de dicho material.
3. Citar trabajos publicados en *Educación Y Ciencia*. Se incluirá siempre la siguiente información: Educación y Ciencia, número de la revista, páginas y año de publicación.

V. Responsabilidades éticas

1. Es obligación de la Revista *Educación y Ciencia* detectar y denunciar las siguientes prácticas de fraude científico:
 - a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio;
 - b) publicación duplicada;
 - c) autoría y conflictos de interés.
2. La revista no acepta material previamente publicado. Se considera publicado cualquier artículo al que se pueda acceder públicamente en internet, siempre y cuando no cuente con la leyenda “no citable”, “artículo en revisión”, o similares.
3. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
4. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
5. La revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
6. Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

ANEXO I

CARTA DE AUTORÍA, PRESENTACIÓN Y DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES DE MANUSCRITOS PUESTOS EN CONSIDERACIÓN EN EDUCACIÓN EDUCACIÓN Y CIENCIA

1. Título del artículo en español:
2. Palabras clave en español:
3. Datos de cada autor/a:

Nombre y apellido:

Filiación institucional (Nombre completo (no siglas) – Departamento - País):

Teléfono:

e-mail:

Nombre y apellido:

Filiación institucional (Nombre completo (no siglas) – Departamento-País):

Teléfono:

e-mail:

Nombre y apellido:

Filiación institucional (Nombre completo (no siglas) – Departamento-País):

Teléfono:

e-mail:

Autor/a responsable de la correspondencia editorial:

Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los abajo firmantes declaran haber contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.

4. Otros datos si procede:

a. **Presentado parcialmente en el evento al «XX Congreso XXX»,** Ciudad, País, Fecha.

b. ¿Ha recibido financiación externa de alguna institución pública o privada para la realización del trabajo al que corresponde este escrito? Sí No

5. **Declaro no tener conflictos de intereses** en aquellas actividades que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.

6. **Se solicita la evaluación del artículo para la sección:**

Artículo de investigación científica y tecnológica

Artículo de reflexión

Artículo de revisión

Fecha y firma de cada autor/a:

ANEXO II
CESIÓN DE DERECHOS Y AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE
MANUSCRITOS PUESTOS EN CONSIDERACIÓN A LA REVISTA EDUCACIÓN Y
CIENCIA

Título del artículo:

Tipología¹:

Autor (es)

Nombres Completos:

Apellidos Completos:

Filiación institucional:

Ultimo título de posgrado y de pregrado:

Dirección:

Teléfono:

e-mail:

Numero de documento de identificación:

Ciudad:

Departamento:

País:

Por medio del presente documento autorizo a la Revista **EDUCACIÓN Y CIENCIA** de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, publicar y difundir a través de medios impresos o electrónicos el artículo anteriormente descrito.

Me declaro responsable de los contenidos publicados y me comprometo a respetar los derechos morales de autor y a entregar contenidos lícitos que no vulneren derechos a terceras personas tales como la intimidad y el buen nombre, entre otros. En consecuencia, asumo personalmente las sanciones legales que generen la vulneración a lo anterior. Declaro que el artículo que someto para su publicación respeta los derechos de otras obras que lo documentan y que cuento con las licencias y los permisos necesarios, según sea el caso, para su utilización.

De igual forma, una vez evaluada la calidad del contenido, me obligo a realizar los ajustes indicados, en un tiempo razonable, que no podrá ser superior a treinta días contados a partir de la solicitud de ellos y declaro que no está propuesto para evaluación en otra revista y/o libro, me comprometo a no presentarlo a otra publicación durante el proceso de evaluación en **EDUCACIÓN Y CIENCIA**.

De conformidad:

Firma

NOMBRE COMPLETO DEL AUTOR POR CADA AUTOR

Numero de documento de Identificación

SEÑALE LA TIPOLOGÍA EN LA QUE SE CATEGORIZA EL ARTÍCULO

No.	TIPOLOGÍA DEL ARTÍCULO	TIPOLOGÍA
1	Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.	
2	Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.	
3	Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.	

Para efectos de indexación de las revistas científicas en el Índice Bibliográfico Nacional IBN-PUBLINDEX, en las categorías A, B y C, Colciencias considera exclusivamente la cantidad de artículos publicados de los tipos 1, 2 o 3. Los demás, son evaluados por dicha entidad pero no contribuyen a la obtención de la indexación.

¹ Tener en cuenta tipologías página 2

