



EDUCACIÓN

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Centro de Investigaciones y Extensión de la
Facultad de Ciencias de la Educación - CIEFED

ISSN 0120-7105 - Núm. 21 Año 2018
Tunja - Boyacá - Colombia

Y CIENCIA

Educación y Ciencia / Centro de Investigaciones y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación / Facultad de Ciencias de la Educación / Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

No. 21. Enero – Diciembre de 2018 - Tunja: Uptc, 20143.

Anual 0120-7105

Editor Esla Aponte Sierra

1. Educación - Publicación Periódicas
 2. Pedagogía - Publicación Periódicas
 3. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- Publicaciones periódicas
CDD 370

EDUCACIÓN Y CIENCIA es una revista de carácter científico, cuyo objetivo es publicar avances y resultados de investigaciones en temas relacionados con investigación en Educación y Pedagogía y áreas afines, está adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tiene como destinatarios los investigadores, académicos, consultores, estudiantes de pre y posgrado, comunidades y personas interesadas en la temática de la revista, en Colombia y América Latina, prioritariamente.

Información y correspondencia:

Centro de Investigación de la Facultad de Educación CIEFED

Edificio Central Tercer piso

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Educación.eyc@uptc.edu.co

http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/educacion_y_ciencia/index

Teléfono 57 (8) 744 7075 – Ext. 2461 – Fax. 57 (8) 744 7075

Periodicidad: Anual

Corrección de estilo y Traducciones.

Alfredo Mendoza

Composición de textos:

Fanny Forero Soler, Pedro Alexander Sosa G.

Diseño de Portada y Armada Electrónica:

Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Ilustraciones y portada

Luz Dary Cáceres

Impresión: SB Digital Publicidad

Calle 17 No. 13-52

Tel. 7449246

Tunja, Boyacá - Colombia

Los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de sus autores. Se autoriza la difusión parcial o total de este material citando siempre la fuente. Revista Educación y Ciencia Número 21 y el nombre del respectivo texto y el autor del mismo.

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.

EDUCACIÓN

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Centro de Investigaciones y Extensión de la
Facultad de Ciencias de la Educación - CIEFED

ISSN 0120-7105 - Núm. 21 Año 2018
Tunja - Boyacá - Colombia

Y CIENCIA

Alfonso López Díaz
Rector
Hugo Alfonso Rojas Sarmiento
Vicerrector Académico
Enrique Vera López
Vicerrector de Investigaciones
Julio Aldemar Gómez Castañeda
Decano Facultad de Ciencias de la Educación
Claudia Liliana Sánchez Sáenz
Directora CIEFED
Pedro María Argüello García
Director Escuela de Posgrados Facultad de Educación

Editora
Elsa Aponte Sierra
Oscar Pulido Cortes
Editor invitado Edición No. 21

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. José Francisco Leguizamón Romero,
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)*

Contenido

Editorial

Reflexiones sobre formación de maestros
Osca Pulido Cortés 9



Alcances y limitaciones del aprendizaje por proyectos para desarrollar el pensamiento crítico

Nohora Aidaly Castillo Figueredo
Zaida Liliana Celis García
Sandra Rocío Gómez
José Esneider Agudelo Arango 17

La caricatura simbólica: herramienta formadora del pensamiento crítico

Lina María Medina Rincón
Natalia Villamarín Ferro 31

Aprendizaje basado en problemas en matemáticas: el concepto de fracción

Deisy Marieta Cristancho Cárdenas
Leidy Yalima Cristancho Cárdenas 45



El Juego Dramático. Una Estrategia para Mejorar La Expresión Oral

Gloria Isabel Soler Guerrero
Leidy Yanet López Vargas
Jorge Enrique Duarte Acero 61

Uso del mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora

Cecilia Toro Soler
Consuelo Esperanza Cepeda Cepeda
Luz Esperanza Gil Sánchez 81

Comprensión lectora en estudiantes de primero a tercero de Escuela Nueva

Hugo Alfonso Ávila Cepeda
Rosalbina Jiménez Pinzón
Jaime Andrés Torres Ortiz 93

Los mapas conceptuales y su influencia en la enseñanza para la comprensión

Libia Andrea Rodríguez Garzón
Manuel Antonio Rueda Vargas 109

Unidad didáctica para promover oralidad y escritura desde la historia local

Olga Mariela González López 119

Creación de textos inéditos, una estrategia asertiva en el aula

Yaneth Gómez Rojas
Patricia Torres Alarcón
Merly Astrid Varón Bedoya 133

Un dispositivo pedagógico desde la ruralidad para el desarrollo de competencias básicas

Yennifer Maritza Chinchilla Villate
Carlos Alberto Mongui Naranjo
Andrés Fernando Sarabanda Barrera
Ana Mercedes Pérez Martínez 145



Los Procesos Lectores Caso de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico

Alba Paola Rodríguez Barrera
Elsa Yasmín Balaguera Celis
Vilma Gorety Moreno Suárez 175

El reto: educar para convivir

Andrea Carolina Montaña Beltrán
Zulma Carmenza Rocha Adame
Ana Milena Rojas Hernández 199

Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar

Jorge Eliécer Hernández Perdomo
Ruth Stella López Leal
Orlando Caro 217

Ética como arte de vivir: reflexiones dialogadas en el Gimnasio Galileo Galilei

Francy Cathalina Ojeda Ruiz 231

Content

Editorial

Reflexiones sobre formación de maestros
Osca Pulido Cortés7



Scope and limitations of learning by projects to develop critical thinking

Nobora Aidaly Castillo Figueredo
Zaida Liliana Celis García
Sandra Rocío Gómez
José Esneider Agudelo Arango17

The symbolic cartoon: critical thinking forming tool

Lina María Medina Rincón
Natalia Villamarín Ferro 31

Learning based on mathematical problems: the fraction concept

Deisy Marieta Cristancho Cárdenas
Leidy Yalima Cristancho Cárdenas 45



The dramatic game. a strategy to improve oral expression

Gloria Isabel Soler Guerrero - Leidy Yanet López
Vargas - Jorge Enrique Duarte Acero 61

Using the conceptual map as a teaching strategy to improve reading comprehension

Cecilia Toro Soler - Consuelo Esperanza Cepeda
Cepeda - Luz Esperanza Gil Sánchez 81

Reading comprehension in students from first to third grade with "Escuela Nueva" methodology

Hugo Alfonso Ávila Cepeda - Rosalbina
Jiménez Pinzón - Jaime Andrés Torres Ortiz. 93

Conceptual Maps and Their Influence on Teaching for Understanding

Libia Andrea Rodríguez Garzón - Manuel
Antonio Rueda Vargas 109

Didactic unit to promote orality and writing from local history

Olga Mariela González López 119

Creation of unpublished texts, an assertive strategy in the classroom

Yaneth Gómez Rojas - Patricia Torres Alarcón -
Merly Astrid Varón Bedoya 133

A pedagogical device from rurality for the development of basic competences

Yennifer Maritza Chinchilla Villate - Carlos
Alberto Mongui Naranjo - Andrés Fernando
Sarabanda Barrera - Ana Mercedes Pérez
Martínez 145



The reading processes case of the educational institution Marco Antonio Quijano Rico

Alba Paola Rodríguez Barrera - Elsa Yasmín
Balaguera Celis - Vilma Gorety Moreno Suárez
175

The challenge: educate to coexist

Andrea Carolina Montaña Beltrán - Zulma
Carmenza Rocha Adame - Ana Milena Rojas
Hernández 199

Development of empathy to improve school environment

Jorge Eliécer Hernández Perdomo
Ruth Stella López Leal
Orlando Caro 217

Ethics as an art of living: reflections at "Galileo Galilei" educational institution

Francy Cathalina Ojeda Ruiz 231

Normas para la Publicación 245

REFLEXIONES SOBRE FORMACIÓN DE MAESTROS

Óscar Pulido Cortés
Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
GIFSE

I

La Formación de maestros ha sido una temática que ha venido adquiriendo mucha fuerza en las situaciones de cambios y reformas educativas (Mariño, Pulido & Morales, 2016). Parece ser para cada una de las nuevas formas en las cuales se ha puesto a jugar, en el mundo contemporáneo, a la escuela y a la universidad como garantes de la constitución de nuevos ciudadanos acorde con los cambios del mundo laboral y las transformaciones del capitalismo, existe un modelo de capacitación, actualización y formación docente. Es decir, en la medida que la educación de orden formal se pretende ajustar a los requerimientos de nuevas realidades y relaciones aparece formas y técnicas específicas para desarrollar el oficio de ser maestro. El maestro desde esta perspectiva se convierte en un factor de calidad de la educación, movilizador de la política pública en educación y se olvida su condición de sujeto (Ospina, Y, 2014). De igual forma, se convierte en el garante y medio desde el cual las reformas y

los cambios se hacen posibles. Es muy común en nuestro medio que los maestros no hayan acabado de asimilar una reforma desde lo curricular, lo evaluativo o lo institucional cuando aparece una “nueva” aparentemente novedosa e innovadora, en estas circunstancias el maestro mediante procesos de “formación” debe asumirla e implementarla en las instituciones. Esta realidad esta articulada procesos de formación cercanos a lo que en el último tiempo se ha denominado aprendizaje continuo, formación permanente, perspectivas orientadas a la formación de capital humano, que implica esfuerzos de orden personal (inversión en sí mismo) en lo *económico* en el tiempo dedicado y sobre todo en concepciones y prácticas de orden pedagógico, que se reactualizan y se implantan especialmente respondiendo a políticas de ordenamiento internacional ubicadas en los flujos e intensidades del conocimiento y en las transformaciones en los estatutos de saber y su legitimación (Buitrago, 2018)

¿En qué se debe formar el maestro?
¿Para responder a qué retos y condicionamientos de la sociedad?
¿Cuál es el nuevo campo de acción del maestro en una sociedad denominada

contemporánea o posmoderna? ¿Qué debe cambiar en la formación de maestros cuando los modelos actuales están centrados más en el aprendizaje que en los modelos de enseñanza? ¿Cómo pensamos maestros para el capital humano?

II

El maestro y su formación dependen esencialmente de la concepción de pedagogía en la cual están inscritos (Gómez & Pulido, 2016), de la importancia que se asigne a la misma en los programas de formación como el caso de las Escuelas Normales y Facultades de Educación en las universidades que a ello se dedican, y de la claridad de los sujetos que optan esta profesión, sus opciones, y su construcción de orden vital. Es decir que la *formación* no está centrada tanto en unos requerimientos de orden externo que vienen de afuera y que pretende a un conjunto de personas darles la *forma* de maestros, sino que relaciona con más con formas y maneras de construcción individual y personal. La formación de maestro implica opciones y maneras propias de pensarse a sí mismo, es decir de establecer relaciones con el presente, en relación con tres dimensiones fundamentales: a) Relaciones la verdad y diferentes verdades (que son inventos o construcciones de orden social) a través de las cuales hemos sido constituidos como sujetos de conocimiento; b) Relación con los campos de poder, con aquellas fuerzas a través de las cuales nos constituimos en sujetos que actúan sobre los demás; c) Relaciones con nosotros mismos, el cuidado de sí (González & Pulido, 2014) en las cuales nos constituimos en sujetos éticos y de

emociones (Buitrago y Cárdenas, 2017). Estas tres relaciones constituyen la pregunta por la formación del docente hoy, no porque estas relaciones no hayan estado presentes en las preocupaciones de la pedagogía y sus desarrollos conceptuales, sino más bien porque el lugar de las preguntas se desplaza al propio sujeto, es decir, si hablásemos de formación de docentes o de maestros o de profesores, esta tendría que ver en la época, con la pregunta por nosotros mismos más que por la pregunta por los demás y por la interacciones. En otras palabras, el problema de la formación se desplaza al sujeto y a la institución que debe permitir que las personas vinculadas con estas preocupaciones puedan a través de espacios y relaciones construir unas formas o maneras de constituirse, es decir unas técnicas, para comprenderse como docente, profesor o maestro.

III

La formación de maestros no tiene una dirección o un sentido teleológico, es decir, no existe un deber-ser ideal de maestro. Existen diversas maneras y formas de serlo que se inventan y reinventan en la medida en que se asumen las relaciones anteriormente descritas. Entonces no se puede encontrar un manual para formar maestros, se pueden encontrar algunos referentes que en la medida que los sujetos interactúan con ellos comprenden su historicidad, su función y sus relaciones con sujetos, instituciones y saberes. Esta idea se puede unir con lo que se comprende como como sentido de la formación de maestros, pues alude a una formación dotada de sentidos, de direcciones, de fuerzas. El sentido

de algo se encuentra en la medida que sabemos y a su vez comprendemos la fuerza que se apodera del fenómeno en cuestión. Siempre existe pluralidad de sentidos, nuevas interpretaciones y nuevas construcciones. “No hay ningún acontecimiento, ningún fenómeno, palabra ni pensamiento cuyo sentido no sea múltiple: Algo es a veces esto o aquello, a veces algo más complicado, de acuerdo con las fuerzas que se apoderan de ello” (Deleuze, 2006).

IV

Pensar en la formación del maestro implica pensar en la función de escuela hoy (Pulido, 2018). Y en la enseñanza hoy. La pregunta por la escuela y la enseñanza hoy está dirigida fundamentalmente a espacios y desplazamientos, a velocidades a nuevas formas de acompañar y de dirigir la aventura. Qué significa la institución escolar hoy, dónde están sus fronteras, para que les sirva a estudiantes y maestros. Cuáles son las nuevas relaciones que debe establecer, con la inclusión, la diversidad, la interculturalidad (Rodríguez, 2015). Cuál y por supuesto cuál debe ser su formación. La formación de maestros remite a realizar la pregunta por los niños y los jóvenes con los cuáles el maestro trabaja, interactúa y vive. Esta pregunta remite a conocer, experimentar y describir a los niños y niñas y a los jóvenes de hoy en sus profundas y novedosas dinámicas de vida. Es necesario conocer sus modos de comunicación, sus posibilidades de interrelación. Las prácticas de los niños y jóvenes de hoy son prácticas de experiencia de orden individual y grupal; donde se reconoce y reconstruye

el cuerpo y el espíritu al tiempo, donde el dualismo, otrora determinante en las maneras de ser y de actuar se desdibuja, donde la paradoja de lo plural es una alternativa a lo individual; donde opuesto a las formas modernas de identidad, los niños y jóvenes de hoy, apuestan por identificaciones múltiples, siempre se es otro, esto implica acudir al juego de las máscaras, la duplicidad donde se encuentra el germen de las resistencias, de las subversiones, de aquellas que no son resistencias políticas sino que caracterizan las prácticas juveniles (Maffesoli, 2004). De otra parte, es importante comprender que el niño y el joven, pues, viven situaciones y momentos diferentes en la historia, tienen otros valores, otras prácticas y diferentes formas de relación, de juego, de mirada. El niño y el joven participan de lo que podríamos llamar una cultura neoágrafa, signada por la sucesión y repetición de imágenes y por el cambio en la concepción y comprensión tiempos y espacios, atravesados por la velocidad. El niño y el joven llega a la escuela cargado de saberes de experiencias, pero a la vez de muchas inexperiencias. El aprender conceptos y su uso en relación con el maestro le permitirá al niño transitar caminos con fuertes soportes para afrontar los avatares y vaivenes contemporáneos.

V

Otra de las líneas clave de formación de los maestros hoy es su profesionalización a través de programas de formación conducentes a títulos de especialización maestría y doctorado. En otro momento histórico el énfasis está en los cursos de capacitación incidentales que ofrecían entes territoriales para lograr circulación

y apropiación de la política. La exigencia de las condiciones contemporáneas ubicada en la innovación y la investigación produjo el desplazamiento de los intereses de capacitación a las competencias investigativas e innovadoras del maestro, de aquí se han producido inversiones de los estados en programas de cualificación al maestro en estudios de formación posgraduada. Es el caso para Colombia del programa de becas para la excelencia del MEN el cual financió a través de universidades acreditadas de alta calidad, maestros de educación básica y media para lograr impactar desde esta profesionalización la calidad de la educación a partir del índice sintético de calidad producto de los resultados de las pruebas estandarizadas para Colombia. En el caso de Boyacá la tarea fue asumida por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC a través del programa de maestría en educación modalidad profundización en el cual estuvieron involucrados 400 profesores de las diferentes provincias y municipios del Departamento ya algunos provenientes de Santander que escogieron a la UPTC por su trayectoria en el campo educativo y pedagógico. Los logros de este programa están sintetizados en transformaciones en las prácticas de aula, impacto institucional a través de proyectos que permitieron comprometer a profesores, directivos y padres de familia y formación de los profesores como investigadores y productores de conocimiento a través de la escritura de sus tesis, artículos de investigación publicados como los que se presentan en este fascículo de educación y ciencia.

El fascículo # 20 correspondiente al año 2018 se organiza en las diferentes

secciones de la revista de la siguiente manera:

En la sección PAIDEIA se presentan tres trabajos que abordan desarrollo de pensamiento crítico y resolución de problemas. El primer texto titulado *Alcances y limitaciones del aprendizaje por proyectos para desarrollar el pensamiento crítico* de los profesores Nohora Aidaly Castillo Figueredo y Zaida Liliana Celis García, Sandra Rocío Gómez de la Institución Educativa Integrado Joaquín González Camargo, Sogamoso – Boyacá – Colombia, dirigidos por el docente José Esneider Agudelo Arango de la UPTC, presentan los resultados de investigación de un proyecto de aula desarrollado a partir de lo que se conoce como pedagogía por proyectos, interviniendo las prácticas de aula en la clase de ciencias naturales del grado 8° de la institución referida; el segundo trabajo de la sección corresponde a las profesoras Lina María Medina Rincón y Natalia Villamarín Ferro de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González de Santana-Boyacá, Colombia, titulado *la caricatura simbólica: herramienta formadora del pensamiento crítico* presentan resultados de investigación de actividades propias de acciones comunicativas donde la caricatura es el detonante del pensamiento crítico. El trabajo opta por perspectiva cualitativa teniendo como principal herramienta los diarios de campo de clase; el tercer trabajo de la sección corresponde al titulado *aprendizaje basado en problemas en matemáticas: el concepto de fracción* de las profesoras Deisy Marieta Crisanchó Cárdenas y Leidy Yalima Crisanchó Cárdenas de la Institución Educativa Politécnico

Álvaro González, allí se desarrolla una propuesta que tienen como perspectiva teórica el aprendizaje basado en problemas (ABP) y se interviene desde allí la clase de matemática para la enseñanza del concepto de fracción.

La sección Babelia comienza con un texto titulado *los procesos lectores caso de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico* de las profesoras Alba Paola Rodríguez Barrera, Elsa Yasmín Balaguera Celis y Vilma Gorety Moreno Suárez de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico, en el se presentan los resultados de un proyecto de aula que promueve la relación de estudiantes y padres de familia con el proceso lector determinante para el éxito o el fracaso escolar en la realidades educativas contemporáneas.

Los siguientes tres artículos de la sección están situados en la relación ética, convivencia y paz. Los profesores Andrea Carolina Montaña Beltrán, Zulma Carmenza Rocha Adame, Ana Milena Rojas Hernández de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González de Sogamoso presentan un artículo titulado *educar el reto para convivir* con los resultados de investigación del proyecto de aula centrado en la convivencia escolar, las competencias comunicativas y el clima de aula como herramientas de construcción de convivencia y paz, en otro sentido los profesores Jorge Eliécer Hernández Perdomo y Ruth Stella López Leal

Institución Educativa Colegio de Sugamuxi, dirigidos por el profesor Edgar Orlando Caro de la UPTC,

desarrollan un trabajo donde la empatía como eje de relaciones escolares aparece como un catalizador de conflictos y manifestaciones violentas en el aula y en la escuela; el texto final de esta sección se sitúa en el campo de la constitución ética y tiene como referente teórico la obra del Michel Foucault, la profesora Francys Catalina Ojeda Ruiz acude a esta perspectiva teórica para investigar en la institución Galileo Galilei de Tunja las posibilidades de constitución ética en la escuela de estudiantes y profesores, la investigación es cualitativa, resalta puntos de encuentro como libertad, gobierno de sí y democracia entre otras, y algunas divergencias como pensamiento conformista y seguimiento de normas sin sentido.

Para terminar este fascículo se presenta la sección SIGNOS en la cual se ha seleccionado artículos con referencia a la comprensión lectura, expresión oral, lectura y escritura *el juego dramático. Una Estrategia para mejorar la expresión oral* se titula el texto presentado por las profesoras Gloria Isabel Soler Guerrero y Leidy Yanet López Vargas de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria “San Rafael”, dirigidas por el profesor Jorge Enrique Duarte Acero de la UPTC, que describe un proyecto de aula donde la demuestran que la expresión corporal y el juego dramático (teatro) incentivan y producen mejoras en la expresión oral de los estudiantes. El artículo *Uso del mapa conceptual como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora* de las profesoras Cecilia Toro Soler, Consuelo Esperanza Cepeda Cepeda y Luz Esperanza Gil Sánchez de la institución educativa Sergio Camargo de Miraflores Boyacá, plantean que la

emulación del docente y la utilización de mapas conceptuales mejora la comprensión lectora de los estudiantes, la investigación fue desarrollada con un perspectiva crítico-social con instrumentos cualitativos; continuando la temática de la comprensión lectora los profesores Hugo Alfonso Ávila Cepeda, Rosalbina Jiménez Pinzón de la Institución Educativa Técnica Antonio Nariño, dirigidos por el profesor Jaime Andrés Torres Ortiz UPTC presentan un trabajo titulado *Comprensión lectora en estudiantes de primero a tercero de Escuela Nueva* que plantea la importancia de complementar y resignificar las cartillas de escuela nueva que son utilizadas en la escuelas unitarias rurales colombianas. Esta experiencia permitió observar que el maestro es la clave del proceso lector y de sus posibilidades de creación sobre los materiales educativos está en gran medida el éxito de los estudiantes en la lectura; los profesores Libia Andrea Rodríguez Garzón de la Institución Educativa Pablo VI de Sotaquirá y Manuel Antonio Rueda Vargas Institución Educativa Sergio Camargo de Miraflores, desarrollan un ejercicio de aula donde muestran la importancia de elaboración de unidades didácticas a partir de mapas conceptuales para lograr comprensiones profundas en los procesos de enseñanza de las ciencias naturales, fundamentados en los planteamientos de la perspectiva teórica de la enseñanza para la comprensión, el artículo se titula *los mapas conceptuales y su influencia en la enseñanza para la comprensión*; el texto titulado Unidad didáctica para promover oralidad y escritura desde la historia local de la profesora Olga Mariela González López de la Institución Educativa

Técnica Enrique Olaya Herrera Sede Gaunza Abajo, muestra presenta los resultado de investigación que permitió demostrar la mejora en las competencia comunicativas de estudiantes rurales a partir del trabajo sobre historia oral en su contexto; la creación de textos en estudiantes es el eje de trabajo del artículo titulado: Creación de textos inéditos, una estrategia asertiva en el aula de las profesoras Yaneth Gómez Rojas, Patricia Torres Alarcón y Merly Astrid Varón Bedoya de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana de Sogamoso, la estrategia permitió a través de formas innovadoras de creación y escritura logra niveles de motivación en los estudiantes y comprometerlos con el ejercicio escritural; para finalizar la sección y el fascículo se presenta el artículo titulado *Un dispositivo pedagógico desde la ruralidad para el desarrollo de competencias básicas* de los profesores Yennifer Maritza Chinchilla Villate, Carlos Alberto Mongui Naranjo y Andrés Fernando Sarabanda Barrera Institución Educativa Integrada Marco Antonio Quijano Rico dirigidos por la profesora Ana Mercedes Pérez Martínez de la UPTC. Este artículo se exponen los resultados de una estrategia encaminada al desarrollo de competencias básicas, empleando aspectos novedosos que involucran los saberes escolares propios del contexto rural.

Los y las invitamos a leer este fascículo y reflexionar sobre la formación de maestros en tiempos complejos, hipermodernos, con incertidumbre y caos, pero donde la educación y la pedagogía se convierte en formas de esperanza y transformación.

Referencias

- BUITRAGO BONILLA, R. (2018). Cotidianidad y retos para el profesorado. *Praxis & Saber*, 9(19), 9 - 18. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n19.2018.7919>
- BUITRAGO-BONILLA, R., & CÁRDENAS-SOLER, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225 - 247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- CRUZ RODRÍGUEZ, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 6(12), 191 - 205. <https://doi.org/10.19053/22160159.3769>
- DELEUZE, G. (2006). Nietzsche y la filosofía. Barcelona, España: Anagrama.
- GÓMEZ GÓMEZ, L., & PULIDO CORTÉS, O. (2016). La pedagogía y su presente: umbrales y relaciones. *Praxis & Saber*, 7(13), 9 - 14. <https://doi.org/10.19053/22160159.4157>
- GONZÁLEZ, B., & PULIDO CORTES, O. (2016). Cuidado de sí como principio educativo. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (17). Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/5283
- MAFFESOLI, M. YO ES OTRO. EN LAVERDE, M. DAZA, G & ZULETA, (2004). *Debates sobre el sujeto*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre editores.
- MARIÑO DÍAZ, L., PULIDO CORTÉS, O., & MORALES MORA, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- PULIDO CORTÉS, O. (2018). ¡Hay que defender la escuela! *Praxis & Saber*, 9(20). <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8426>
- OSPINA NIETO, Y. (2014). Rescatar lo antropológico... una necesidad de la educación. *Praxis & Saber*, 5(10), 193 - 218. <https://doi.org/10.19053/22160159.3029>



Alcances y limitaciones del aprendizaje por proyectos para desarrollar el pensamiento crítico

Scope and limitations of learning by projects to develop critical thinking

*Nohora Aidaly Castillo Figueredo
Zaida Lilitiana Celis García
Sandra Rocío Gómez
José Esneider Agudelo Arango*

Fecha de Recepción: mayo 19 de 2017
Fecha de Aprobación: octubre 25 de 2017

Artículo de investigación científica y tecnológica

Resumen

El presente artículo muestra parte del resultado del uso del aprendizaje por proyectos, como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en ciencias naturales a partir de la ejecución de un proyecto de aula con los estudiantes de los grados quinto y octavo de la Institución Educativa Integrado Joaquín González Camargo. Dicho proyecto se trabajó bajo un enfoque cualitativo, que permitió revisar el nivel inicial de pensamiento crítico a través de un cuestionario previo, siguiendo con la observación durante la implementación

de la estrategia y la evaluación usando guía de observación y la lista de chequeo. El grupo objeto de estudio fue de 144 estudiantes, con quienes, una vez aplicada la estrategia, se estableció dentro de los resultados que tienen un nivel de pensador principiante, siendo el aprendizaje por proyectos una estrategia útil para fomentar el pensamiento crítico, aunque existen aspectos ajenos a las prácticas de aula que interfieren con el proceso.

Palabras clave Ciencias Naturales, pensamiento crítico, aprendizaje.

* Institución Educativa Integrado Joaquín González Camargo Sogamoso – Boyacá - Colombia
nohora.castillo@gmail.com
** Institución Educativa Integrado Joaquín González Camargo Sogamoso – Boyacá - Colombia
zaidalilitiana.cg@gmail.com
***Institución Educativa Integrado Joaquín González Camargo Sogamoso – Boyacá - Colombia
srg.alimentos@gmail.com
****Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Boyacá - Colombia
jose.agudelo01@uptc.edu.co





Abstract

This article shows part of the result of the use of learning by projects, as a didactic strategy to develop critical thinking in natural sciences from the execution of a classroom project with the students of the fifth and eighth grades of the Educational Institution “Joaquín González Camargo”. This project was carried out under a qualitative approach, which allowed to review the initial level of critical thinking through a previous questionnaire, following the observation during the implementation

of the strategy and the evaluation using the observation guide and the checklist. The group under study was 144 students, with whom, once the strategy was applied, it was established within the results that have a level of beginner thinker, being learning by projects a useful strategy to encourage critical thinking, although there are aspects outside classroom practices that interfere with the process.

Keywords: Natural Sciences, critical thinking, learning.



Introducción

La educación básica y media en las instituciones educativas públicas, se enfrenta hoy en día a una sociedad cambiante y globalizada, que hace que la escuela se convierta en un lugar de encuentro más que de aprendizaje, por tal razón, los docentes deben generar estrategias que motiven al estudiante a acercarse a su área específica. Según Lacueva (2006), “la enseñanza por proyectos resulta una estrategia imprescindible para lograr un aprendizaje escolar significativo y pertinente, por su parte, el papel de la escuela más que transmitir conocimientos es aprender a aprender” (p. 15), eso se logra a partir de un desarrollo del pensamiento crítico que potencie habilidades e integre al estudiante en su contexto; y ante la necesidad actual de que los niños y jóvenes de hoy se apropien de su entorno, es necesario generar aprendizaje en el área de ciencias naturales, dada su amplia visión del mundo, pues desde la física, la química, la biología y la ecología, explica procesos y fenómenos naturales que ocurren en la cotidianidad del estudiante.

Según Nickerson citado en López, (2012), aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, este no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico, por lo tanto, es necesario generar conocimiento significativo, dentro del contexto del estudiante y teniendo en cuenta su motivación y disposición en el aula, que se genere desde las vivencias del estudiantes, ya que es él quien debe involucrarse en la construcción de

su aprendizaje, de manera que pueda apropiarse del conocimiento, por esta razón surge como estrategia didáctica el Aprendizaje por Proyectos que, como menciona Tippelt (2001), es un método que fomenta una actuación creativa y orientada a los objetivos en el sentido de que se transmiten, además de las competencias específicas (técnicas), las competencias interdisciplinarias a partir de las experiencias de los propios alumnas/os. Esta se desarrolla en el área de Ciencias Naturales, pues en ella se involucra el descubrimiento, la investigación, el trabajo experimental y la resolución de problemas, con los cuales es posible fomentar habilidades de pensamiento.

La problemática que se tuvo en cuenta inicialmente, se dio por los resultados obtenidos en las pruebas externas, especialmente, en los niveles quinto y noveno, que muestran que los estudiantes de la Institución Educativa Integrado, se ubican en mayor proporción en el nivel mínimo, además de otras pruebas como las olimpiadas de química y biología departamentales en donde solo uno de los estudiantes pasó a la siguiente fase (pruebas realizadas año 2016), lo que demostró que el aprendizaje de las ciencias naturales requería de aplicar estrategias didácticas que lleven a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico que los acerque a su cotidianidad y su entorno. De esta manera, este artículo busca dar cuenta de los resultados obtenidos, en relación con la implementación de la estrategia Aprendizaje por proyectos, incluida en el proyecto de investigación denominado “Desarrollo del pensamiento crítico

Según Nickerson citado en López, (2012), aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, este no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico.

en ciencias naturales mediante el aprendizaje por proyectos”, por lo tanto, se describe la metodología utilizada en la segunda fase, en donde se menciona el proceso llevado a cabo durante el diseño e implementación de la estrategia didáctica.

Más adelante, se presentan los resultados en cada una de las sedes y jornadas de la institución en las cuales se aplicó la estrategia, en donde se utilizaron como instrumento de investigación, guías de observación, listas de chequeo y el producto, obtenidos durante la aplicación del método por proyectos. Finalmente, se realiza un análisis de las implicaciones de esta implementación en el desarrollo del pensamiento crítico en ciencias naturales, teniendo en cuenta, los alcances y limitaciones que se presentaron en el desarrollo del proyecto.

Metodología

El tipo de investigación seguido fue “Investigación Acción”, que refiere un mejoramiento en el ámbito educativo y social por medio de diversas estrategias producto de un proceso reflexivo y consciente sobre los problemas que más afectan a los estudiantes. Como lo enuncia Kemmis (1984) la investigación-acción es:

“el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma, [...] se trata de un proceso en el que las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica”

Una forma de indagación autorreflexiva realizado 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 mismos; y c) las situaciones e

instituciones en que estas prácticas se realizan [aulas o escuelas, por ejemplo] (p. 28).

Así mismo, la investigación acción se define como

“el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma, [...] se trata de un proceso en el que las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica” (Elliott, 1993, p. 88).

Por tanto, este tipo de investigación permitió que, luego de detectar un problema que afecta directa y reiteradamente a los estudiantes, se pudiese buscar una estrategia a aplicar, para posteriormente evaluar si tuvo efectos positivos en cuanto a la solución de dicha problemática, específicamente en el grupo de estudio seleccionado.

Población objeto de estudio

Para el desarrollo del proyecto de aula, se tomaron como población a los estudiantes de los grados 5° y 8° de la Institución Educativa Integrado Joaquín González Camargo de la ciudad de Sogamoso - Boyacá; de la cual se seleccionaron como muestra los cursos 510 de la sede José Antonio Galán; 802 y 803, de la jornada Sistemas; 805 y 806, de la jornada Ambiental, ambos de la sede Uriel Armando Bravo Ruge (U.A.B.R).

Se hizo necesario seleccionar estos grupos de muestra, ya que el trabajo de aula requiere la intervención directa del docente investigador sobre el proceso seguido con los estudiante, por



lo tanto, se trata de un muestreo por conveniencia, porque se tuvo en cuenta la correspondiente intensidad horaria y distribución académica, para elegir los cursos a intervenir, pero a la vez buscando una relación de contenidos entre los mismos.

Instrumentos

Para determinar el nivel inicial de pensamiento crítico, así como aplicar y evaluar la estrategia, se utilizaron los siguientes instrumentos:

Aplicación de prueba diagnóstica. Dicha prueba, aunque no buscaba valorar todas las habilidades del pensamiento crítico, si permitió identificar características que llevaron a reconocer un nivel inicial de pensamiento crítico de la muestra de estudiantes objeto de estudio, a partir de un cuestionario de seis preguntas relacionadas con la temática incluida en los planeamientos del primer período para los grados quinto y octavo, cada pregunta se enfocaba en una de las tres habilidades que son la base del pensamiento crítico, según Saiz & Rivas (2008), “razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones”. Además, teniendo en cuenta los criterios de corrección que maneja el test Pencilal, que establece tres valores estándar (con una variación en el primer criterio, ya que se tienen en cuenta el número de estudiantes con respuesta correcta e incorrecta como la toman los autores, debido a que ellos dan una valoración numérica) (Saiz, 2012):

1. Cuando la respuesta dada como solución del problema es correcta.
2. Cuando solamente la solución es correcta, pero no se argumenta

adecuadamente (identifica y demuestra la comprensión de los conceptos fundamentales).

3. Cuando además de dar la respuesta correcta, justifica o explica el por qué (en donde se hace uso de procesos más complejos que implican verdaderos mecanismos de producción).

Observación. Por tratarse de una investigación - acción, la observación fue fundamental como método de recolección de información, ya que, según Kemmis (1989), la observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar, se constituye como uno de los cuatro momentos de la espiral en la que desarrolla este tipo de investigación.

Por lo tanto, partiendo de la experiencia personal de los docentes dentro del aula de clases, la observación es fundamental, ya que es la primera acción que se tomó para evaluar el desempeño de los estudiantes y detectar la problemática fundamental que afecta su desempeño escolar para, posteriormente, buscar estrategias de mejoramiento que permitieron, partiendo de ese rol activo de los educadores, realizar un proceso reflexivo permanente; y, posteriormente, identificar avances en el comportamiento y trabajo del grupo objeto de estudio.

Se valoró mediante un diario de campo en donde se tuvieron en cuenta tres parámetros: trabajo en equipo, aprendizaje autónomo y planificación del tiempo, los cuales se desarrollaron a partir de los siguientes criterios:

Trabajo en equipo: trabajo activo de cada integrante, coordinado y equitativo, interés en el trabajo, respeto.

Por tratarse de una investigación - acción, la observación fue fundamental como método de recolección de información, ya que, según Kemmis (1989)



Aprendizaje autónomo: gestión de la información, genera ideas para recolección de información, información clara y coherente, innovación del producto y vocabulario relacionado con la temática en análisis y conclusiones.

Planificación del tiempo: aprovechamiento del tiempo, entrega de producto en la fecha estimada.

Aprendizaje basado en proyectos. Luego de identificar que efectivamente los estudiantes presentan cierto grado de dificultad las características que permiten desarrollar el pensamiento crítico y de analizar las ventajas de diferentes estrategias, se decidió intervenir a través de la implementación del aprendizaje basado en proyectos, trabajando en grupos sobre temas reales como lo indica Galeana (2006). Por lo tanto, la guía que se elaboró para su aplicación, orientó a los estudiantes en el proceso del desarrollo de un proyecto ligado a la temática de ciencias naturales, teniendo como base la siguiente estructura:

1. Tema.
2. Pregunta problema.
3. Propósito.
4. Instrucciones.
5. Participantes del proyecto.
6. Evaluación.

La guía fue desarrollada dentro de las clases para que los estudiantes

contaran con la asesoría del docente, de manera que se despejaran las dudas en el momento. También, se realizó en grupos colaborativos para fortalecer las competencias derivadas del trabajo en equipo, ya que esta fue otra de las falencias detectadas por los docentes en el proceso de observación y conocimiento permanente de sus estudiantes dentro de su quehacer diario como educador.

Informes de los proyectos realizados. El desarrollo de las guías y los informes se presentan como instrumentos que evidenciaron el avance en las habilidades de pensamiento crítico. Dichos informes se constituyen en prueba fehaciente de que el proceso es llevado a cabo y que, con el avance del mismo, se obtendrán cambios positivos en los estudiantes.

Procedimientos para el análisis

Para el análisis de la información recolectada, tanto en la prueba diagnóstica como en las guías de implementación de la estrategia, se procedió a un análisis cualitativo con base en una categorización (tabla 1), en donde la categoría principal es el pensamiento crítico; y como subcategorías, las tres habilidades fundamentales, es decir, el razonamiento, la solución de problemas y la toma de decisiones, de las que hablan Saiz & Rivas (2012).

Tabla 1.
Categorización del proyecto de investigación

CATEGORÍA	CÓDIGO	SUBCATEGORÍA
PENSAMIENTO CRÍTICO	PC	Razonamiento
		Solución de Problemas
		Toma de decisiones

Fuente: los autores.

Para el análisis de la información recolectada, tanto en la prueba diagnóstica como en las guías de implementación de la estrategia, se procedió a un análisis cualitativo con base en una categorización

Resultados

La guía de trabajo fue aplicada a los cursos objeto de estudio, a un total de 144 estudiantes distribuidos en equipos, de la siguiente manera:

Tabla 2.

Distribución de los cursos en equipos de trabajo para la aplicación de la guía

SEDE / JORNADA	CURSO	No. ESTUDIANTES POR CURSO	No. EQUIPOS DE TRABAJO
José Antonio Galán	510	10	5
U.A.B.R. Jornada sistemas	802	35	11
	803	35	11
U.A.B.R. Jornada ambiental	805	32	10
	806	32	10

Fuente: Los autores.

Observación. Durante el proceso de implementación de la estrategia, se realizó simultáneamente la observación detallada del trabajo y actuación de los estudiantes en las actividades en equipo, como parte fundamental para evidenciar mejoras en el comportamiento y actuación de los estudiantes, resumiendo lo detectado a continuación.

Tabla 3.

Resultados de la observación.

SEDE/JORNADA	U.A.B.R. Jornada sistemas	U.A.B.R. Jornada ambiental	José Antonio Galán
CRITERIOS			
Trabajo en equipo			3/5
Cada uno de los miembros trabaja activamente	17/22	15/20	
El grupo trabaja de manera coordinada	12/22	12/20	3/5
Respetan las opiniones diferentes	15/22	12/20	4/5
Manifiestan interés en el tema	18/22	15/20	4/5
Dividen equitativamente las tareas	12/22	12/20	4/5
Aprendizaje autónomo			3/5
Evalúa, gestiona y sintetiza la información	12/22	12/20	
Genera ideas para recolectar la información	15/22	14/20	4/5
Presenta la información de forma clara, coherente y veraz	10/22	9/20	2/5



El producto desarrollado es innovador	8/22	8/20	2/5
Utiliza vocabulario relacionado con la temática en su análisis y conclusiones	8/22	7/20	3/5
Planificación de tiempo	14/22	12/20	3/5
Aprovechamiento de tiempo			
Entrega en tiempo estimado	10/22	9/20	2/5

Fuente: los autores.

Dentro de la investigación, se encontró cierta disposición para el trabajo en equipo, ya que la mayoría de los grupos actúan de manera coordinada, activa e interesada; esto se presenta, en mayor medida, entre los estudiantes de primaria, lo que puede deberse al hecho de ser una sede que funciona bajo el modelo de escuela nueva en la que los niños están acostumbrados a este estilo de trabajo, mientras que los jóvenes de bachillerato, a pesar de preferir la organización en grupos que las actividades individuales, les cuesta asumir compromisos dentro del equipo. Sin embargo, el interés hacia el tema se refleja en la generación de preguntas, la exploración del tema y la relación en la recolección de datos con la temática vista.

En lo referente al aprendizaje autónomo, se evidencia un menor rendimiento en características fundamentales para desarrollar el pensamiento crítico, como la organización clara, coherente y veraz de la información, el uso de un vocabulario acorde con la temática y la creatividad e innovación; estas falencias son comunes en la mayoría de los estudiantes, acentuándose aún más en el nivel de básica secundaria, dado que han pertenecido a un sistema educativo tradicional, que promueve la acumulación

de conocimientos más que la producción de los mismos, esto sumado a que los reducidos recursos económicos de sus familias y de la institución educativa limitan el acceso a ambientes propicios para la experimentación, el descubrimiento y la creatividad; coartando, en gran parte, el desarrollo libre de las ideas innovadoras, así como el pensamiento reflexivo, argumentado y analítico (Martínez-Bernal, Sanabria-Rodríguez & López-Vargas, 2016).

Pero, al abrir espacios para actividades como las planteadas en el aprendizaje basado en proyectos, los niños y jóvenes cuentan con mayor libertad para el desarrollo de su trabajo y se convierten en parte activa de la formación y adquisición de su propio conocimiento, lo cual les permite y los impulsa a consultar y analizar información en busca de alternativas creativas e innovadoras que deberán argumentar y evaluar; por lo tanto si este proceso se lleva a cabo con regularidad, los estudiantes pueden ir avanzando en los niveles de pensamiento crítico.

Diario de Campo. Para evidenciar los procesos desarrollados por los estudiantes durante la aplicación de la estrategia, se elaboró la siguiente guía de campo:

Dentro de la investigación, se encontró cierta disposición para el trabajo en equipo, ya que la mayoría de los grupos actúan de manera coordinada, activa e interesada



Tabla 4.
Resultados de la aplicación de la guía

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CRITERIO DE EVALUACIÓN	RESULTADOS DE LOS EQUIPOS POR JORNADA		
			José A. Galán	Jornada sistemas	Jornada ambiental
PENSAMIENTO CRÍTICO	RAZONAMIENTO	Veracidad y concordancia de los datos iniciales	3/5	17 / 22	15/20
	TOMA DE DECISIONES	Correcta organización de la información	4/5	15 / 22	15/20
	TOMA DE DECISIONES	Tabulación y cálculo de porcentajes	3/5	8 / 22	9/20
	RAZONAMIENTO	Relación entre la teoría y los datos obtenidos	3/5	12 / 22	7/20
	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Relación del producto final con la pregunta problema	2/5	8 / 22	7/20
	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Redacción de conclusiones claras y coherentes, que reflejen el proceso desarrollado y evidencien la solución del problema	2/5	8 / 22	7/20

Fuente: los autores.

Una vez desarrollado el trabajo planteado en la guía por parte de los estudiantes de cada uno de los cursos organizados en equipos de trabajo, se lograron obtener los resultados estimados de los criterios de evaluación relacionados con las habilidades del pensamiento crítico, establecidas como

subcategorías para la investigación (Orrego & Toro, 2014).

La prueba diagnóstica, permitió reconocer, en los estudiantes sujetos de estudio, características del pensamiento crítico que permiten ubicarlos en los niveles de pensador irreflexivo y retado

Una vez desarrollado el trabajo planteado en la guía por parte de los estudiantes de cada uno de los cursos organizados en equipos de trabajo

enunciados por Paul y Elder (2003), ya que aún no eran conscientes o se encontraban en el proceso de tomar conciencia de las dificultades que presentan en cuanto a sus procesos de pensamiento.

Luego de realizada la intervención en la población objeto, se observó en parte de los estudiantes una mejora en las características propias del desarrollo de las tres habilidades estudiadas, como el trabajo en equipo y la indagación, debido a que el aprendizaje basado en proyectos le permite al estudiante encaminarse hacia el desarrollo de dicho proyecto, de manera que empieza a tomar conciencia de un problema real, cercano y cotidiano, para resolver una pregunta o buscar soluciones, esto hace que genere ideas en las diferentes etapas del proceso, como la planificación, la ejecución y el desarrollo de un producto. Sin embargo, aún se presenta dificultad en la explicación de los resultados, ya que falta claridad y coherencia; y relacionarlos con la teoría vista.

Es decir que, retomando los niveles de pensamiento de Paul y Elder, 17 de 47 equipos de trabajo logran un nivel de pensador principiante en el que se reconoce la importancia y se trata de mejorar en los procesos de pensamiento, pero aún hace falta una práctica regular para convertirlos en un hábito. Aunque parezca un resultado muy bajo con respecto a lo que pretende el proyecto, es entendible dado el hecho de que el proceso está iniciando y se requiere de una aplicación constante y regulada durante un tiempo mayor para lograr el desarrollo de hábitos que permitan

mejorar las características propias del pensador crítico en los estudiantes.

Por otro lado, se evidencia una mayor dificultad al momento de poner en práctica la habilidad de solución de problemas por parte de los estudiantes, lo que puede tener asidero en los procesos de enseñanza tradicional que fundamentan la evaluación en el correcto desarrollo de prácticas mecánicas (como las operaciones numéricas), más que en el análisis y argumentación de problemas y situaciones lógicas relacionadas con la cotidianidad y la situación social de su entorno. Así mismo, es importante resaltar que son niños pertenecientes a familias y comunidades de estratos uno y dos, cuyos niveles educativos, en su mayoría, no superan los estudios secundarios y se dedican a labores operativas, por lo tanto, difícilmente les pueden abrir espacios de investigación, debate y análisis.

Discusión

Limitaciones

En un primer momento, se presentaron dificultades al aplicar la estrategia con los estudiantes, pues para ellos planear actividades sin la instrucción resulta confuso, existe el temor a cometer errores y generar ideas innovadoras, pero de igual manera existe en ellos un interés por esta nueva experiencia. Después, a pesar de que se dieron algunas indicaciones por parte de los docentes, se observó cierta prevención hacia su desarrollo, los estudiantes se acercaban mucho para que su trabajo fuera guiado y avalado por el maestro, como se acostumbra en un ambiente



de enseñanza tradicional en el cual es dicho docente quien tiene las respuestas correctas.

Un grupo de estudiantes presentó poca motivación y se dificultó el iniciar en esta nueva forma de aprender, que dista de la enseñanza tradicional que limita de cierto modo la curiosidad, lo que les limitaba dar comienzo en este proceso de búsqueda de nuevos conceptos, por lo tanto, mientras se adaptaban a la aplicación de la guía perdieron parte del tiempo dispuesto para la actividad programada; esto se puede explicar desde la perspectiva de Tippelt y Lindelmann (2001), quienes indican que, en estudiantes con predominio de experiencias de fracaso, iniciarlos en esta forma de aprendizaje es a veces difícil.

Sumado a esto, se presentan otras limitaciones específicamente para el grado 510 de la sede “José Antonio Galán”, que debe trabajar conjuntamente con dos grados más, sumado al bajo nivel sociocultural de los núcleos familiares, ya que sus padres escasamente tienen hasta grado quinto, y la mayoría de ellos no acompañan procesos de formación, manteniendo aún la costumbre de que el estudiante debe llegar a la casa con el cuaderno lleno de páginas copiadas, es decir, se trabaja cuando solo hay recepción de la información.

El tiempo fue otro factor que impidió el desarrollo normal de la estrategia, debido a que las instituciones educativas están orientadas por una serie de lineamientos que requieren que se utilicen espacios de clase para la

realización de otras actividades, por lo tanto, se limita la correcta y adecuada ejecución de los proyectos.

Aportes de la estrategia

En este proyecto de aula se alcanzaron logros importantes, en especial, el aprendizaje de forma cooperativa, entendiendo que al interactuar con pares se hace posible mucho más fácil, donde el colegio es visto como el escenario para generar espacios en estos procesos, ya que permite un aprendizaje autónomo del cual hace parte importante dentro del grupo donde debe interactuar, se exige, se valora, existen situaciones contradictorias y cada estudiante asume ciertas responsabilidades; es aquí donde se da la posibilidad para que en equipos puedan desarrollar un proceso coherente y con sentido de apropiación dentro de la vida escolar, resaltando que no solo el docente es quien decide, diseña y define las tareas y los procesos evaluativos.

A pesar de las dificultades iniciales, los estudiantes lograron motivarse e interesarse en las actividades porque tenían libertad para hacer un trabajo diferente a la rutina diaria, además, pueden tomar sus propias decisiones de forma independiente, siendo el eje central del proceso educativo, donde el docente interviene tan solo como apoyo y guía. Esto hace que se mejore la disposición de los estudiantes en el aula, como indica Torres (2011), las disposiciones contribuyen al desarrollo general del pensamiento, de manera que se da un primer paso hacia el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

El aprendizaje por proyectos desarrolla actitudes que promueven las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones, ya que en este los estudiantes participan en el planeamiento, diseño y seguimiento del proyecto, es una estrategia que propicia la indagación, el aprendizaje autónomo y el trabajo activo.

Conclusiones

El aprendizaje por proyectos aporta herramientas útiles para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de diferentes niveles académicos, sin embargo, es necesario que tanto

estudiantes como educadores tengan competencias en el desarrollo de proyectos, por lo que es indispensable aplicar la estrategia en la medida en la que se van adquiriendo estas habilidades.

Las principales limitantes en la aplicación de la estrategia, se dan por la falta de tiempo y el miedo al fracaso, por lo que las actividades de aula deben promover la confianza y seguridad en los estudiantes, además desde las instituciones propiciar espacios para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que sean más que una imposición, un espacio para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- ELLIOTT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata.
- GALEANA DE LA O, L. (2006). Aprendizaje basado en Proyectos. *Investigación en Educación a Distancia*, Revista Digital. Universidad de Colima 0-17. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>.
- KEMMIS, S. (1984). Educational research is research for education. *Australian Educational Researcher*, 11(1), 28-38.
- KEMMIS, S. (1989). Investigación acción. *Enciclopedia internacional de la educación*, 6, 3330-3337.
- LACUEVA, A. (2006). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? En S. Campos Olguín et al. (Comps.), *Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de Educación Secundaria* (pp. 15-22). Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/1/d2/p2/2.%20La%20enseñanza%20por%20proyectos%20mito%20o%20reto.pdf>
- LÓPEZ, A. G. (2012). Pensamiento Crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, México. (22), 41-60.
- MARTÍNEZ-BERNAL, J., SANABRIA-RODRÍGUEZ, L., & LÓPEZ-VARGAS, O. (2016). Relationships between learning achievement, self-monitoring, cognitive style,



- andlearning style in medical student. *Praxis & Saber*, 7(14), 141-164. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.5221>
- ORREGO NOREÑA, J., & TORO GONZÁLEZ, L. (2014). Relaciones vitales: el aula como escenario permanente de investigación. *Praxis & Saber*, 5(10), 121-139. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/3025/2740
- PAUL, R., & ELDER, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- RIVAS, S. F., & SAIZ, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico. *PENCRISAL. REMA*, 17(1), 18-34.
- RUDOLF TIPPELT, H. L. (2001). *El método de proyectos*. El Salvador: Ministerio de Educación Gobierno de El Salvador.
- SAIZ, C. (2008). *Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar*. Recuperado de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/evaluarpcergodf.pdf>
- SAIZ, S. F. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(1), 18-34.
- TIPPELT, R., & LINDEMANN, H. (2001). *El método de proyectos*. El Salvador, München, Berlín. *Ministerio de Educación Gobierno de El Salvador*. pp- 1-14) Recuperado de http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/el_metodo_de_proyectos.pdf
- TORRES, M. N. (2011). Influencia de las disposiciones en el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de ciencias naturales. *Educar em revista*, (41) 247 -259. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/16.pdf>

La caricatura simbólica: herramienta formadora del pensamiento crítico

The symbolic cartoon: critical thinking forming tool

*Lina María Medina Rincón **
*Natalia Villamarín Ferro ***

Fecha de Recepción: 15 de agosto de 2016
Fecha de Aprobación: 27 de noviembre de 2017

Artículo de reflexión

Resumen

El pensamiento crítico es hoy una necesidad apremiante en los ambientes pedagógicos. Despertar en nuestros estudiantes una actitud crítico-reflexiva y, a la vez, propositiva nos involucra en transformaciones en las prácticas educativas. La imagen como herramienta eficaz en los procesos de comunicación, permite la potencialización del sujeto creativo y reflexivo. Es así que, se plantea la caricatura simbólica como herramienta para propiciar estrategias de interpretación. El colectivo de la investigación, implementó actividades en estudiantes de primero y once de la Institución Educativa Politécnico “Álvaro González Santana”, apuntando

a prácticas pedagógicas que desarrollen el pensamiento crítico. Esta nueva forma de asumir el pensamiento mediante la apreciación del trabajo de los caricaturistas “Matador” y “Goyo”, proyecta situaciones en las cuales la función semiótica y metafórica se pluralizan. Metodológicamente, se sustenta en la observación directa, talleres y diarios de campo, que arrojan como resultado el mejoramiento en habilidades de pensamiento crítico.

Palabras clave: pensamiento crítico, imagen, caricatura, educación, estrategias.

* Institución Educativa
Politécnico Álvaro
González Santana-Boyacá,
Colombia
linamaria.medina@yahoo.es
**Institución Educativa
Politécnico Álvaro
González Santana-Boyacá,
Colombia
natavife@gmail.com





Abstract

Critical thinking is today a pressing need in pedagogical environments. Awaken in our students a critical-reflective attitude and, at the same time, we engage in purposeful changes in educational practices. The image as an effective tool in communication processes, allows the potentializing of the creative and reflective subject. Thus, the symbolic caricature is proposed as a tool to encourage interpretation strategies. The research group, implemented activities in first and eleventh grade students of the Educational Institution

“Álvaro González Santana”, pointing to pedagogical practices that develop critical thinking. This new way of assuming thought through the appreciation of the work of the cartoonists “Matador” and “Goyo”, projects situations in which the semiotic and metaphoric function are pluralized. Methodologically, it is based on direct observation, workshops and field journals, which result in the improvement of critical thinking skills.

Keywords: critical thinking, image, caricature, education, strategies.

Introducción

“Caricatureando, soñando y transformando”



Figura 1. Polémica cátedra LGBT
.Matadorcartoons.blogspot.com.co

La educación en constante transformación de paradigmas, nos exige estar a la vanguardia, innovando en alternativas que faciliten los procesos pedagógicos. La Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana, cuyo modelo de aprendizaje se consolida en el aprendizaje significativo mediado, sugiere en su visión la formación integral, y es de allí donde se desprende la iniciativa de recrear nuevas estrategias llamativas con las cuales seguir el plan de mejoramiento, apuntando hacia el desarrollo del pensamiento crítico.

Este estudio pretende mostrar, de una forma didáctica, humorística y reflexiva, a la caricatura simbólica; aquella que destaca los aspectos sociales y políticos de nuestro entorno y de la que llegamos a encadenar no solo la descripción, sino abstraer más allá de lo que la iconografía nos presenta a través de otros sistemas simbólicos.

Tomando como punto de partida la observación directa en el quehacer docente, maestras de grado primero y once, evidenciamos la necesidad de prácticas didácticas que, cimentadas en la obra de “matador” y “Goyo”, conlleven a recontextualizar el pensamiento crítico. Es por ello que, mediante pruebas diagnósticas aplicadas a los dos grupos, logramos consolidar cómo la imagen –y, aún más, las caricaturas– es una herramienta poderosa y significativa de la cual podemos valernos para fortalecer procesos.

El carácter dinámico de la caricatura simbólica, permitió capturar, en gran medida, la atención de cada uno de los estudiantes, los cuales mostraron que esta herramienta cargada de expresión iconográfica y textual, conlleva a recrear nuevas concepciones de pensamiento, y que estas ofrecen la oportunidad de potencializar otras habilidades. Entiéndase por iconografía, según González (1991), como: “la ciencia que estudia el origen y la formación de las imágenes, las relaciones de las mismas con lo alegórico y lo simbólico, así como sus respectivas identificaciones por medio de los atributos que casi siempre las acompañan” (p. 15).

Finalmente, el trabajo de campo permitió determinar cómo, tomando un punto de partida en el cual la presencia de la caricatura se tornaba solamente como una observación humorística, llega a transformarse hacia la expresión de ideas a través de nuevas formas. El nuevo crítico ahora, debate, critica, asume un punto de vista, y evidencia nuevas formas en las que propone posibles soluciones. Este crítico

en potencia visiona, de una forma diferente, las formas iconográficas y crea las propias, con las cuales pretende también demostrar que vale la pena expresarse de una forma diferente.

Soñando Ando, Caricaturografía Crítica

La pedagogía moderna nos involucra en innovadores esquemas que permitan cualificar las prácticas educativas. Es una preocupación inherente al maestro, recrear nuevas formas de visionar el conocimiento, debido a ello, la búsqueda de otras herramientas de expresión que faciliten la interacción desde distintos estadios.

Al respecto, conviene decir que es importante tomar relevancia acerca de la pedagogía crítica en nuestro interés de vincular la caricatura simbólica en el desarrollo del pensamiento crítico en nuestros estudiantes. Por lo tanto, tomamos al canadiense Peter McLaren, uno de los fundadores de la pedagogía crítica como referente; quien dentro de su ideología nos permite afirmar que una persona crítica está en condiciones de cuestionar su realidad, las circunstancias que determinan su cotidianidad; favoreciendo así su reflexión autocrítica.

Entendemos por esto, que dicha pedagogía crítica, en lo concerniente al campo socio-político, va más allá de cuestionar un sistema con el que se preside una sociedad haciendo las personas cautivas de sí mismas, sino por el contrario, tener la capacidad de abrir su mente y dar paso a la transformación del mundo, basándose en criterios fundamentados en una realidad.

Para McLaren (1998), a través de su reflexión en “La vida en las escuelas”,

Una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural. Sobre todo en la última década, los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver a la escuela como una empresa resueltamente política y cultural. (p. 196).

Como docentes, compartimos la responsabilidad de integrar la escuela como protagonista en la comprensión de nuestra cotidianidad social y política, percibida a través de la caricatura, haciendo de nuestros estudiantes personas activas y críticas; donde, partiendo de una imagen y algunas palabras, el educando cuestiona su diario vivir de una manera activa, abierta, analítica, y buscando un cambio desde la individualidad.

La caricatura se proyecta, entonces, como una forma didáctica de representar aspectos significativos; y principal agente que nos ayuda a potenciar el pensamiento crítico de niños y adolescentes en nuestras instituciones educativas. La caricatura y su lenguaje, es uno de los más relevantes, dinámicos y sugestivos fenómenos de la comunicación social. El objetivo de esta herramienta no es solamente el divertir al lector, sino también transmitirle, por medio de la expresión icónica y gráfica, lo que lo abstracto de la escritura no siempre logra expresar.

Priorizando el pensamiento crítico, aquel que nos permite abrir un campo

Una de las mayores tareas de la pedagogía crítica ha sido revelar y desafiar el papel que las escuelas desempeñan en nuestra vida política y cultural.



amplio de capacidades, como defender puntos de vista, inferir, resolver problemas, comparar, y otros; llevamos al estudiante a reforzar capacidades de pensamiento, a reconstruir un camino de posibilidades en donde sus destrezas cognitivas irán tendientes a fortalecer un sentido crítico. Según lo anterior, se evidencia la importancia de desarrollar en los estudiantes, una nueva concepción del pensamiento, hacia el análisis de su contexto social, familiar y educativo, expresando a través de imágenes como alternativa en el desarrollo de habilidades comunicativas, en el diseño y fundamentación teórico-práctica de los talleres planteados.

NIVELES DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN



Figura 2. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico.

Fuente: Priestley, 2015 p. 37

De acuerdo con el análisis de la pirámide de Maureen Priestley, “Técnicas y estrategias del pensamiento crítico” (Priestley, 2015), conviene resaltar que al ser contrastada con las diferentes actividades realizadas y en las diferentes fases, nuestros estudiantes se encuentran en niveles de procesamiento

de la información tanto literal como inferencial, y muchos en el nivel crítico al cual se pretende arribar en un mayor porcentaje.

Bajo el paradigma de comprobar si como docentes podemos “enseñar a pensar” para llegar a ser pensadores críticos, como lo plantea Priestley *et al.* (2015); se concluye que, indiscutiblemente, se puede orientar a los educandos para tal fin, forjando a través de actividades de interés un nivel de crítica que les permita formular interrogantes con claridad y precisión; analizar información relevante desde ideas abstractas, concluir a través de criterios con fundamento, pensar de forma abierta y a través de una comunicación efectiva; en nuestro caso, partiendo de la caricatura como herramienta que forja el pensamiento crítico.

En la etapa de identificación de posibles herramientas con las cuales lograr resultados óptimos en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, la caricatura en general como instrumento de creación y gracias a su carácter social y político, posibilita en gran medida involucrar al actor que observa, interpreta y luego propone, gracias a que las situaciones representadas hacen parte de nuestro entorno y de nuestro diario vivir. En relación con ello, Vygostky (1932), plantea que “los procesos psicológicos superiores, como la percepción, el razonamiento lógico, el pensamiento y la memoria, se encuentran mediados por herramientas, instrumentos, que son de creación social y como productos de la actividad humana a lo largo de su historia” (p. 94).

Bajo el paradigma de comprobar si como docentes podemos “enseñar a pensar” para llegar a ser pensadores críticos, como lo plantea Priestley *et al.* (2015)

En cuanto al trabajo colaborativo, es necesario enfatizar que en los ambientes creativos, y poseedores del poder dinámico de la imagen, se facilita en gran medida la creatividad. Es así que, en los talleres implementados se evidenció la interacción de los estudiantes para la consecución activa de nuevas ideas, colaborar juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que vivimos, “una nueva pedagogía donde los educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en el que viven” (Freire, 2006, p. 56).



Figura 3. La Educación Colombiana según Matador
Fuente: Matadorcartoons.blogspot.com.co



Figura 4. Seré congresista
Fuente: Matadorcartoons.blogspot.com.co

La imagen siempre ha sido una herramienta eficaz en los procesos de comunicación; sin embargo, las maneras de producirla y movilizarla han cambiado, pues el desarrollo de medios tecnológicos permite que, en nuestra época, esta sufra un proceso de densificación, es decir, de expansión de su presencia en espacios tanto públicos como íntimos. Aunado a ello, la caricatura es la herramienta que en mayor porcentaje anima hacia la reflexión y producción de nuevas prácticas, de ello son evidencia la figura 3, en la cual se hace una satírica crítica de nuestra educación actual y se contrasta con la imagen titulada “Seré congresista”, figura 4.

Son diversos los conceptos sobre caricatura planteados por teóricos de distintas áreas, a la vez, enfocados desde indeterminados contextos, expectativas y desde tiempos remotos hasta los actuales; teniendo esta un carácter dinámico y transformador, la propuesta se apoya en definiciones como:

La caricatura, es esencialmente una de las formas de sátira, que se expresa fundamentalmente a través de una representación gráfica, casi siempre acompañada por una leyenda escrita o por uno o varios, globos o inscripciones. La caricatura, es una manera de desenmascarar, criticar o atacar a una persona, familia, partido, clase social, institución, gobierno, situación, nación o etnia, destacando por lo común sus aspectos negativos o ridículos (Pérez Vila, 1979, pp. 5-6).

Esta perspectiva se hace amplia al ser utilizada a través de experiencias



pedagógicas y suele adaptarse por su simbología en actividades prácticas en el aula de clase. Por ejemplo, ver figura 1 en la cual se hace referencia a una problemática actual que involucra el ámbito social y pedagógico y que representa sarcasmo a una problemática educativa vivenciada en el aula de clase.

Para profundizar en el análisis de la caricatura en nuestro país, cabe mencionar una breve historia de la caricatura colombiana que se remonta al siglo XIX, cuando un grabado de Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander se representó durante la Constitución de ese entonces. Después, aparece la caricatura en gacetas, que simboliza la época de la reconquista. Cerca de los años 30 del siglo XX, se hace más fuerte la caricatura, ya que se tratan temas sociales, políticos y económicos.

Actualmente, a través de imágenes y algunas palabras, se enfatiza en las situaciones de trasfondo político, social, económico y cotidiano de un país que, a diario, genera noticias que se transportan a un pliego o dibujo informativo, de manera jocosa e invectiva.

Semiótica, Metáfora y Simbología

Profundizando en el aspecto semiótico de la imagen y su función persuasiva, apuntamos hacia la caricatura simbólica dentro de la lectura en el ámbito escolar. La representación gráfica y textual de primera mano, extrae del alumno sus conocimientos previos, habilidades y estrategias de interpretación para, luego, involucrarse en su propia producción, aquella donde se aporta la

autoconstrucción del sentido. En este orden de ideas, el receptor ha encontrado toda una fascinación ideológica, un texto del cual robar emociones, una lectura plural que le invita a compartir significados, una expresión metafórica de la cual arrastrar ideologías.

La caricatura y su sentido simbólico, se presenta como un sistema de significación con código propio y específico; como semiótica connotativa. Este sistema de signos puede tener más de un sentido y supone la presencia de códigos en los que se produce una amplitud de significación, y un sentido comunicativo funcional más que un sentido de estética.

Así pues, es Eco (1973) en su definición hacia la historieta, quien sustenta las particularidades de la caricatura, cuando afirma que,

es un producto cultural ordenado desde arriba, y que funciona según la mecánica de la persuasión oculta, presuponiendo en el lector una postura de evasión que estimula de inmediato las veleidades paternalistas de los organizadores... Así los cómics en su mayoría reflejan la implícita pedagogía de un sistema y funcionan como refuerzo de los mitos y valores vigentes. (p. 299).

Enfatizando en lo semiótico, en lo concerniente a los códigos y a la manera como los signos se articulan como texto simbólico para construir sentido, Bustos (2000) afirma que

se trata de estudiar en los referentes de los signos verbales y no verbales, no tanto la verdad que denota en cada enunciado sino más bien

Actualmente, a través de imágenes y algunas palabras, se enfatiza en las situaciones de trasfondo político, social, económico y cotidiano de un país que, a diario,

su significado y sentido cultural; ideológico, para el análisis de los contenidos, del significado de las imágenes en los diversos contextos sociales, históricos y políticos. (p. 31).

El complemento ideológico de toda esta carga narrativa, se aloja evidenciado en la metáfora, aquella que comparte el poder de imponer una visión determinada de una cosa con las imágenes en general; Para Carroll, (1994)

cuando una metáfora funciona, no sólo causa la extrañeza de lo imposible, o invita a hacer proyecciones entre las categorías implicadas, sino que además proporciona una experiencia propia, una visión, una actitud afectiva, que se impone al significado literal. Cuando las imágenes se consideran como ilustraciones de metáforas verbales, cuando se conciben como fuente de “muchas” información, se deja intacta su fuerza como metáfora. Una imagen puede presentar composiciones imposibles, invitar a la comparación de categorías y tener la fuerza de la evidencia sin necesidad de ser metafórica”. (p. 214).

Cuando una metáfora funciona, no sólo causa la extrañeza de lo imposible, o invita a hacer proyecciones entre las categorías implicadas, sino que además proporciona una experiencia propia, una visión, una actitud afectiva, que se impone al significado literal.



Figura 6. Solo falta una vuelta y listo
Matadorcartoons.blogspot.com.co

Figura 5. Reducción de la pobreza
Matadorcartoons.blogspot.com.co

De lo anterior se deduce que, en las diferentes clasificaciones de este género, es la caricatura simbólica la que mayor potencial reflexivo, metafórico y afectivo aporta hacia el desarrollo del pensamiento crítico en nuestra práctica pedagógica, como se evidencia en las figuras 5 y 6. En nuestro país, esta representación es trabajada por grandes maestros que, con su obra, muestran diversas percepciones de nuestra realidad social, política y cultural. De acuerdo con las expectativas planteadas en el proyecto, es el maestro Gregorio Gómez Acosta “Goyo” (ver figura 7), quién a nivel regional aporta con sus trazos directos sobre esta iniciativa. Por su parte, Julio César González “Matador” (ver figura 8), con su exquisito trabajo, pinta en caricatura las realidades de nuestro contexto nacional.

“Goyo” es caricaturista del periódico regional “Entérese”, en la ciudad de Sogamoso, quien expresa a través de sus dibujos y mensajes escritos, la realidad



“Goyo”

Figura 7. Archivo Periódico Entérese



“Matador”

Figura 8. Matadorcartoons.blogspot.com.co

de nuestro contexto político y social, visto de forma sarcástica y que facilita la apreciación de los lectores. Este artista de la sátira caricaturesca, por pertenecer a nuestro contexto próximo, ha sido gran apoyo en cuanto a la interacción con los estudiantes y el equipo de investigación.

Por su parte, “Matador” es un notable publicista y caricaturista colombiano que grafica, con humor y sarcasmo, a través de sus “mamarrachos” como él los llama; la realidad de un país atiborrado de noticias. Así como él lo afirma, “Entender la política no es tan difícil, porque se trata de entender las pasiones del ser humano”, Revista Semana, (2014, agosto 23, párr 4). Se logró, entonces, inquietar en los estudiantes una manera amena y responsable de percibir la realidad política y social de nuestro entorno.

Caricaturografía y sus Alcances

Definir “pensamiento crítico” es tan complejo, que es preciso aclarar que no se pretende dar una definición del mismo, sino proponer la caricatura

como una herramienta que permite a los estudiantes pensar de una manera crítica, es decir, que demuestre que son capaces de cuestionar lo orientado aportando con argumentos dicho aprendizaje o percepción de su entorno.

Evidenciamos en nuestra práctica pedagógica, falencias en la forma como el estudiante interactúa con el conocimiento; algunos, en forma transcriptor de textos, fundamento de la pura repetición; y otros, con tradicionales formas amañadas, donde la producción de ideas queda a un nivel lejano de interpretación.

La propuesta se fortalece en las bases metodológicas de la investigación-acción, cuyo fin se fundamenta en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, al diagnosticar y mejorar aspectos pedagógicos. Con este propósito, se toma como referencia dos grupos base, uno a nivel de grado primero, con edades que oscilan entre 6 y 7 años; y otro, con estudiantes de grado once, adolescentes que en su mayoría están en la edad de los 16 años. Dos grupos heterogéneos,

Definir “pensamiento crítico” es tan complejo, que es preciso aclarar que no se pretende dar una definición del mismo, sino proponer la caricatura como una herramienta que permite a los estudiantes pensar de una manera crítica

de la Institución Educativa Politécnico “Álvaro González Santana” de la ciudad de Sogamoso, que pertenecen a un mismo contexto geográfico, y proyectan la diversidad de sus formas creativas a través de la crítica.

El objetivo, entonces, no es comparar cómo se desarrolla el pensamiento crítico en cada muestra, sino reflexionar en nuestras prácticas pedagógicas, y cómo en cada edad —y de diferente forma— los esquemas de pensamiento logran ser potencializados.

Con respecto a la experiencia con los estudiantes del grado primero (108), se realizaron una serie de actividades en clase, que permitieron apreciar el agrado y naturalidad con la que los niños y niñas interpretan imágenes: señalización, cuentos en dibujos, historietas, y otras que permiten dar paso a la fluidez de expresión oral acerca de sus apreciaciones e interpretaciones.

Por consiguiente, fue y seguirá siendo un reto motivar a los estudiantes a ser “pensadores críticos ideales”, en la apreciación de los mensajes que se transmiten a través de la caricatura; más puntualmente, en la caricatura simbólica, donde los niños dan un claro análisis de forma abierta acerca de lo que ellos y ellas captan sobre nuestra realidad social, política y económica de una forma divertida (ver figura 9); ya que los educandos en esta etapa de niñez se encuentran inmersos y absorbidos por la imagen como medio de interpretación de diversos contextos.

De acuerdo con la pauta de clasificación establecida por Pristley y a las guías

aplicadas en el grado primero, los estudiantes en su gran mayoría se encuentran en el nivel “Literal”, donde ellos:

- Nombran e identifican algunos mensajes partiendo de las caricaturas simbólicas presentadas, y expresan con sus palabras nuestra realidad sociopolítica.
- Recuerdan después de haber escuchado las percepciones de sus compañeros, un orden en la narración de dichas apreciaciones, llegando a pequeñas conclusiones acerca de lo que ven a través de esas imágenes y las pocas palabras que en ella se muestran.

También, se percibe en algunos estudiantes un nivel “Inferencial” básico, como:

- Comparación y contrastación de algunas opiniones, descripción y explicación de situaciones y diálogo acerca de causa-efecto en circunstancias del contexto político y social.

En el grupo de estudiantes de grado once (1103), luego de un diagnóstico en el cual se identificaron los intereses narrativos mediante un taller práctico, se evidenció que entre el cuento, la poesía, el emoticón y otras formas significativas; es la imagen la forma más llamativa y práctica, y con la cual se logra explorar en habilidades no solo de interpretación, sino de proposición crítica.

A través de los diferentes talleres aplicados, se ha logrado fortalecer



Figura 9. El arribismo es una tragedia nacional
Matadorcartoons.blogspot.com.co



Figura 10. La felicidad colombiana
Matadorcartoons.blogspot.com.co

competencias comunicativas orales y escritas, y un sinnúmero de habilidades de expresión gráfica. En cuanto a los niveles de procesamiento de la información (Priestley *et al.*, 2015), se ha fortalecido la fase literal en cuanto a la percepción, observación, identificación y otras técnicas de análisis; se evidencia la diferencia que hay al seguir patrones de identificación y ordenamiento.

El cuanto a la fase inferencial, cabe resaltar una nueva forma de describir, inferir, explicar, contrastar, entre otras; no solo los textos narrativos de nuestro quehacer pedagógico, sino aprendiendo a ver más allá de la forma tradicional, a la imagen como una herramienta didáctica de expresión ideológica. En la fase crítica, es en donde convergen en mayor medida las expectativas en cada actividad, los estudiantes han puesto empeño en sobrepasar los dos primeros niveles que le han facilitado producir información que ha encontrado relevante. Es así que, el objetivo de cada uno de los talleres pretende que,

a partir de una situación humorística presentada en la caricatura simbólica, logre evaluar, juzgar, criticar y proponer, desde su postura particular, situaciones de nuestra cotidianidad. (ver figura 10).

La implementación de estas actividades creativas, ha mostrado un avance en cuanto a la transformación de esquemas de trabajo. El estudiante es ahora protagonista en temas de debate, y participa en socializaciones activas como mesa redonda, conversatorio, cine foro, entre otros. Ha logrado fortalecer sus capacidades en lecto-escritura, ya que se ha convertido en un cuidadoso empleador de grafías, el cual pone especial interés en ampliar su vocabulario, adecuar la ortografía, signos de puntuación y, cada día, fortalecer su hilo narrativo para poder ahora proponer su punto de vista.

Ya que los talleres fueron diseñados para fortalecer el pensamiento crítico de diversas maneras, el alumno disfruta leyendo, escribiendo, dibujando y

La implementación de estas actividades creativas, ha mostrado un avance en cuanto a la transformación de esquemas de trabajo.



recreando nuevas prácticas pedagógicas. Esto también le permitió valorar el trabajo en equipo, crear vínculos afectivos, y socializar y hacer partícipe a la comunidad educativa.

De igual manera, se hace relevante la identificación de habilidades innatas en cada uno de los educandos, oradores escondidos, escritores anónimos, potentes críticos sociales, políticos en semilla, caricaturistas de las aulas y perseguidores de sueños que muestran valores inimaginables de concebir en una clase monótona. Aunado a ello, la participación de la comunidad educativa en general, resaltando la interacción de los padres de familia quienes se ven involucrados en el trabajo práctico y ayudan en la interpretación y proposición de algunas prácticas caricaturescas.

La caricatura simbólica y su trasfondo, despierta en cada estudiante un panorama amplio de posibilidades de opinión, para soportar ideas y recrear oportunidades de cambio e involucrarse en una solución; al menos desde su realidad y contexto, que le permitirán formular interrogantes con claridad

y precisión; analizar información relevante desde ideas abstractas, concluir a través de criterios con fundamento, pensar de forma abierta y a través de una comunicación efectiva.

A manera de colofón, la caricatura y el aporte que brinda en cada una de sus representaciones simbólicas, fueron base de experiencias académicas productivas, humorísticas, imaginativas y, a la vez, una chispa para el fortalecimiento de destrezas que motivaron hacia prácticas dinámicas y propositivas. Ahora, el niño y adolescente impregnado de este recurso posee una visión crítica, una versión imaginativa del cómo expresar su opinión, de desenmascarar con sus aportes, de debatir acerca de sus prioridades y de aportar al mundo con su particular forma de soñar.

Esta experiencia permitió evidenciar que la caricatura simbólica es una herramienta de transformación creativa, que fortalece habilidades críticas; y que, gracias a su carácter reflexivo, dinámico y humorístico, permite nuevos esquemas didácticos en los que prima la creatividad y la puesta en escena de nuevas formas propositivas.

La caricatura simbólica y su trasfondo, despierta en cada estudiante un panorama amplio de posibilidades de opinión, para soportar ideas y recrear oportunidades de cambio e involucrarse en una solución



Referencias

- BUSTOS, H. (2000). Para entender historietas. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (5). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- CARROLL, N. (1994). Visual Metaphor. En J. Hintikka (ed.), *Aspects of Metaphor* (pp. 189-223), Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- ECO, U. (1973). *El signo*. Barcelona: Editorial Labor.
- GONZÁLEZ DE ZARATE, J.M.(1991). *Método Iconográfico*. Vitoria: Gastefz.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XX editores.
- McLAREN, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Editorial Siglo XXI.
- PÉREZ VILA, M. (1979). *La caricatura política en el siglo XIX*. Venezuela: Lagoven.
- PRIESTLEY, M. (2015). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.
- VYGOTSKY, L. (1932). *La construcción social del pensamiento*. México: Grijalbo.

Cibergrafía

<https://www.eltiempo.com/opinion/caricaturas/matador>

<http://www.semana.com/gente/articulo/matador-el-agudo-caricaturista/400084-3>

Matadorcartoons.blogspot.com.co

Aprendizaje basado en problemas en matemáticas: el concepto de fracción

Learning based on mathematical problems: the fraction concept

*Deisy Marieta Cristancho Cárdenas**
*Leidy Yalima Cristancho Cárdenas***

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2016
Fecha de aceptación: 2 de julio de 2017

Artículo de reflexión

Resumen

El presente artículo muestra diferentes aspectos sobre la intervención realizada en la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana, con base en experiencias anteriores en las cuales se identificó la estrategia didáctica como elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de la fracción. Además, se consideraron resultados de investigaciones sobre la implementación del ABP en la enseñanza de las matemáticas; hilados con teorías amparadas en el constructivismo. En este proceso, el aprendizaje surgió como efecto de la planeación e implementación de

situaciones problema, enmarcadas en un proceso de investigación cualitativa que permite a los docentes de matemáticas, en séptimo grado, reconocer los efectos de la utilización de la metodología ABP para desarrollar competencias como la resolución de problemas, y que estas se concreten con el desarrollo del pensamiento matemático involucrando la fracción y sus significados.

Palabras clave: educación, estrategia didáctica, enseñanza, aprendizaje, problemas.

* Institución Educativa Politécnico Álvaro González –Boyacá, Colombia
deisycriscar@hotmail.com
** Institución Educativa Politécnico Álvaro González - Boyacá, Colombia
leidycris21@hotmail.com





Abstract

This article shows different aspects of the intervention carried out at the Educational Institution “Álvaro González Santana”, based on previous experiences in which the didactic strategy was identified as a fundamental element in the learning process of the fraction. In addition, research results on the implementation of ABP Methodology in the teaching of mathematics were considered; Spins with theories covered in constructivism.

In this process, learning arose as an effect of the planning and implementation of problem situations, framed in a qualitative research process that allows math teachers, in seventh grade, to recognize the effects of using the ABP methodology to develop competences like the resolution of problems, and that these are materialized with the development of mathematical thinking involving the fraction and its meanings.

Keywords: education, didactic strategy, teaching, learning, problems.



Introducción

El concepto de fracción se desarrolla desde los grados de primaria, y se afianza en grado séptimo, dado que allí se relaciona con diferentes formas de aplicación. No obstante, al revisar el uso de este concepto en estudiantes de diferentes grados, se identifican diferentes vacíos, fundamentalmente en la construcción de conocimiento desde los saberes previos y el vínculo del concepto con el contexto, lo que a los estudiantes les dificulta la interpretación de las relaciones entre el concepto y sus significados (Streefland, 1991). Teniendo en cuenta esos vacíos, las investigadoras realizaron una intervención con estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana (IEPAGS), cuyo propósito fue implementar una estrategia didáctica como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) enfocada en el aprendizaje activo, donde el estudiante aprende desde situaciones problema que emergen de los contenidos de la asignatura y le permiten llegar a generalizar la relación entre los significados de la fracción y, a su vez, particularizar el concepto en otras situaciones en contexto (Obando Zapata & Muñera Córdoba, 2003). Todo ello, para desarrollar en el estudiante competencias matemáticas (actitudes y habilidades del estudiante) y el pensamiento matemático desde los significados de la fracción, de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) en los estándares de competencias matemáticas.

Antecedentes

A continuación, se presentan algunos estudios relacionados con la resolución de

situaciones problema y/o el aprendizaje de la fracción en sus diferentes representaciones:

En el estudio de Castaño (2014), se manifestó la necesidad de buscar alternativas diferentes a las tradicionales de acuerdo con los resultados obtenidos para la categoría dificultades didácticas. Estas dificultades, desde la perspectiva del docente, requieren una búsqueda de estrategias, en la que emerjan categorías como la utilización de la realidad y la perspectiva del estudiante de acuerdo con los modelos de procesamiento de información, haciendo énfasis en las ventajas del aprendizaje contextualizado que involucra la construcción del conocimiento, con los saberes previos del estudiante y la relación con el entorno.

En ese sentido, Escolano & Gairín (2005) hacen referencia a las consecuencias de la práctica docente, y a la dificultad en la comprensión debido a una aparente facilidad del docente al presentar el concepto de número racional como relación parte-todo, haciendo referencia a obstáculos presentes en la construcción significativa de las fracciones.

De acuerdo con lo anterior, Morales Díaz (2014) reconoce los errores y dificultades que presentan los estudiantes en la resolución de problemas con números fraccionarios empleando como contexto el ambiente natural del aula, como los aspectos conceptuales relacionados con la noción parte-todo en la solución de problemas con fraccionarios, resaltando el sobre uso de dicha noción, en especial en la solución de problemas que requieren la aplicación del número fraccionario.

En el estudio de Castaño (2014), se manifestó la necesidad de buscar alternativas diferentes a las tradicionales de acuerdo con los resultados obtenidos para la categoría dificultades didácticas.

Por otro lado, la investigación realizada por Silva Laya & Rodríguez (2011), identificó la importancia del trabajo colaborativo como puerta hacia la búsqueda de soluciones presentadas desde distintos puntos de vista, por lo que la evaluación individual se convierte en cíclica de acuerdo con la teoría constructivista desde el error o el acierto del estudiante, una vez que retorna a la solución desde la socialización.

Al respecto, Fuenlabrada *et al.* (2005) reafirman la importancia de permitir a los niños ensayar formas novedosas y particulares de resolver problemas más allá de los métodos convencionales; los alumnos, con acercamientos más creativos, podrían socializar sus procedimientos y colaborar con sus compañeros en el desarrollo de estrategias, explotando así la zona de desarrollo próximo sugerida por Vygotsky.

Así mismo, Perera & Valdemoros (2009) mostraron que se favoreció la consolidación de la noción de fracción y de algunos de sus significados (relación parte-todo, medida, cociente intuitivo y rudimentos de operador multiplicativo) en cuarto grado de educación primaria. Todo esto, a través de la resolución de situaciones problemáticas de la vida real, planteadas en el programa de enseñanza, en las que el niño reconstruyó mentalmente sus experiencias cotidianas en un ambiente de interacción donde prevalecieron actitudes lúdicas durante el desarrollo de la enseñanza experimental de las fracciones.

Al respecto de la metodología utilizada, Angulo & Castaño (2011)

contrastaron el uso de varias estrategias metodológicas frente a la tradicional, resaltando las ventajas de cada una de ellas, especialmente en la estrategia didáctica ABP, ya que mejora el proceso enseñanza-aprendizaje, debido a las diversas formas de trabajo que propone, donde el estudiante interactúa con el conocimiento y lo potencia, encontrando el sentido de la temática que está aprendiendo y su importancia, mientras que el docente interactúa con los estudiantes actuando como guía, facilitando el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Por su parte, Díaz (2010) estima que no es lo mismo hacer un ejercicio que resolver un problema, ya que en el primer caso se aplica un algoritmo, mientras que en el segundo el estudiante debe dar una explicación con respuestas coherentes a las condiciones que plantea, llegando a ser consciente de la responsabilidad que asume en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Caseida & Dávila, 2006). Al respecto, Hidalgo *et al.* (2015) concluyen que la estrategia del ABP mejora sustancialmente el proceso de aprendizaje de las matemáticas, puesto que evidenciaron que los educandos fortalecieron y mejoraron sus destrezas cuando se enfrentaron a la solución de un problema, generando ambientes más amables a los participantes, dado que el ABP estimuló la investigación tanto grupal como individualmente, haciendo que se profundice y se tenga mejor comprensión de los saberes adquiridos durante el proceso de formación.

De acuerdo con los estudios revisados, se estableció una conexión lógica que sirvió como reflexión inicial para el

Por su parte, Díaz (2010) estima que no es lo mismo hacer un ejercicio que resolver un problema, ya que en el primer caso se aplica un algoritmo, mientras que en el segundo el estudiante debe dar una explicación con respuestas coherentes a las condiciones que plantea, llegando a ser consciente de la responsabilidad que asume en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Caseida & Dávila, 2006).



objetivo de la investigación que se describe en este artículo. Se observó que la noción parte-todo con la que generalmente se enseña el número fraccionario, tiene implicaciones que dificultan en los estudiantes la resolución de problemas; y que, tanto docentes como estudiantes, se preocupan por la teoría sin fundamento y de manera memorística, generando en el estudiante la concepción de relevancia únicamente para lo procedimental, alejándolo de una verdadera y consciente disposición de búsqueda de estrategias de solución y dejándolo en el conformismo de ideas pobres y erróneas a cerca de la fracción y sus significados. De ahí que, se considerara como válido un análisis profundo sobre la estrategia didáctica y su implicación en el aprendizaje de la fracción, repensando la forma como se presenta en el aula la fracción y su relación con los diferentes significados y representaciones.

Siguiendo con Silva Laya & Rodríguez (2011), quien se preocupó por identificar factores en los que también fallan los estudiantes en la resolución de problemas, como lo es la no utilización de saberes previos. Lo cual reafirmó Fuenlabrada *et al.* (2005), considerando que los estudiantes deben resolver problemas a partir de sus conocimientos anteriores. Es decir, la forma en que el estudiante aborda el problema para resolverlo tiene que ver, además, con la metodología utilizada por el docente.

Continuando con Perera & Valdemoros (2009), se concluyó que era necesario implementar una estrategia didáctica basada en la resolución de problemas

para poder subsanar las fallas que presentaban tanto estudiantes como docentes; puesto que, el abordar los problemas desde los conocimientos previos del estudiante permitió desarrollar la “construcción de significados elementales del concepto fracción” (Pag. 54). Según esto, se podría señalar que el discurso correcto del docente es incomprendido debido a la acumulación de un conocimiento, que se convierte en obstáculo cuando, en aras de un conocimiento nuevo, se aparta totalmente la experiencia del conocimiento anterior y contextualizado por el estudiante.

En síntesis, los estudios mencionados anteriormente, confluyeron en las dificultades que tenían los estudiantes para la resolución de problemas con la fracción y que, en su mayoría, se debían al hecho de obviar los conocimientos previos y a la utilización de una metodología que distaba del contexto. Por ende, la metodología en la aplicación de la fracción y sus significados, fue también objeto de análisis a partir de varios estudios de investigación realizados, en los cuales se identificó el Aprendizaje Basado en Problemas como una de las metodologías utilizada para superar dichas dificultades.

Por todo lo expuesto anteriormente, la aplicación del ABP para el aprendizaje de la fracción y sus significados, es una propuesta válida para que los estudiantes desarrollen Habilidades de comunicación, trabajo en grupo y capacidades de análisis, mientras aprenden a aprender pensando (Vázquez Buenfíl, 2008), identificando

Siguiendo con Silva Laya & Rodríguez (2011), quien se preocupó por identificar factores en los que también fallan los estudiantes en la resolución de problemas, como lo es la no utilización de saberes previos.



su propio ritmo de aprendizaje desde sus conocimientos previos y la contextualización, en donde la autoevaluación y la coevaluación son parte fundamental del proceso.

Qué es el ABP y cómo funciona

Teniendo en cuenta la definición de Juárez & Vizcarro (2008) sobre lo que es el A.B.P y cómo funciona, en principio se requiere que el estudiante apropie una postura particular y argumentada frente a situaciones problema reales, para lo cual no basta enseñar conceptos propios de las disciplinas por simple transmisión, sino que se necesita la práctica pedagógica orientada hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes, que requieren de la inmersión del estudiante en el proceso de aprender. Esto significa que los estudiantes descubren sus propios objetivos de aprendizaje enfrentándose a lo que conocen y/o desconocen, y profundizando por cuenta propia, desde la interacción que brinda el trabajo en grupo, orientado por el docente y llegando a ser capaces de resolver distintos problemas reales pensando por sí mismos (Polya, 1965). En la metodología ABP, no se trata de la mera resolución del problema (resultado), sino también la construcción del mismo (proceso). Es decir, que el proceso de aprendizaje cobra tanta importancia como los conocimientos adquiridos por el estudiante.

Con base en lo anterior, el ABP funciona a partir de la presentación de una situación problema, siguiendo siete pasos agrupados en tres fases: una discusión previa, estudio independiente

y discusión posterior, en la que la socialización es fundamental para que los estudiantes argumenten ideas propias en un ambiente de interacción orientado por el docente, utilizando los aprendizajes específicos como medio y no como un fin en sí mismos; es decir, genera condiciones familiares al pensamiento de los niños.

Entonces el ABP, siendo una metodología estructurada y definida en diferentes fases, tiene como principal elemento el diseño de situaciones problema para la construcción de nuevos conocimientos, puesto que el diseño debe darse a partir del nivel cognitivo del estudiante y es pertinente al contexto en el que se desea implementar dicha metodología.

Situaciones problema a partir de ABP

Para poder llegar a implementar la metodología ABP, fue necesario reconocer las características principales a ser tenidas en cuenta en el diseño de situaciones problema como base en la construcción de nuevos conocimientos, para que estas permitan el desarrollo de procesos que promuevan el interés por el conocimiento de conceptos matemáticos a través de la interacción entre docentes y estudiantes, pero también, entre los mismos estudiantes convirtiéndose en un contexto de participación colectiva para el aprendizaje, de manera que el estudiante puede llegar a comprender el significado de conceptos matemáticos, mediante la interacción de este con su deseo por explorar una situación problema dada (Obando Zapata & Muñera Córdoba, 2003).

En la metodología ABP, no se trata de la mera resolución del problema (resultado), sino también la construcción del mismo (proceso).



Entonces, Romero & García (2008) plantean que una situación problema debe ser abierta, sin mostrar las estructuras conceptuales que pretende desarrollar, presentar diversas soluciones en un nivel general o avanzado, y siempre estar amarrada a situaciones reales posibles en sí mismas de ser imaginables. Esto es lo que Streefland (1991) plantea como modelos didácticos que favorecen a los estudiantes en el logro de estadios más elevados de la comprensión, similar a la noción de Vygotsky (1978), en la que la posibilidad de volver a las fuentes debe ser un camino libre y amplio en el que el estudiante avance en el conocimiento matemático, apoyado en la pertinencia del problema ABP. Es decir, el potencial de aprendizaje está dado en la medida en que el estudiante puede volver a un nivel más bajo, aun habiendo alcanzado niveles mayores en la comprensión (Escalona, 2009).

Al respecto, Streefland (1991) indica que la situación problema se ha de desarrollar como un gran reto; pues, los estudiantes lograrán mayores niveles de comprensión solo si dicho problema ha transitado en un crecimiento inter es decir, ha evolucionado en sí misma. Exigencia de ello serán los conceptos matemáticos reconocidos por los estudiantes mediante actividades como planear, identificar, explicar, comparar y plantear soluciones; las cuales han de estar intrínsecas al problema.

La fracción y sus significados como estructura conceptual desde ABP

Steinbring (1997) resalta la relación que existe entre los signos y los contextos,

desde el triángulo semántico que propone en el estudio del significado que tienen los conceptos matemáticos. Con base en lo anterior, en este artículo utilizamos el triángulo semántico como fundamento teórico de porqué el concepto matemático fracción ha de ser estudiado como estructura conceptual desde sus diferentes significados mediante situaciones problema a partir de ABP, reinterpretando el triángulo semántico como el marco de tres elementos fundamentales para este estudio: el concepto fracción, los significados que tiene la fracción y situaciones problema ABP en las que se encuentra implícito dicho concepto.

Por consiguiente, la fracción se toma como un concepto plurisemántico que desarrolla una estructura conceptual desde y a través de las representaciones: parte todo a/b , cociente o notación decimal 1.3, porcentaje 32% y razón 5:2, las cuales dotan de significado al concepto siendo estas el medio de análisis para situaciones naturales al contexto social del estudiante. Dichas representaciones se articulan para el diseño de situaciones problema ABP que emergen de la realidad en contexto.

Metodología

El estudio fue realizado bajo el paradigma cualitativo, mediante la investigación acción. Cabe resaltar que las reflexiones contempladas en este artículo son válidas únicamente para el contexto de los niños de séptimo grado de la IEPAGS. De esta manera, se identifica el enfoque crítico social en la medida en que se plantea el interés por estudiar las dificultades que

Esto es lo que Streefland (1991) plantea como modelos didácticos que favorecen a los estudiantes en el logro de estadios más elevados de la comprensión, similar a la noción de Vygotsky (1978),

presentan los estudiantes al solucionar problemas que involucran la fracción y sus significados, y que requiere la participación activa de los integrantes de la comunidad estudiada para plantear posibles alternativas de solución, frente a la problemática identificada desde la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando implícito además la autorreflexión de la propia práctica, tal como lo menciona Popkewitz (1988). En efecto, se abordó dicha problemática desde el contexto propio de los estudiantes y analizó desde el actuar docente, lo que precisamente convoca el tipo de investigación acción (Murillo, 2011) permitiendo al docente ser mediador irremplazable de la teoría y la práctica (Elliot, 2000).

Todo lo anterior con el propósito de responder al interrogante: ¿Qué efecto tiene la metodología de Aprendizaje basado en problemas en el aprendizaje de la fracción y sus significados?, cuyo objetivo general fue, a través del aprendizaje basado en problemas, desarrollar actividades académicas orientadas al concepto de la fracción y su aplicación, en estudiantes de séptimo grado; con dos objetivos específicos: “Diseñar situaciones problema y aplicarlas con la metodología ABP a estudiantes de séptimo grado para el aprendizaje de la fracción y sus significados” y “Evaluar el efecto del ABP en el aprendizaje de la fracción, sus significados y la solución de problemas”.

Cada uno de los objetivos específicos establecidos, fueron anclados a los ciclos de la investigación acción para las cuales se estableció un propósito

que permitiera dar cumplimiento a dichos objetivos. Los propósitos fueron validados a través de argumentos teóricos que dan paso a las actividades que se detallan en el diagnóstico y la aplicación de los instrumentos utilizados.

En el primer ciclo de investigación, el propósito fue detectar el problema mediante un diagnóstico dividido en tres etapas: Test “Significados y representaciones de la fracción”, Taller “Dificultades de análisis en la aplicación de la fracción y sus significados”, y cuestionario “percepción de la metodología utilizada”. Cada uno de estos instrumentos de diagnóstico, posteriormente, fueron validados por el juicio de un experto, y tenían como fin medir el grado de interpretación de las diferentes representaciones de la fracción y las relaciones que establecían los estudiantes con los significados del concepto, capacidad del estudiante para plantear soluciones realizando algoritmos y apoyado en sus saberes anteriores, e identificar la percepción de los estudiantes frente a las actividades propuestas dentro del aula y la importancia que daba el docente a cada una de ellas.

En el segundo ciclo elaborar el plan, el propósito fue diseñar situaciones problema a partir de ABP, con base en la temática del curso: Perímetros y áreas, Volúmenes y Estadística. Situación que exigió de las investigadoras, además del conocimiento de la disciplina, creatividad para poder conectar la temática del curso con situaciones reales del entorno y que además estuvieran a nivel cognitivo de la comunidad

En el primer ciclo de investigación, el propósito fue detectar el problema mediante un diagnóstico dividido en tres etapas: Test “Significados y representaciones de la fracción”, Taller “Dificultades de análisis en la aplicación de la fracción y sus significados”, y cuestionario “percepción de la metodología utilizada”.



estudiada. Vale la pena mencionar que diseñar una situación problema exigió de tiempo adicional para búsqueda de información, intercambio de ideas con pares, anclar la estructura conceptual que se deseaba profundizar y la relación de esta con otras áreas del conocimiento para poder presentar al estudiante, una situación problema que le permitiera aplicar el concepto fracción y dar sentido a sus significados a través de la realidad.

Seguido a esto, en el tercer ciclo, el propósito fue implementar la metodología ABP mediante las situaciones problema, a dos grupos de estudiantes tomados como muestra, cada una de las situaciones problema para ser resueltas con trabajo colaborativo de cuatro estudiantes por grupo, dando el espacio y tiempo necesario para el desarrollo de las actividades enmarcadas en las tres fases del ABP: discusión previa, estudio independiente y discusión posterior.

Para el ciclo de observación, cuarto ciclo, se tuvo como propósito la sistematización de la información recolectada sobre las actitudes y habilidades desarrolladas y evidenciadas en las tablas de valoración por pares, autovaloración, y soluciones presentadas por los estudiantes.

Para poder analizar dichas actitudes y habilidades, se definieron tres categorías que pretendían dar cuenta de la competencia matemática desde tres aspectos “Trabajo en grupo”, “comunicación” y “análisis”, respectivamente; las cuales se unieron a tres subcategorías, en su orden:

“Discusión posterior”, “discusión previa y socialización” y “estudio independiente”. Entonces, las habilidades y actitudes se convierten en indicadores dentro de las subcategorías para ser analizados: resolver el problema, respeto por las ideas de los demás, participación activa en la socialización, leer y analizar el escenario del problema, aporta ideas de tipo académico, definir el problema, realiza trabajo individual, identifica lo que se conoce y no se conoce del problema, formula objetivos de aprendizaje y uso de significados de la fracción. Es decir, cada situación problema permitió medir cada indicador de acuerdo con el diseño cuantitativo realizado para analizar la información recolectada a través de las tablas de valoración por pares, autovaloración y soluciones presentadas por estudiantes.

Resultados

Un primer acercamiento al problema se hizo desde el diagnóstico, en 3 aspectos diferentes, permitiendo dar una mirada al problema objeto de investigación: primero, “Relación del concepto fracción con sus significados”, evidenció que viajar mentalmente desde el concepto a sus significados es un proceso que resulta familiar al estudiante, tienen el concepto y por ahí es fácil encontrar sus significados; pero si el concepto se encuentra implícito en una situación particular, es mucho más complejo relacionarlo desde diferentes significados.

Segundo: “taller de aplicación para identificar las dificultades en la aplicación de la fracción y sus

significados”, mostró que la actitud inicial de los estudiantes fue empezar a realizar operaciones básicas, como: sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, con las cuales pretendían dar soluciones a los ejercicios propuestos. Dichas soluciones revelaron análisis pobres y, en la mayoría de los casos, ni siquiera existió comprensión sobre la pregunta del ejercicio. Además, las soluciones planteadas se limitaban a operaciones básicas y dejando de lado aspectos como las unidades de medida que intencionan las magnitudes y que han de ser tenidas en cuenta como eje fundamental para la interpretación del significado de la fracción (Godino & Batanero, 2002).

Adicionalmente, los estudiantes presentaron problemas de comprensión en la medida fraccional, pues la conceptualización de la fracción no se dio como tal, sino que desde los números naturales los estudiantes contaban tanto las partes que hacían parte de un todo como las partes del todo; es decir, para el estudiante una parte de un todo no podía ser menor a la unidad, entendida esta como una de varias (Obando *et al*, 2006). Además, los algoritmos que plantearon, hacían referencia a los números naturales sin llegar a comprender cuando se deseaba medir una determinada magnitud en la cual la unidad no estaba contenida un número entero de veces en la magnitud que se quería medir.

Un tercer instrumento de diagnóstico fue el cuestionario con preguntas, con las cuales se pudo evidenciar que para la gran mayoría de los estudiantes, el profesor valoraba más la respuesta

que el procedimiento. En relación con lo anterior, podemos reinterpretar a Kamii (1994), cuando se refiere a la necesidad que el docente permita que los estudiantes construyan las estructuras conceptuales de los conceptos matemáticos, paso a paso, desde sus conocimientos anteriores, y no desde ejercicios en los que se aplican las fórmulas que generalizan el concepto desde situaciones concretas o ejemplos, y que luego tendrán que ser mecanizadas y replicadas por el estudiante para evidenciar que ha “aprendido” (Obando *et al*, 2006).

Entonces, los estudiantes manifestaban que la metodología utilizada con ellos apuntaba hacia el desarrollo de ejercicios modelo, en los cuales se les valora únicamente la respuesta desconociendo el camino que el estudiante ha transitado para llegar a ella, como lo evidencia el mismo cuestionario en el que los estudiantes expresaron que la mayoría de actividades propuestas por el docente en el aula correspondían a talleres que desconocen las características del trabajo en equipo y desligan procesos de análisis y comprensión, los cuales quedaron en último lugar de las actividades propuestas en el aula, y que, según los estudiantes, el docente consideraba relevantes para lograr los aprendizajes, dando mucha mayor trascendencia al respeto y la disciplina, lo que dejó entrever un sistema tradicional de clase magistral impartida por el docente.

Por tanto, los estudiantes expresaron que las actividades encaminadas al análisis, a valorar cómo aprenden y potencian los conocimientos acumulados en años



anteriores de estudio, se han dejado de lado, constituyendo la enseñanza en la solución de algoritmos con respuestas correctas, como un molde en el que todos han de caber, haciéndose menos competentes y en el que tanto docentes como estudiantes se niegan la posibilidad de enseñar y aprender a pensar (Kamii, 1994).

Una vez realizado el diagnóstico e identificada la problemática, se pensó la enseñanza de la fracción y sus significados en concordancia con el MEN (2006) y los derechos básicos de aprendizaje para grado séptimo, que definen la competencia a desarrollar como la resolución de problemas utilizando la fracción y sus significados y mediante una propuesta didáctica basada en la solución de problemas (con las actitudes y habilidades que deben ponerse en acción), la cual implicó que los instrumentos y criterios a valorar no fueran los tradicionales, pues en este punto pierde protagonismo el limitarse a cotejar el resultado obtenido con el correspondiente a una operación y cobra importancia la consideración del proceso de acción y de las actitudes con respecto a proponer soluciones y atender las propuestas de otros. Lo cual fue el punto de partida para elaborar el diseño cuantitativo y medir los indicadores, según la valoración de los ítems establecidos en las tablas de valoración diligenciadas por cada estudiante en cada una de las situaciones problema.

La evaluación de los ítems se realizó teniendo en cuenta el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) en su componente Progreso, de manera que se asemejó el nivel insuficiente con

el criterio de valoración “no puede hacerlo”; y el nivel avanzado, con el criterio de valoración “seguro de hacerlo”. Es decir, a más estudiantes en “no puede hacerlo” y más estudiantes en “seguro de hacerlo”, se consideró el indicador como una debilidad; a menos estudiantes en “no puede hacerlo” y menos estudiantes en “seguro de hacerlo”, se consideró oportunidad; a menos estudiantes en “no puede hacerlo” y más en “seguro de hacerlo”, se consideró fortaleza; y más estudiantes en “no puede hacerlo” y menos estudiantes en “seguro de hacerlo”, se consideró amenaza.

Por lo tanto, las categorías se catalogaron de acuerdo con el número de ítems que cada indicador tuvo en debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas. Se encontró que indicadores como: Presenta la información organizada, interviene en la solución del problema, expresa con claridad sus puntos de vista, comprende la información que expone e identifica sus necesidades de aprendizaje, entre otros, se ubicaron como oportunidades y fortalezas, dejando muy poco en debilidades y amenazas. Dentro de las amenazas, se ubicó el uso de la fracción como razón, siendo esta la principal dificultad encontrada en el diagnóstico, lo que sugiere que al respecto es importante seguir profundizando en la aplicación de la fracción dentro de contextos que así la requieran.

Conclusiones

La intervención en el aula realizada con los estudiantes de séptimo grado de la IEPAGS, dio oportunidad para identificar amenazas y debilidades

Dentro de las amenazas, se ubicó el uso de la fracción como razón, siendo esta la principal dificultad encontrada en el diagnóstico, lo que sugiere que al respecto es importante seguir profundizando en la aplicación de la fracción dentro de contextos que así la requieran.

del proceso, pero también valiosas oportunidades y fortalezas que los estudiantes tienen y que con otra metodología serían muy difícil de identificar. Además, la forma de valoración formativa del proceso, se convierte en elemento fundamental para lograr analizar los resultados, puesto que no se precisa el estudiante como un número sino que es evaluado a lo largo del proceso en sus habilidades, es decir, se reconoce el interés del estudiante por indagar más en las temáticas propuestas, el desarrollo de habilidades comunicativas que propician una interacción en convivencia, lo cual visto desde el ISCE se convierte en un aporte para el componente “ambiente escolar”, mejorando el clima de aula y capacidades de análisis que contribuyen concretamente en el desarrollo del

pensamiento matemático y, por ende, en el desempeño de los estudiantes en situaciones problema de la vida real.

En conclusión, la metodología ABP para el aprendizaje de la fracción en grado séptimo de los niños de la IEPAGS, se cataloga como una fortaleza desde el análisis y como una oportunidad en cuanto al trabajo en grupo y la comunicación. Es decir, abre la posibilidad de explorar y desarrollar las habilidades comunicativas, de trabajo en grupo para que los estudiantes sean más competentes en la resolución de problemas, y muestra que definitivamente logra fortalecer en los estudiantes las capacidades de análisis frente a situaciones problema particulares.

Referencias

- ANGULO, M., & CASTAÑO, O. (2011). Actividades didácticas en enseñanza secundaria para el desarrollo de pensamiento aleatorio. *Scientia Et Technica*, 16(49), 158-162.
- CASEIDA, C., & DÁVILA, E. (2006). *El aprendizaje basado en problemas y proyectos: Una estrategia de integración*. Estado libre asociado de Puerto Rico: Departamento de educación Universidad de educación Interamericana de Puerto Rico, recinto de Bayamon.
- CASTAÑO, N. (2014). *Dificultades en la enseñanza de las operaciones con números racionales en la educación secundaria*. Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/861/1/Tesis%20N%C3%A9stor%20Mario%20Casta%C3%B1o.pdf>
- DIÁZ, D. (2010). *Sistema de ecuaciones y resolución de problemas: una propuesta de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de http://funes.uniandes.edu.co/4991/1/CB_39.pdf
- ELLIOT, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata S.L.



- ESCALONA, H. (2009). *Correo del maestro*. Recuperado de <http://www.correodelmaestro.com/>
- ESCOLANO, R., & GAIRÍN, J. M. (2005). Modelos de medida para la enseñanza del número racional en educación primaria. *Revista Iberoamericana de educación matemática*, (1), 17-35.
- FUENLABRADA, I. *et al.* (2005). *Aprender a enseñar matemáticas*. Monterrey: Centro de altos estudios e investigación pedagógica.
- GODINO, J. D., & BATANERO, C. (2002). Proporcionalidad y su didáctica para maestros. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática.
- HIDALGO, P. H. *et al.* (2015). Aprendizaje basado en problemas como potencializador del pensamiento matemático. *Plumilla Educativa*, (15), 299-312. Recuperado <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/845/2698>
- Juárez, E., & Vizcarro, C. (2008). *Qué es el ABP y cómo funciona?* Madrid: Universidad de Murcia.
- KAMI, C. (1994). *Reinventando la aritmética III*. Madrid: Visor.
- MEN. (2016). *Ministerio de educación*. Recuperado de mineducacion.gov.co
- MORALES DÍAZ, R. O. (2014). *Dificultades y errores en la solución de problemas con números racionales*. Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/865/1/Informe%20final%20Raul%20Morales%20con%20toda%20la%20bibliografia%20diembre%20toda%20completa.pdf>
- MURILLO, T. F. (2011). *Investigación-acción*. Madrid: stmaria.
- OBANDO ZAPATA, G. & MUÑERA CÓRDOBA, J. (2003). Las situaciones problema como estrategia para la conceptualización matemática. *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (35), 185-199.
- OBANDO, Z. G. *et al.* (2006). *Pensamientos Numéricos y Sistemas Numéricos*. Medellín, Colombia: Artes Y letras LTDA.
- PERERA, P., & VALDEMOROS, M. (2009). Enseñanza experimental de las fracciones en cuarto grado. *Educación matemática*, 21, 29-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2697033>
- POLYA, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- POPKWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- ROMERO, M. A., & GARCÍA, S. J. (2008). La elaboración de problemas A.B.P. En U. d. Murcia, *La metodología del A.B.P.* Madrid: Universidad de Murcia.
- SILVA LAYA, M., & RODRIGUEZ, F. A. (2011). ¿Por qué fallan los alumnos al resolver problemas matemáticos? *Didáctica, enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*, (56), 21-28



- STEINBRING, H. (1997). Epistemological investigation of classroom interaction in elementary mathematics teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 32(1), 49-92.
- STREEFLAND, L. (1991). Fractions in realistic mathematics education. *Kluwer Academic Publishers*, 46-134.
- VÁZQUEZ BUENFÍL, A. (2008). Consideraciones sobre el aprendizaje basado en problemas (ABP) en matemáticas. *Facultad de educación de la universidad Autónoma de Yucatán*, 11(35), 73-83.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, massachusettes: Harvard University Press.

SIGNOS



EXPRESIONES SIMBÓLICAS QUE COMUNICAN,
DIVERSIFICAN Y EMBELLECEN EL MUNDO

El Juego Dramático. Una Estrategia para Mejorar La Expresión Oral

The dramatic game. a strategy to improve oral expression

*Gloria Isabel Soler Guerrero**
*Leidy Yanet López Vargas***
*Jorge Enrique Duarte Acero****

Fecha de recepción: 23 de noviembre de 2017
Fecha de aprobación: 05 de febrero de 2018

Artículo de reflexión

Resumen

Este artículo reseña los resultados de una investigación desarrollada en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria San Rafael del municipio de Rondón (Boyacá) en las sedes Granada Oriente y Páramo; mediante un trabajo reflexivo, a partir de un diagnóstico realizado mediante la aplicación de entrevistas y observación directa, evidenciando escaso dominio del lenguaje verbal y gestual utilizado en procesos comunicativos. Esta investigación es de tipo acción, con enfoque de corte cualitativo, teniendo como objetivo evaluar los cambios presentados en la expresión oral con la implementación del juego dramático

como estrategia didáctica en los estudiantes de grado segundo; estructuradas en tres fases: primera; identificar el problema y diseño de talleres; segunda; aplicación de talleres; tercera; análisis y evaluación de resultados. La metodología planteada; muestra resultados en cuanto al tono de voz, incremento del vocabulario y expresiones corporales en situaciones comunicativas. Evidencia un progreso significativo en la expresión oral de la población objeto de estudio.

Palabras clave: Expresión, fluidez verbal, habilidad comunicativa, juego dramático, Oralidad.

*Institución Educativa Técnica Agropecuaria “San Rafael” - Boyacá, -Colombia
lolysoler@gmail.com
**Institución Educativa Técnica Agropecuaria “San Rafael” – Boyacá, - Colombia
leidylopezvargas@hotmail.com
***Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, - Boyacá, - Colombia
jorge.duarte@uotc.edu.co



Abstract

This article reviews the results of a research carried out at “San Rafael” Educational Institution in the municipality of Rondón (Boyacá) in the Granada Oriente and Páramo branches; through reflective work, based on a diagnosis made through the application of interviews and direct observation, evidencing a lack of command of verbal and gestural language used in communicative processes. This action type research, with a qualitative approach, with the objective of evaluating the changes presented in the oral expression with the implementation of the dramatic game as

a didactic strategy in the second-grade students; structured in three phases: first; identify the problem and design of workshops; second; application of workshops; third; Analysis and evaluation of results. The proposed methodology; shows results in terms of voice tone, vocabulary increase and body expressions in communicative situations. Evidence significant progress in the oral expression of the population under study.

Keywords: Expression, verbal fluency, communicative ability, dramatic play, Orality.

Introducción

La investigación se realizó en dos escenarios de aprendizaje, uno ubicado en la zona rural, cuya sede se denomina Granada oriente; y otra en la zona urbana, denominada sede páramo, estas sedes pertenecen a la Institución Educativa Técnica Agropecuaria San Rafael del Municipio de Rondón. Teniendo en cuenta el diagnóstico realizado a los estudiantes, se planteó como objetivo de la investigación, evaluar los cambios en la expresión oral de los niños del grado segundo de las dos sedes en mención; con los estudiantes se aplicó el proceso metodológico, el cual se desarrolla en tres etapas: primera, identificación del problema, segunda; diseño de talleres y aplicación de las actividades, y la tercera que corresponde al análisis y sistematización de resultados.

En este sentido, el artículo aporta ideas de cómo hacer del aula de clase un entorno agradable, en donde a través de la expresión oral, el estudiante no sólo expresa su pensamiento y su sentir; sino que también reconstruya su herencia cultural y potencie su comunicación oral. Al explicitar la metodología y los resultados de la investigación, se aportan ideas que son útiles para algunos docentes, que desde su quehacer pedagógico buscan fortalecer en los alumnos una habilidad indispensable no sólo para el progreso académico del niño, sino también para su crecimiento como ser social, pues la buena expresión oral es un medio que determina el desenvolvimiento cotidiano de cada ser humano. También, se torna útil para el

alumno quien a través de las actividades puede reconocer algunas formas de expresión que precisen en él una buena competencia en comunicación oral.

Se considera pertinente que las actividades encaminadas a estimular la destreza y afianzamiento de las habilidades comunicativas orales, estén orientadas de la práctica a la teoría, puesto que esta habilidad, como muchas otras, se desarrolla más fácil ejercitándolas; en otras palabras, a hablar, se aprende hablando. Es así que, a través del artículo se da cuenta de cómo - la puesta en práctica de una serie de actividades donde el niño tiene la posibilidad de expresar (práctica), se generan unas ideas que además de ser el resultado de una praxis, se tornan útiles para orientar ciertos procesos en el aula (teoría).

Por tal; razón, el artículo presenta una estructura donde se muestran unos postulados teóricos que evidencian, que la expresión oral es un proceso práctico e innato a través del cual se inicia a tejer el conocimiento y sigue estando presente en todos los procesos de aprendizaje y comunicación del ser humano; un estado del arte que muestra investigaciones previas que se han aplicado con el fin de motivar el desarrollo de la oralidad, pero que de ninguna manera tienen la misma ruta de aplicación de la presente investigación; una metodología que pone de manifiesto la ruta que se llevó a cabo para el desarrollo de la presente investigación; unos resultados que muestran lo que sucedió con las actividades aplicadas; y unas conclusiones que revelan las reflexiones y las ideas, luego del proceso y resultados que se obtuvieron.

Se considera pertinente que las actividades encaminadas a estimular la destreza y afianzamiento de las habilidades comunicativas orales, estén orientadas de la práctica a la teoría, puesto que esta habilidad, como muchas otras, se desarrolla más fácil ejercitándolas; en otras palabras, a hablar, se aprende hablando.

Marco histórico

Para sustentar esta investigación; se hizo necesario indagar acerca de los trabajos que se han realizado en diferentes universidades del país sobre el tema en mención, entre las que se encuentran: la Universidad de la Amazonía; Universidad de Antioquia; Universidad Pedagógica Nacional y la Corporación Universitaria Minuto de Dios. De las diferentes consultas realizadas, se tuvo en cuenta las siguientes investigaciones.

Margot Cardozo Cuellar y Carlos Alberto Chicue Páez. Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres, Universidad de la Amazonia. (2011). Esta investigación se llevó a cabo en el grado primero de la Institución Educativa Agroecológica Amazónico del municipio de Paujil. Cuyo propósito ha sido mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje de la expresión oral en los niños y niñas de la institución. Los principales resultados se reflejaron en la oralidad, con un buen tono de voz, el manejo de un buen vocabulario, fluidez verbal y entonación.

Otro aporte tomado del estudio realizado por María Emilia Núñez Rojas y Yenny Núñez Rojas titulado, “El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral”. Universidad de la Amazonia. (2012). Este proyecto se realizó en la Institución Educativa Juan Bautista Migani con estudiantes de grado transición. El objetivo es potenciar la expresión oral mediante el uso del teatrino como herramienta didáctica. Se destaca como resultado principal, el desarrollo de

habilidades en los niños para hablar espontánea y creativamente a través de títeres.

Alina Navarro Gil. El teatro como estrategia para fortalecer la oralidad. Universidad de Antioquia. (2013). Desarrollado con estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Santo Cristo – sede Marco Fidel Suárez. Su objetivo, potenciar la oralidad, como elemento constitutivo de subjetividades, visión mítica del mundo y constituyente de identidad de los pueblos mediante el teatro. Como resultado, se puede decir que haber utilizado el teatro como herramienta y estrategia didáctica, contribuyó a mejorar la habilidad oral en aspectos de entonación, gestos y corporalidad, tal como se evidencia en los resultados obtenidos con los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Santo Cristo de Zaragoza.

Luis Jerónimo Muñoz y Luz Dary Parada. El teatro pedagógico como herramienta de desarrollo de las habilidades de expresión oral. Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2015). Este proyecto de grado tuvo por objetivo indagar de qué manera el teatro pedagógico favorece las dinámicas de expresión en el aula. Los resultados obtenidos reflejan el aporte del teatro pedagógico al desarrollo de la expresión y comprensión, por ende, de las habilidades comunicativas en los estudiantes.

Leidy, J. Sánchez Bonilla. El teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa. Universidad Pedagógica Nacional. (2013). En esta monografía se desarrolló en la Institución Tomás Carrasquilla con

Margot Cardozo Cuellar y
Carlos Alberto Chicue Páez.
Desarrollo de la expresión
oral a través de los títeres,
Universidad de la Amazonia.
(2011).

estudiantes de grado tercero, buscando potenciar la competencia comunicativa en los estudiantes a través de la actuación creativa. Como resultado, el teatro creativo permite al estudiante explorar sus habilidades comunicativas desde un contexto real, aporta a la creatividad y a la imaginación.

Postulados teóricos

Para significar, teorizar y dar sustento a la investigación, se tuvo en cuenta algunas teorías, que no solo orientaron la práctica investigativa y enriquecieron los saberes sobre el tema a trabajar, sino que permitieron argumentar adecuadamente los análisis y las conclusiones hasta el momento.

La expresión oral es una parte fundamental en el proceso de comunicación. Hablar es una condición imitativa social, por cuanto permite al ser humano darse a entender y llevar a cabo infinidad de procesos de socialización y de adquisición de conocimientos; dicha habilidad es inherente al hombre, no tiene en cuenta condición social, económica o académica, todos los seres humanos tienen la capacidad de relacionarse con sus semejantes a través de la expresión oral. Sin embargo; la formación académica, y la posición social y económica, sí influyen en el nivel y calidad del vocabulario que se emplea en las conversaciones.

Chomsky; (1997) citado por Barón, L & Muller, O. (2014). En su investigación “La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad; expone a través de su teoría gramática generativa, el estudio y desarrollo del

carácter innato del lenguaje, afirmando que se nace con el lenguaje y con la capacidad de construir y comprender mensajes, lo cual permite pensar que el lenguaje necesita desarrollarse para llegar a su máxima expresión, que es la comunicación.

Gastón en su libro *¿Cómo hablar correctamente en público?*, afirma que:

Es importante tener presente que quien tiene un buen repertorio oral, tiene más facilidades para plasmar sus pensamientos de forma escrita, por esta razón, la comunicación verbal presenta muchos problemas comunes con la expresión escrita, tales como la claridad, la precisión, el correcto uso del lenguaje, el orden, etc, que son cuestiones que afectan por igual uno a otro sistema de comunicación. (Gastón, 1997:15)

La expresión oral es la primera forma de apropiación del conocimiento, cuando el ser humano inicia su crecimiento físico e intelectual, el primer paso en el proceso de comunicación es a través del lenguaje, a partir de ese momento se empieza a adquirir saberes con la ayuda de la expresión oral, por medio de ésta: se comunica, se interroga, se expresan opiniones, se aclaran dudas, se dan y escuchan sugerencias, en fin, a partir de la expresión oral se inicia a tejer el conocimiento y sigue estando presente en todo el proceso de aprendizaje, no solo en los relacionados con la academia, sino en todas las actividades cotidianas.

El ser humano es un “ser sociable”, que aprende en forma natural el proceso de la comunicación oral en el seno familiar, y como ser sociable tiene la

Es importante tener presente que quien tiene un buen repertorio oral, tiene más facilidades para plasmar sus pensamientos de forma escrita, por esta razón, la comunicación verbal presenta muchos problemas comunes con la expresión escrita, tales como la claridad, la precisión, el correcto uso del lenguaje, el orden, etc, que son cuestiones que afectan por igual uno a otro sistema de comunicación.

necesidad básica de estar en continuo intercambio de saberes, inquietudes, pensamientos, etc. Todos estos procesos se dan gracias a la utilización del diálogo de forma permanente; así como de un adecuado vocabulario que permita entender de forma clara, la intención comunicativa del interlocutor, proporcionando alcanzar los objetivos de la comunicación; ya sea mediante charlas, debates, conversatorios, foros, conferencias, entrevistas, diálogos, mesas redondas y otras tantas estrategias que permiten exteriorizar lo que se siente, piensa y desea mediante la utilización del habla.

Sandoval. (2007), afirma que:

Si bien; desde que nacemos socializamos los primeros años en nuestras familias, es en la escuela donde podemos habilitar nuestra calidad, ya que es de ahí donde aprendemos que existen reglas que nos permitirán utilizar nuestro lenguaje de forma adecuada y darle significado a lo que decimos. (Sandoval, 2007:13)

Para Miguel De Zubiría, “la comunicación y expresión oral ocupan un lugar muy privilegiado en la transmisión de conocimientos y de cultura de una generación a otra”. (Zubiría, 2007:11); esta es una de las razones por las cuales se ha decidido tener en cuenta dentro de los talleres a trabajar, las tradiciones culturales de la región, cumpliendo un doble propósito, el primero mejorar la expresión oral de los estudiantes mencionados; y el segundo, realizar un rescate cultural de coplas, poemas y canciones tradicionales.

Piaget, manifiesta que “los errores que cometen los niños al pensar y comunicarse permiten identificar las formas de pensamiento infantil”. (Piaget, 1998:32)

Los procesos de comunicación han logrado grandes avances en todos los campos del conocimiento, quien se sabe comunicar es capaz de hacerse entender y tiene más posibilidades de alcanzar los objetivos o metas que se proponga; en cambio aunque tengan grandes metas, si no se tiene la capacidad de darlas a conocer de forma clara, es muy probable que no se alcancen, esto ocurre con los estudiantes; algunas veces tienen “la idea” o la respuesta a un interrogante, o desea expresar su opinión en diversos temas que lo afectan de forma positiva o negativa, sin embargo en ocasiones su escaso vocabulario o su timidez impiden logren transmitir lo que piensan, sienten o desean; interrumpiendo la adquisición de nuevos saberes.

Por las razones anteriormente expuestas, se desarrolló ésta investigación buscando mitigar los efectos negativos en cuanto a expresión y oralidad, del individuo en el campo de la educación infantil, para ser, implementadas como competencia y parte de la formación integral de manera libre y creativa.

Piaget, manifiesta que “los errores que cometen los niños al pensar y comunicarse permiten identificar las formas de pensamiento infantil”. (Piaget, 1998:32)

Para desarrollar un buen proceso comunicativo, se debe tener en cuenta ciertos aspectos, algunos de estos son: expresar de forma clara lo que se desea comunicar, utilizando un tono de voz adecuado, haciendo uso de gestos que permitan dar a conocer con mayor claridad el mensaje, manejar un vocabulario variado, evitar las muletillas,

jergas y palabras ambiguas. Para lograr los fines de la comunicación oral, se requiere conocer la población y determinar en qué momento del proceso de desarrollo del lenguaje y el pensamiento se encuentra para asegurar el asertividad del ejercicio investigativo.

Los estudiantes objeto de investigación se encuentran en el estadio preoperatorio o pre operacional; en esta etapa, los niños tienden a ser egocéntricos, sus conversaciones se conocen como monólogos colectivos, representa conceptos desarrollando y utilizando símbolos usualmente en forma de palabras. (Piaget, J, 1998)

En el campo de la educación, una de las características más importantes para el estudiante es el momento de expresar y de reflejar su alegría por medio de las diferentes actividades que desarrolla en el aula con sus compañeros.

Konstantin Stanislavsky. (1957); revela que el teatro se debe manejar con los niños de manera práctica y natural, con estilo esencial como si se estuviera actuando con adultos. De esta forma, el niño cuando está actuando va a sentir que esta representación es algo divertido, que está aprendiendo algo nuevo y que puede crear nuevas experiencias a manera de juego, a partir de la imaginación la cual implican saberes que maneja en su contexto escolar.

Motos y Tejado. (1998). Afirman que, con el teatro el estudiante desarrolla una competencia lingüística, corporal, plástica y musical, las cuales dan un enfoque integral en su formación del proceso de enseñanza- aprendizaje. En

esta investigación, se utiliza el juego dramático, como estrategia didáctica; ya que con los estudiantes de primaria se puede trabajar dicha estrategia que permite la improvisación teniendo en cuenta un tema determinado, y no depende necesariamente de la memorización y la repetición de guion. Siguiendo este mismo ideal, analizamos a Magariño. (1996); quien afirma que el teatro se encuentra estrechamente vinculado con la representación y puesta en escena ante un público, mientras que el drama, tiene más que ver con “hacer y realizar” teniendo relación directa con el mundo de la enseñanza.

De igual manera, según Robles. (2009). El teatro mejora la entonación, el acento y el ritmo, además, de favorecer la inclusión de los estudiantes en las actividades de aula y su participación en las representaciones teatrales. Siendo esta una actividad que se pretende desarrollar en esta investigación. Así mismo, según Heladio Moreno Moreno. (1994), través del teatro el niño se introduce en un mundo fabuloso, con decoración y colorido. La participación de los sentidos en múltiples actividades creativas, da forma y estructura a la imaginación del infante, estimulando así su capacidad para crear, improvisar y cultivar el arte en toda su extensión. (Libro: “Teatro Infantil)

Del mismo modo, según Santamaría, A; Gómez, F; Ruiz, F; Boquete M; Vaqueiro, M; Peñasco, M; Moreda L; Comba O; Fernández, M & Martín, H. (2014). En su artículo titulado “Arriba e l Telón”; enseñar teatro o enseñar desde el teatro y en si el uso del juego dramático; forma a los estudiantes de la lengua española en la práctica de las destrezas orales, mediante

Konstantin Stanislavsky. (1957); revela que el teatro se debe manejar con los niños de manera práctica y natural, con estilo esencial como si se estuviera actuando con adultos.

la incorporación de estrategias inspiradas en el juego dramático. El juego dramático en el aula permite a los estudiantes aumentar el tiempo de práctica de juego para hacer las clases más dinámicas, activas y productivas; y así mejorar, de manera sensible, su pronunciación en español, sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural.

Metodología

Basado en el trabajo Investigación Acción de Kurt Lewin, en donde hace referencia a una amplia gama de estrategias para mejorar el sistema educativo y social y cuyo término fue utilizado por primera vez en 1994. Describe una forma de investigación que puede ligar el enfoque experimental de la ciencia social como programas de acción social, el cual respondiera a los problemas sociales de entonces. Mediante la investigación – acción, Lewin argumenta que se podía lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales (Kurt L, 1994:3)

Esta investigación acción; se desarrolló desde un enfoque cualitativo. Utiliza preferentemente información interpretativa, descriptiva y no cuantificada. Tuvo en cuenta los procesos de conocimiento: se dio a conocer las causas que motivaron a los estudiantes a tomar ciertas actitudes y la influencia de estas en la convivencia escolar, el rendimiento académico; presentando así mismo los procesos de acompañamiento, que son las actividades que se realizaron para ayudar a solucionar el problema de la comunidad educativa. Se recopiló información a través de la aplicación

de actividades lúdicas que requerían de hablar en público, recitar coplas, declamar poemas, interpretar canciones, dramatizar obras teatrales sencillas.

Finalmente, se realizó el análisis de los resultados obtenidos, estos se expresaron a través de un informe descriptivo del impacto de la propuesta, que encara el desafío de generar conocimiento con los actores sociales de una realidad, para que ellos asuman el poder de transformarla creativamente; ya que esta es una opción metodológica que permite que los investigadores reflexionen y centren la atención en la práctica participativa de la población. Para este caso, en la Institución Educativa Técnica Agropecuario San Rafael del municipio de Rondón en las sedes: rural Granada Oriente y urbana Páramo, la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera individual, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ella.

La finalidad de esta investigación fue mejorar la expresión oral de los estudiantes participantes de este proyecto, mediante la aplicación de la estrategia de juego dramático. Para llevarla a cabo, se estructuraron las siguientes fases:

Fase uno (1): Identificar el problema y dimensionar el impacto que este causa en la comunicación asertiva de los estudiantes; elaboración de diagnóstico para identificar conocimientos previos acerca de la expresión oral por medio del juego dramático; a partir de los conocimientos previos y también de

las dificultades encontradas, se diseñan talleres, haciendo uso de coplas, poesía, canciones, trabalenguas, retahílas, diálogo, mímicas, juego de roles, imitaciones, representaciones de actividades culturales y sociales propias de su entorno con el diseño del plan operativo a seguir en el proceso de investigación.

Fase dos (2): Ejecución de talleres creativos, con la finalidad de despertar en los estudiantes el gusto por la expresión oral por medio del juego dramático; Implementación de actividades con el manejo de recursos audiovisuales, demostración teatral por parte de las docentes, selección de guion teatral, elaboración de vestuarios y escenarios; puesta en escena de la obra teatral ante los compañeros.

Fase tres (3): Recopilación de información y sistematización de los resultados; evaluación de los cambios generados a partir de la implementación de la estrategia del juego dramático.

Análisis de resultados

A continuación, se hará una descripción de cada una de las fases en las que se dividió la metodología teniendo en cuenta los alcances y limitaciones en cada uno de los procesos desarrollados en la misma. La primera fase corresponde a la identificación del problema, dimensión del impacto que genera en los procesos educativos, elaboración de diagnóstico y diseño de los talles del plan operativo.

Fase 1:

Tabla 1 Identificación del Problema, Elaboración de Diagnóstico y Talleres.

Actividad	Objetivo	Observaciones relevantes	Pre-Conclusiones
Identificar el problema	Reconocer las dificultades de expresión oral presentadas por los estudiantes para iniciar en la búsqueda de posibles alternativas de solución.	Los estudiantes presentan dificultades con su expresión corporal, principalmente en diálogos formales en donde interviene un adulto. El tono de voz utilizado en sus presentaciones en público, no es el más adecuado por lo general es muy suave. En la pronunciación de algunas palabras, presenta dificultad. No hacen uso de la expresión corporal. Demuestran timidez, inseguridad y miedo en las conversaciones, principalmente formales. Se les dificulta sustentar sus respuestas debido a un vocabulario escaso.	Los niños presentan dificultades en su expresión oral, lo que dificulta un proceso de comunicación exitoso, que a su vez repercute en su autoestima y seguridad. Esta dificultad es más notoria en conversaciones formales en las que interviene un adulto; cuando el proceso comunicativo busca que el estudiante dé cuenta de sus conocimientos, experiencias o ideas.

	<p>Se les dificulta sustentar sus respuestas debido a un vocabulario escaso.</p>	<p>La comunicación oral es vital en la transmisión recíproca de conocimientos y construcción colectiva de los mismos, una adecuada comunicación garantiza un mejor aprendizaje y una mayor apropiación de los conceptos. La comunicación oral es una de las primeras y más usadas formas de transmitir información, quien tiene una adecuada fluidez verbal tendrá mayores oportunidades de liderazgo, y maneja una autoestima y seguridad adecuadas que le permiten desenvolverse de forma exitosa en la sociedad</p>
<p>Dimensionar el impacto que causa en la comunicación asertiva de los estudiantes.</p>	<p>Identificar el impacto que causa la expresión oral en un adecuado proceso de comunicación.</p> <p>Cuando los estudiantes no logran transmitir con claridad sus ideas o no encuentran las palabras correctas para expresar sentimientos, opiniones o conocimientos, los receptores del mensaje no logran entender el mensaje. El manejo de un tono de voz suave y monótona, tiende a aburrir a los oyentes y perder el interés en la comunicación.</p>	<p>La palabra es una herramienta valiosísima en los procesos de comunicación, con la palabra se construye y se destruye. Es la base de los acuerdos o el inicio de los conflictos, el valor y utilidad de la palabra toma dimensiones inimaginables. Por tanto, quien usa un adecuado repertorio – oral, tiene más posibilidades de triunfo en el ámbito académico, personal, profesional y social. Para que estos procesos comunicativos exitosos se den, se deben iniciar a muy temprana edad cimentando las primeras bases en el hogar, buscando que el niño exprese, se comunique, cree seguridad en sus comunicaciones, no le tenga miedo al fracaso, si no que por el contrario encuentre en las dificultades un motivo más para seguir mejorando y perfeccionando el arte de comunicar.</p>



Concurso de coplas costumbristas	Identificar las habilidades y dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a expresión oral.	Los estudiantes presentan un tono de voz adecuado, aunque algunos de ellos sienten un poco de inseguridad al recitar en sus presentaciones en público, y la expresión corporal es escasa.	Esta forma poética, permite a los estudiantes hacer un rescate cultural de términos, escritos y coplas que han sido incorporadas en un historial memorístico importante dentro de cada familia de esta región, dando un valor popular en la actualidad, en pro del mejoramiento de la expresión oral y corporal.
Elaborar un diagnóstico para identificar conocimientos previos.	Identificar en los estudiantes los conocimientos que poseen acerca de la expresión oral.	Los estudiantes reconocen que la comunicación está presente casi en todas las actividades de la vida cotidiana. Demuestran gusto por ser escuchados. Reconoce que las emociones se pueden demostrar de forma no verbal.	Los estudiantes son conscientes que un adecuado proceso de comunicación favorece la adquisición y transmisión de conocimientos, las relaciones interpersonales, el desenvolvimiento en cualquier actividad académica, cultural o de la vida cotidiana.
Diseño de talleres creativos	Diseñar actividades creativas que mejoren la expresión oral, teniendo en cuenta los gustos de los estudiantes.	Luego del análisis de las respuestas dadas por los estudiantes al cuestionario planteado para identificar las actividades que favorecen la expresión oral, preferidas por ellos y de identificar las dificultades más notorias que ellos presentan mediante el concurso de coplas, se decidió tener en cuenta las siguientes: poesía, canciones, trabalenguas, diálogos, mímicas, juego de roles e imitaciones, talleres de expresión corporal.	Luego de identificar las dificultades más notorias en los estudiantes en cuanto a expresión oral, se diseñaron las actividades a trabajar con el fin de mejorar, ojalá en gran medida, la expresión oral de estos estudiantes, cada actividad planteada tiene el objetivo de trabajar una parte específica de la comunicación oral. La poesía trabaja la expresión oral y corporal; trabalenguas con el fin de mejorar la pronunciación y agilidad; canto con el fin de mejorar el dominio de público, su expresión oral y corporal; retahílas con el objeto de lograr en el estudiante mejorar la pronunciación y agilidad verbal; mímicas para mejorar la expresión corporal y perder la timidez; taller de expresión corporal, para mejorar la expresión corporal

En la segunda fase, se aplicaron los talleres diseñados y se tomaron evidencias filmicas y fotográficas de cada una de las actividades, para el posterior análisis de los resultados arrojados con la aplicación del plan operativo.

Fase 2:

Tabla 2. Aplicación de talleres

Actividad	Objetivo	Observaciones relevantes	Pre-Conclusiones
Poesía	Mejorar sus habilidades comunicativas y de expresión corporal.	Mediante la declamación de poemas y poesías los estudiantes lograron avanzar paulatinamente en la expresión corporal y la modulación en el tono de voz.	Esta clase de representaciones son manifestaciones de sentimientos que realizan las personas, en este caso los estudiantes expresan sus sentimientos y emociones, al declamar poesías, dando prioridad a la habilidad de expresión oral.
Canciones	Desarrollar en el estudiante dominio del público, expresión corporal y oral.	Participación de los estudiantes en un acto cultural organizado por la institución, con la interpretación de canciones expresaron mensajes haciendo uso adecuado de la expresión oral y corporal demostrando progresos en su proceso comunicativo.	En el momento que los estudiantes deciden expresar una composición musical, afrontan con más seguridad la idea de dirigirse a un público y dar a conocer ideas y sentimientos que no habían manifestado.
Trabalenguas	Perfeccionar la pronunciación y agilidad verbal.	Los estudiantes manifiestan una actitud positiva en el desarrollo de la actividad, interés y motivación, sin embargo, algunos de ellos deben practicar más ejercicios de dicción para mejorar la pronunciación de algunas palabras.	La idea de recitar trabalenguas, conlleva al estudiante a manejar una pronunciación compleja y un poco enredada, lo que hace que mantenga su concentración y tono de voz fuerte, para que al pronunciar sea fácil comprender el mensaje que trae consigo, también es importante mencionar que el estudiante desarrolla su expresión oral.



Centro literario, retahilas	Mejorar la dicción y agilidad oral en los estudiantes.	Es evidente el avance parcial de los estudiantes en cuanto a la pronunciación y agilidad verbal	En la realización de estos juegos de palabras manejados por rimas y fluidez verbal, el estudiante desarrolla un grado una actitud de expresividad y seguridad frente a lo que está recitando.
Diálogo	Representar una conversación entre sus compañeros, defiende su punto de vista y opina frente al tema expuesto.	Entablar una conversación entre dos o más compañeros donde propongan un tema central y las ideas no se desfasen de este, manejando una expresión oral adecuada	La intencionalidad que se presenta en un diálogo, es afrontar un tema junto con cada punto de vista que presentan los participantes y la manera como defienden con argumentos lo que mencionan, dejando notar claramente la expresión oral y seguridad, para lograr un acuerdo.
Mímicas	Lograr que el estudiante reproduzca las acciones de las otras personas, o gestos de un animal. mejora su expresión corporal y gestual y disminuye el temor a expresarse ante un público	Se realizó un ejercicio de expresión corporal, siendo evidente que la mímica como parte lúdica de la actividad se transmite un mensaje no verbal utilizando gestos e imitación desafiando su timidez.	Muchas veces encontramos niños en las aulas de clase que, de forma natural, sienten gusto por imitar y efectuar acciones que les permita asemejarse a un personaje favorito o un animal. De esta manera. Es posible lograr que desarrollen la habilidad de expresión oral.
Juego de roles	Representar diferentes papeles dentro de situaciones cotidianas donde intervienen variadas posturas, actitudes y características de la expresión oral y corporal	Cada alumno representa un papel en el que es necesario tomar diferentes posturas de simulación como intercambiando roles, permitiendo desarrollar la creatividad y la imaginación del estudiante.	Si viene cierto, el juego de roles se distingue como una estrategia de grupo, es interesante dejar que el estudiante ejecute esta clase de actividades donde, a manera de juego, expresa corporal y oralmente sus opiniones y emociones.

Imitaciones	Realizar una acción que otro compañero esté realizando, remedando sus acciones, precisamente maneja la expresión corporal.	En la actividad de imitación, el estudiante realiza alguna cosa o acción copiando la misma acción que está viendo representada en alguien, de tal forma que permite desarrollar la expresión corporal en el estudiante.	Los estudiantes cuando realizan ejercicios de imitación observan todas las características de lo que quieren imitar realizando un estudio previo, por lo tanto, asemeja cada uno de sus comportamientos y refleja una transformación del hecho que va a representar.
Taller de expresión corporal	Comunicar frente a un grupo sus ideas sin necesidad de utilizar las palabras, dando prioridad a la expresión corporal.	El estudiante buscó la manera de transmitir un mensaje fortaleciendo la habilidad de expresión kinésica y proxémica.	Las representaciones como la expresión corporal permiten que el estudiante comunique diferentes tipos de ideas frente a los demás, sin necesidad de utilizar palabras, solo gestos y movimientos, dando manejo apropiado a la expresión corporal.
Demostración teatral por parte de las docentes.	Incentivar a los estudiantes por la actuación.	Los niños se mantienen motivados durante toda la actividad. Demuestran gusto por la actividad. Entienden, de forma clara, el mensaje que se les deseaba transmitir por medio de la dramatización hecha por medio de títeres. Piden que se realicen más actividades como esta.	Los niños muestran un alto grado de motivación por este tipo de actividades, se logró captar la atención de todo el grupo durante toda la actividad, luego de la actividad se hicieron preguntas para que ellos dieran cuenta de la comprensión del mensaje que se quería dar por medio de la obra teatral, y las respuestas de los estudiantes fueron acertadas demostrando un alto grado de comprensión de la temática tratada. Algunos niños sentían curiosidad porque sabían que sus profesoras estaban detrás del teatrino, pero no las podían ver, eso hizo que en algunos momentos los estudiantes se pararan de sus puestos para intentar ver a sus docentes.

Puesta en escena de una obra teatral	Lograr que los niños venzan sus miedos y sean capaces de actuar ante un gran número de público.	La presentación se realiza teniendo en cuenta las tradiciones culturales, con el pedimento de Jorge Velosa.	Los niños han logrado superar en parte la timidez que se causa las presentan en público, han mejorado en su expresión corporal, utilizan movimientos y gestos que ayudan a entender de forma clara la intención comunicativa del mensaje transmitido mediante la dramatización, demuestran seguridad en sus actuaciones. Utilizan un vestuario adecuado con el tema representado.
Diseño y presentación de la obra teatral ante toda la comunidad educativa	Exponer frente a los estudiantes, la metodología requerida en la preparación y ejecución de una obra teatral por medio de un video, para que analicen cada uno de los elementos destacados; también, puedan observar cada uno de los momentos destacados en la representación.	Los estudiantes observan atentamente cada uno de los aspectos que se representan en una obra teatral, argumentan al respecto y mencionan algunas características relevantes frente a este procedimiento; descartando cada una de las dudas e inquietudes que se puedan presentar.	Cuando se socializa la representación de una obra teatral frente a un grupo de estudiantes que no están acostumbrados a realizar esta clase de ejercicios, se consigue que ellos identifiquen aspectos que son relevantes y les pueden ayudar a manejar el desarrollo de la expresión oral, por lo tanto, van a tener bases importantes para preparar su obra teatral.

En la tercera y última fase, se recopilan las evidencias o instrumentos de recolección de información. Para esta investigación, en su gran mayoría, se utilizaron filmaciones, ya que estas permitían observar con más detalle los movimientos corporales de los estudiantes, escuchar el tono de voz utilizado por ellos en las diferentes

actividades, y aportaron detalles que con otro instrumento de recolección de información no hubiese sido posible observar; posteriormente, se realizó la sistematización de los resultados, los cuales arrojaron avances muy importantes de los niños en su expresión oral.

FASE 3.

Tabla 3. *Recopilación y Análisis de los Resultados*

Actividad	Objetivo	Observaciones relevantes	conclusiones
Recopilación de información y sistematización de los resultados	Recopilar y seleccionar datos obtenidos a partir de la implementación de actividades diseñadas y ejecutadas para analizar las habilidades orales y corporales que se pretende con los estudiantes.	En la recolección de videos y fotografías, se observa que los estudiantes manejan un grado de expresión oral escaso en las primeras actividades, sienten inseguridad de expresar sus ideas y el tono de voz debe ir mejorando en cada una de las demás actividades. La timidez frente a un público, se maneja acorde con la preparación de elementos importantes en el diseño de actividades, orientando el proceso para ir mejorando paulatinamente en la ejecución de estas.	Es importante observar cada detalle presentado en la ejecución de las actividades, de esta forma la sistematización se puede estructurar en un esquema que refleje avances, dificultades presentadas y mejoras para ponerlas en práctica en los procesos educativos con los estudiantes.
Evaluar los cambios generados a partir de la implementación de la estrategia del juego dramático	Conjeturar los avances presentados en el material recolectado como evidencia de la realización de las actividades trabajadas en cada fase, observar avances, logros y dificultades, de esta forma argumentar sobre cada aspecto observado.	Selecciona la información recolectada y aprecia los aspectos primordiales en cada actividad diseñada y trabajada, de esta manera, puede establecer un argumento reflexivo acerca del proceso llevado a cabo con los estudiantes, de acuerdo con el logro propuesto en el momento del diseño del trabajo de investigación.	Un paso importante en la ejecución de un proyecto es el análisis y evaluación de los resultados presentados, pues de ahí depende realizar una reflexión clara y precisa de lo que se trabajó, además se argumenta el valor de este, verificando si obtuvo logros en los objetivos propuestos o que permitió que no fuera posible alcanzar lo estipulado en la etapa del diseño

Al comparar los resultados arrojados en la fase 1 del proceso metodológico, en especial la aplicación de la actividad de coplas costumbristas, donde se pudo evidenciar varias de las dificultades de expresión oral y corporal, presentadas por los estudiantes, y los resultados arrojados en la aplicación de la segunda fase del proceso metodológico, se observó el progreso que esta investigación generó en los estudiantes. Ellos mejoraron su tono y modulación de la voz, sobre todo en las presentaciones en público, perfeccionando la trasmisión de sus mensajes y opiniones; utilizando gestos y movimientos corporales que les permitieron darse a entender con mayor claridad y asertividad; hicieron uso del espacio que tienen a su disposición para mantener y cautivar la atención de su público. Como se observó en el análisis de las evidencias audiovisuales tomadas a los estudiantes con el previo consentimiento de sus padres y que reposan en el archivo de evidencias, elaborado por las autoras de esta investigación.

Aun cuando se han logrado avances, queda por mejorar habilidades, como la pronunciación adecuada de algunas palabras. Se ha venido trabajando con trabalenguas y retahílas, pero, aun así, se presentan dificultades en la dicción; de igual manera, sucede con algunos estudiantes que aún no logran utilizar expresiones corporales y gestos en sus procesos comunicativos, especialmente cuando están ante personas de mayor edad que ellos.

Conclusiones

Con la aplicación de la metodología planteada para esta investigación, se ha evidenciado un progreso significativo en la expresión oral de los estudiantes de grado segundo, ya que la mayor parte del grupo se expresa con naturalidad; los repertorios orales se han enriquecido manifestándose en ellos más seguridad y asertividad en la comunicación.

La aplicación de actividades como coplas, poemas y canciones, han permitido mejorar la expresión corporal y, a su vez, realizar un rescate cultural de tradiciones; ya que la mayor parte de este legado cultural logra conservarse en el tiempo a través de la oralidad.

Aunque los resultados obtenidos son satisfactorios, también se han encontrado dificultades en algunos estudiantes, sobre todo con la pronunciación incorrecta de palabras, por falta de vocalización o por conducta imitativa de sus padres o familiares con quienes comparten su cotidianidad.

La práctica de actividades orales como coplas, poemas, retahílas, canciones, trabalenguas, socio dramas, han mostrado que son una herramienta significativa para fortalecer y mejorar la expresión oral, debido que a través de la práctica misma de oralidad es que el estudiante descubre y se concientiza de sus debilidades a la hora de expresarse oralmente, y desde ahí el niño inicia su proceso de mejoramiento.

Con la aplicación de la metodología planteada para esta investigación, se ha evidenciado un progreso significativo en la expresión oral de los estudiantes de grado segundo

Referencias Bibliográficas

- CARDOZO CUELLAR, M. CHICUE PÁEZ, C. (2012). Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado primero a y b de la Institución Educativa Agroecológico Amazónico, Trabajo de grado publicado. Universidad de la Amazonia. Florencia (Caquetá). Fernández de la Torriente, G. Libro, como hablar coherente en público.pag.15-35. Biblioteca UPTC.
- NÚÑEZ ROJAS, M., & NÚÑEZ ROJAS, J. (2012). El teatro como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en los niños de grado transición de la Institución Educativa Juan Bautista Migani. (Proyecto de grado publicado). Universidad de la Amazonia, Caquetá. Colombia
- NAVARRO GIL, A. (2013). El teatro como estrategia para fortalecer la oralidad, Desarrollado con estudiantes de grado quinto de la institución Educativa Santo Cristo – sede Marco Fidel Suárez. (Trabajo de grado publicado). Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia.
- MUÑOZ, L., & PARADA, L. (2015). El teatro pedagógico como herramienta de desarrollo de las habilidades de expresión oral en los niños, a partir de la propuesta de talleres y unidades didácticas aplicadas en el grado sexto del colegio Pierre de Fermat. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá. Colombia. Recuperado de: http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/3396/THUM_ParadaGarzonLuz_2015.pdf?sequence=1
- SÁNCHEZ, L. (2013). El Teatro, actuación creativa, una estrategia para potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes de grado tercero de primaria (301) de la Institución Educativa IED Tomás Carrasquilla jornada tarde. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/500/TE-16887.pdf?sequence=3>
- BARÓN, L & MULLER, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. Fundación Universidad los Libertadores. Bogotá. Colombia. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>
- Gastón en su libro ¿Cómo hablar correctamente en público recuperado de: <http://www.fudepa.org/fudepaweb/Actividades/FMedia/TecHablar.pdf>
- SANTAMARÍA, A; GÓMEZ, F; RUIZ, F; BOQUETE M; VAQUEIRO, M; PEÑASCO, M; MOREDA L; COMBA O; FERNÁNDEZ, M & MARTÍN, H. (2014). *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Organizados por el área de Estudios Espanhóis de la universidad de do Minho con la colaboración de la consejería de educación de la embajada de España en Portugal, del instituto de letras de ciencias humanas del centro de investigación. Recuperado de: www.mecd.gov.es/portugal-dems-consejerías-exteriores-ortugalpublicaciones-arribaeltel-arribaeltel.pdf.



BARONE, L. (2012). Libro técnicas de la comunicación oral. Pag.49-74. Buenos Arias. Argentina. Categoría primaria. Grupo editorial Clasa. Serie de lineamientos curriculares de artística Ministerio de educación nacional. Bogotá. Magisterio 2000

KONSTANTIN, S. (1957). El trabajo del actor sobre el personaje. Capítulo 5 y 6, Pág., 105-141 Rusia. Grupo Editorial Tomo.

MIRETTI, M. (2001). El teatro como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en los niños de grado transición de la Institución Educativa Juan Bautista Migani. Pág., 75.

NÚÑEZ, M. & NÚÑEZ, J. Proyecto de grado publicado. Universidad de la Amazonia. Caquetá.

CERVERA, J. (sf). Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años? Editorial del Cardo. Recuperado de: www.biblioteca.org.ar/comentario

MOTOS & TEJADO, 1996, CITADO POR OSTOS, I (2009). La dramatización en el contexto escolar. ISSN 1988-6047. Recuperado de: http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/IGNACIO_OSTOS_TORRES02.pdf.

PIAGET, J. (1998). Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje y Enseñanza. México: Longman, S.A.

PUYUELO, M. (2012). El teatro como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en los niños de grado transición de la Institución Educativa Juan Bautista Migani. Pág45. Nuñez, M & Núñez, J. Proyecto de grado publicado. Universidad de la Amazonia. Caquetá.

ZUBIRIA SAMPER, M (1995), Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo I: preescolar y primaria. Santa Fé de Bogotá: Fundación Alberto Merani. Editorial Gerardo Andrade M.

Uso del **mapa conceptual** como estrategia didáctica para mejorar la **comprensión lectora**

*Using the **conceptual map** as a teaching strategy to improve **reading comprehension***

*Cecilia Toro Soler **

*Consuelo Esperanza Cepeda Cepeda***

*Luz Esperanza Gil Sánchez****

Fecha de envío: 23 de mayo de 2017

Fecha de aprobación: 3 de noviembre de 2017

Artículo de investigación científica y tecnológica

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir el contexto educativo de la comprensión lectora de los estudiantes de 3° y 4° grado de la I. E. Sergio Camargo (Municipio de Miraflores). Se pretende demostrar el efecto que existe entre el uso de los mapas conceptuales y el mejoramiento en la comprensión lectora. Mediante la metodología cualitativa, con un enfoque crítico social y un diseño basado en la investigación acción, se puede encontrar que el primer personaje pedagógico que

estimula a los estudiantes en emular ideas y formas de la comprensión lectora, es el docente, dando ejemplos y organizando los ejercicios, de tal modo que si este agente principal no encuentra estrategias adecuadas para mejorar el proceso de comprensión lectora sino que lo hace de una manera monótona, implícitamente hace de la lectura y la comprensión lectora un deber y una obligación para los niños, leer de este modo genera una disminución en el interés propio y autónomo por parte

*Institución Educativa Sergio Camargo_, Boyacá-Colombia
cetoso07@hotmail.com

**Institución Educativa Sergio Camargo_,
Boyacá-Colombia
consuelo3cepeda@gmail.com

***Institución Educativa Sergio Camargo_,
Boyacá-Colombia
luzespe1975@gmail.com



de los estudiantes, además que dificulta en los educandos la posibilidad de que ellos plasmen sus propias ideas. En este sentido, la utilización de los mapas conceptuales como estrategia influye en la comprensión lectora y ayuda a

mejorar en el rendimiento académico de manera positiva, pronosticando el éxito de los estudiantes.

Palabras clave: mapa conceptual, estrategia didáctica, comprensión lectora, aprendizaje significativo.

Abstract

This article aims to describe the educational context of reading comprehension of students in 3rd and 4th grade of the educational institution “Sergio Camargo” (Miraflores, Colombia). It is intended to demonstrate the effect between the use of conceptual maps and the improvement in the reading comprehension by means of the qualitative methodology, with a critical social approach and a design based on the research-action, it can be found that the first pedagogical character that stimulates students to emulate ideas and forms of reading comprehension, is the teacher, giving examples and organizing the exercises, in such a way that if this principal agent does not find adequate

strategies to improve the process of reading comprehension and he does it in a monotonous way, implicitly makes reading and reading comprehension a duty and an obligation for children. Reading in this way generates a decrease in self-interest on the students, also making it difficult for learners the chance for them to capture their own ideas. In this sense, the use of concept maps as a strategy influences reading comprehension and helps improve academic performance in a positive way, predicting the success of students.

Keywords: conceptual map, didactic strategy, reading comprehension, meaningful learning.

Introducción

La lectura es una herramienta básica que facilita y posibilita los demás aprendizajes, por lo tanto se convierte en una actividad esencial para la adquisición de nuevos conocimientos. La lectura es la base para la enseñanza, por esa razón debemos preocuparnos por la formación de buenos lectores.

La comprensión lectora, es uno de los elementos indispensables para el aprendizaje de los educandos, tanto que en suma con la lectoescritura, casi que determinan el éxito o el fracaso de los niños en el contexto escolar. La comprensión lectora hace referencia a un proceso psicológico y pedagógico relevante en el aprendizaje de conocimientos, que, por su carácter transversal, permite a los educandos conocer y hacer relaciones con los contenidos temáticos. La comprensión lectora es un instrumento de vital importancia en todas las esferas de la vida de los niños y los sujetos, es un proceso que sigue estando vigente a pesar de la aparición de nuevas vías y medios de asimilación de conocimientos: la lectura continúa siendo uno de los ejes fundamentales para apropiarse la información del mundo que rodea al ser humano.

Existen docentes que buscan mejorar el proceso de comprensión lectora mediante el uso de diferentes estrategias, pero vale agregar que la preocupación y las acciones que se desarrollan no son suficientes, debido a que las propuestas que se desarrollan se piensan más desde la preocupación sobre cómo enseñar unos temas, que desde la articulación, las

expectativas y gustos de los estudiantes. Con las fortalezas de los docentes, las orientaciones de la Institución Educativa y las políticas educativas del orden nacional. “En consecuencia, el acto educativo se ha tornado en instrumento de normalización que, en ocasiones, tienden a homogenizar las distintas dinámicas y fuerzas que, espontáneamente, surgen como parte del proceso creador que debe tener núcleo en el aula y la escuela.”(Cañizalez & Benavides, 2016, p. 109) el problema se encuentra en asumir la formación de los niños y jóvenes como un proceso estandarizado y no como un acto cultural, político y ético que requiere ser trabajado no sólo desde la razón, sino también desde la emoción.

A pesar de todas estas problemáticas entorno a la comprensión lectora de los educandos, se han hecho esfuerzos políticos para mejorar esta situación. En el marco del programa de Calidad para la Equidad, del Ministerio de Educación Nacional, se desarrolla desde el 2010, el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), que busca garantizar el acceso a la cultura desde la lectura, como vía de equidad e inclusión social y de desarrollo de la ciudadanía. Por el cual es una iniciativa del gobierno nacional, liderada por los Ministerios de Educación y de Cultura, para que los sectores público, privado, solidario y la sociedad civil del país se unan entorno a un objetivo común: lograr que los colombianos incorporen la lectura a su vida cotidiana, que los niños, niñas y jóvenes, lean y escriban de una mejor forma, y lo disfruten. Además, fomenta el desarrollo de las



La comprensión lectora, es uno de los elementos indispensables para el aprendizaje de los educandos, tanto que en suma con la lectoescritura, casi que determinan el éxito o el fracaso de los niños en el contexto escolar.



competencias comunicativas, a través del mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual de estudiantes de educación preescolar, básica y media, fortaleciendo la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y vinculando la familia en estos procesos (MEN, 2013).

Con respecto a lo anterior, en el departamento de Boyacá se adelantan acciones dentro del Plan Nacional de Lectura y Escritura a través de la secretaría de Cultura y Turismo de Boyacá, La Red de Bibliotecas Públicas y la Corporación Estanislao Zuleta, adelantando talleres dirigidos a la población de primera infancia, jóvenes y adultos mayores, permitiendo así un mayor acceso y participación a toda la ciudadanía al incentivar el gusto por la lectura y escritura desde los primeros años.

Todas estas situaciones anteriormente mencionadas, en las regiones e instituciones educativas del Departamento de Boyacá, no están exentas en el Municipio de Miraflores. La Institución Educativa Sergio Camargo, presta sus servicios en el área rural y urbana en los niveles de preescolar, básica, media: académica y técnica con especialidades en comercio y sistemas. Cuenta con una población cerca de 1.100 estudiantes atendidos por un equipo de 48 docentes, 9 administrativos, 4 directivos docentes y la psicorientadora escolar. Se ofrecen programas de educación no formal para jóvenes y adultos como CEDEBOY y Telesecundaria.

Los resultados en pruebas saber año 2016, en el área de español, arrojan lo siguiente: insuficiente, el 33%; mínimo, el 13 %; satisfactorio, el 33%; y avanzado, el 21 %.

Actualmente, la Institución Educativa se encamina en un proceso de mejoramiento constante que tiene como meta elevar su nivel académico en pruebas SABER tercero, quinto, noveno y once, supérate en el saber, simulacros saber ICFES, entre otras.

Sin embargo, el problema en parte radica en la manera de proceder de los estudiantes para alcanzar la comprensión de un texto, debido a que saben lo que deben lograr, es decir, la comprensión; pero, desconocen cómo llegar a ella. Lo anterior se hace latente en el aula de clase cuando se les cuestiona sobre lo comprendido y sólo se escucha el silencio de sus voces y rostros pensativos, luego, algunos se devuelven a la lectura respondiendo con los mismos párrafos de ésta; no hacen construcciones propias, ni concatenan los nuevos conocimientos con los previos.

Todas estas situaciones terminan afectando la manera y elementos que utilizan los educandos para relacionarse con los otros y el medio, y sobre todo con los resultados en las pruebas saber.

Los resultados en pruebas saber año 2016, en el área de español, arrojan lo siguiente: insuficiente, el 33%; mínimo, el 13 %; satisfactorio, el 33%; y avanzado, el 21 %. Con esto, se quiere decir que el nivel en lenguaje es mínimo, puesto que al estudiante promedio de este nivel, ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, se le dificulta: buscar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables; establecer

relaciones temporales entre eventos del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito; dificultad en la recuperación de la información explícita y local, dificultad en la identificación de la intención comunicativa en actos de habla simples y de uso cotidiano. (Resultados ICFES saber tercero, quinto y noveno, 2016)

A causa de estos resultados, se observa que los componentes evaluados en lenguaje, como semántico, sintáctico y pragmático, son las debilidades que se deben fortalecer para favorecer la comprensión lectora de los estudiantes. Hay que mencionar, además, que se observa que los alumnos siguen estudiando para una prueba, que pasan al siguiente grado y olvidan conocimientos adquiridos en el grado anterior, que tienen dificultades de concentración, muestran intereses ajenos a la parte académica. Los niños y niñas de los grados terceros y cuarto de la Institución Educativa Sergio Camargo, presentan bajos resultados en su rendimiento académico, lo cual ha tenido implicaciones en los desempeños que ellos han mostrado en las pruebas SABER. El análisis de las posibles causas de esta situación problemática, ha permitido determinar que las deficiencias en comprensión lectora repercuten en los logros académicos, tanto de lengua castellana, como de otras áreas, toda vez que los estudiantes tienen dificultad para dar cuenta del sentido de los textos que leen, por la limitación para conectar ideas entre sí y para establecer jerarquías y relaciones entre ellas como lo demuestra el índice sintético. La situación problemática

descrita anteriormente, ha motivado el diseño e implementación de variadas acciones y estrategias, tales como: comunidades de indagación, preguntas problematizadoras, fichas temáticas, fichas analíticas, simulacros de pruebas, proyectos de aula, Proyecto Institucional de Lectura y Oratoria (PILO); estrategias que no han tenido el efecto esperado sobre la mejora de los educandos mediante la comprensión lectora, pero se continúa en el proceso.

La lectura es una tarea que necesita de ciertas herramientas, que favorezcan las habilidades cuando de entender, comprender y producir se trata. Estanislao Zuleta (1982) decía: “no hay textos fáciles, ni textos difíciles de leer, lo que hay son lectores fáciles y difíciles”. Se vive en una sociedad donde se margina, se prohíbe, se censura y, en ocasiones, hasta se manipula a los lectores en cuanto a qué leer, qué no leer, olvidando que existen diversidad de gustos y apreciaciones, descartando la importancia del verdadero beneficio de saber leer. Por estas razones y muchas otras, es indispensable superar el bloqueo epistemológico, axiológico y psicológico, que permita libertad de expresión en la sociedad, la cultura y en la misma educación. La lectura forma verdaderos hablantes, escuchas, lectores y escritores creativos y críticos. En lo pedagógico, a su vez, hay que hacer un trabajo en muchas direcciones: leer cuentos, prensa, los magazines, libros en diferentes ciencias y artes, sin descuidar otros medios masivos como la televisión o la radio, pero con sentido crítico, con la reflexión y el cambio de opiniones.

La lectura es una tarea que necesita de ciertas herramientas, que favorezcan las habilidades cuando de entender, comprender y producir se trata.

Debemos apoyarnos en propuestas didácticas basadas en organizadores gráficos que reporten sentido a los textos que se leen. Estos organizadores se fundamentan en teorías del aprendizaje, como: Teoría de la Asimilación de David Ausubel (1963); Teoría del procesamiento de información de Jorge Miller (1962), que permite o da la oportunidad de crear diseños de organizadores gráficos, tales como: mapas conceptuales, diagrama jerárquico, cadena de secuencias, rueda de atributos, esquemas, mapas de ideas, telarañas, entre otros, que se adecuen al nivel de los niños y al tipo de texto que van a usar. La Institución Educativa y más exactamente el salón de clase, es un lugar apto para “escuchar” a los niños, conocer sus intereses, necesidades, sentimientos e inquietudes; los aprendizajes están inmersos en la cotidianidad de los niños, esto es lo que hace que tengan sentido y significado para ellos. Vygotsky (1991) se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y, por lo tanto, en el medio en el cual se desarrolla.

Se pretende mejorar y generar unos ambientes de aprendizaje más atractivos y felices para los estudiantes y para los docentes, es decir, fomentar el gusto por aprender y por mejorar la comprensión lectora, por otra parte, hacer uso de herramientas del contexto desde la misma naturaleza hasta los avances tecnológicos; buscando comprometer en el proceso a todos los demás compañeros.

De esta manera, se logra transformar y dinamizar las prácticas pedagógicas; vale la pena decir, que los beneficios esperados serían en cuatro aspectos, primero desde los ambientes escolares, puesto que debe haber un cambio

actitudinal de los estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje; segundo, el pedagógico, puesto que el aprendizaje se vuelve significativo; tercero, lo social, porque le permite al estudiante con este aprendizaje recrear y transformar su realidad; y cuarto, en la evaluación, porque se mejoran las pruebas externas e internas de la Institución Educativa.

Marco teórico

En este capítulo, se conocen los aportes de algunos exponentes del constructivismo, enfoque que viene desarrollándose con el aporte de las nuevas teorías del aprendizaje: Lev Vygotsky (1987,1988), David Ausubel (1963,1968), y Novak y Gowin (1977, 1988).

Actualmente, algunas palabras de uso son: aprendizaje significativo, cambio conceptual y constructivismo. Una buena enseñanza debe ser constructivista, promover el cambio conceptual y facilitar el aprendizaje significativo.

Es probable que la práctica docente aún tenga mucho del conductismo, pero el discurso es cognitivista/constructivista/significativo. Lo que se quiere decir es que puede que no haya, aún, un verdadero cambio conceptual en este sentido, pero parece que se está caminando en esa dirección.

Mapa conceptual

Es un organizador gráfico que revela la forma en que se relacionan los conceptos entre sí. Va de lo general a lo particular y se lee de arriba hacia abajo.

En este capítulo, se conocen los aportes de algunos exponentes del constructivismo, enfoque que viene desarrollándose con el aporte de las nuevas teorías del aprendizaje

Son muy importantes los conectores, ya que le dan sentido a la lectura.

Los mapas conceptuales tienen como objetivo dirigir la atención hacia aquellas ideas o nociones más relevantes dentro de un documento específico. Novak y Gowin (1998) manifiestan que los mapas conceptuales favorecen la adquisición de aprendizajes significativos, puesto que permiten establecer relaciones conceptuales y jerárquicas entre diferentes significados, exigiendo al alumno que interiorice los nuevos conceptos que le son presentados englobándolos bajo otros más amplios e inclusivos. De este modo, los mapas conceptuales establecen conexiones complejas entre diferentes conceptos, que unidos a través de proposiciones constituyen una unidad semántica que proporciona un resumen gráfico de todo lo que se ha interiorizado y aprendido a través de su realización. Así, con esta actividad, los alumnos pueden representar mediante dos o más jerarquías un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones.

Los mapas conceptuales se enmarcan dentro del enfoque constructivista, el cual presenta principios epistemológicos, tales como:

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional, como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986).

Concepto de la lectura:

¿Qué es leer?

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.

La comprensión lectora

La comprensión lectora es la habilidad que posee un individuo de interpretar un texto, a partir de la reflexión y el análisis. Según (Núñez, 2009), comprender el lenguaje es un proceso complejo integrado por multitud de subprocesos más sencillos que, en muchos aspectos, difieren notablemente unos de otros. La comprensión del mensaje comienza con la percepción del lenguaje, pasando por la comprensión del significado general de la enunciación hasta culminar en la comprensión de aspectos parciales; es decir, el receptor nunca se propone comprender palabras o frases aisladas, sino captar el significado global de toda la comunicación, su sentido interno. “Al hablar de lectura no se habla necesariamente de lo textual, sino también de la lectura audiovisual, lectura del arte, lectura de los acontecimientos, lectura del mundo, etc.” (Mariño, Pulido & Morales, 2016, p. 97)

Metodología

El marco metodológico presenta los elementos que permiten guiar el desarrollo del proceso de investigación en cada uno de los momentos, es decir, se plantean los métodos y las técnicas, los instrumentos y la forma con la

Los mapas conceptuales tienen como objetivo dirigir la atención hacia aquellas ideas o nociones más relevantes dentro de un documento específico.

que se va a abordar el desarrollo de la investigación; para lo cual se hace necesario establecer un campo de acción, en otras palabras, la población y la muestra.

Enfoque y tipo de investigación

La investigación desarrollada se aborda desde lo cualitativo. Bonilla y Rodríguez (1997) definen este tipo de investigación, como aquella forma de indagación que intenta hacer una aproximación global de las situaciones de las ciencias sociales para describirlas y comprenderlas de manera inductiva, es decir, a partir de los conocimientos, experiencias, creencias y representaciones que tienen las diferentes personas involucradas en ellas. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y la realidad.

El enfoque asumido para este proyecto de investigación, es el Crítico-social, definido como la perspectiva que sirve al interés emancipatorio, hacia la libertad y la autonomía racional, procurando ofrecer a los individuos un medio para concientizarse de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos y especificar cómo erradicarlos, de manera que posibilite la búsqueda de las verdaderas metas.

Sumado a lo anterior, el diseño escogido es la IA. Este diseño implica poner en permanente práctica la teoría, desde un diálogo entre saberes teóricos y saberes prácticos, convirtiendo al

investigador en un educador activo que, en este caso, busca mejorar el proceso de comprensión lectora mediante el uso del mapa conceptual. Desde acá se desarrolla y comprende “el pausado ritmo de reflexión y acción” que debe acompañar los procesos de investigación en un camino en “espiral”, haciendo de esta modalidad de investigación el fundamento de una ciencia social crítica (Borda, 2004; Kemmis, 1992).

Población y muestra

La propuesta se desarrolla en el municipio de Miraflores, Institución Educativa Sergio Camargo, sedes Rafael Uribe y El Bosque, ubicadas en la zona urbana. Estas sedes atienden a una población de 396 estudiantes en total. Como muestra, se toman el grado tercero y un curso cuarto, y se trabaja con 98 estudiantes de género masculino y femenino, cuyas edades están entre los 8 y 12 años, procedentes de estratos socioeconómicos 1 y 2, cuya mayoría de familias de procedencia están conformados por papá, mamá y hermanos; todos ellos registrados en el SIMAT (Sistema integrado de matrícula) en el año lectivo 2017.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información cualitativa

Técnicas de recolección de datos

Observación Participante. Sandoval (2002) define esta técnica como aquella que surge como una alternativa distinta a las formas de observación convencional. El estudio de los problemas depende de la forma en que las preguntas sean dirigidas,

La investigación desarrollada se aborda desde lo cualitativo. Bonilla y Rodríguez (1997) definen este tipo de investigación, como aquella forma de indagación que intenta hacer una aproximación global de las situaciones de las ciencias sociales para describirlas y comprenderlas de manera inductiva

refinadas, elaboradas y focalizadas a través del proceso de recolección de datos.

Taller investigativo. Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún tipo de análisis. Esto significa que el taller no es solo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta estrategia requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria animación, y conducción de los investigadores.

Los relatos de vida. “Los relatos de vida ofrecen un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales en un modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas” (Torres, 1999, p.37). Se busca un relato puramente subjetivo, adoptando un planteamiento de interpretar significados, más que de encontrar causalidades.

La entrevista semiestructurada. Se determina cuál es la información relevante que se desea conseguir, realizando preguntas abiertas en las asesorías individuales acerca de las dificultades y motivos generadores de bajo rendimiento académico (Sandoval, 2002).

Instrumentos de recolección de la información

En la parte investigativa de características cualitativas, se utilizan los siguientes instrumentos de recolección de datos:

Diario de campo. Su objeto es registrar la actividad diaria realizada durante el periodo de práctica, de forma descriptiva e interpretativa. En este caso, la actividad registrada en las asesorías grupales y en los talleres investigativos.

Cuestionario social. Esta es una técnica de investigación en la cual se utilizan preguntas destinadas a un grupo de personas, donde la formulación de las preguntas es idéntica para todos los participantes. El cuestionario contiene una serie de preguntas que se contestan por escrito y estas tienen una formulación flexible. El tipo de pregunta que se utiliza en el cuestionario es la pregunta abierta.

Mapas conceptuales: Son instrumentos potentes para visualizar y analizar el grado de desarrollo de los conceptos aprendidos a través de la comprensión de textos, ya que los mapas son una evidencia que permite identificar las habilidades de pensamiento que posee un estudiante al momento de su diseño.

Categorías deductivas

Igualmente, desde el corte cualitativo, se plantean por parte de los investigadores, categorías deductivas de acuerdo con el análisis teórico y metodológico planteado. Las categorías deductivas consisten en las deducciones propias del investigador y que delimitan el rumbo de la investigación de acuerdo con la problemática planteada (Sandoval, 2002). Para este artículo, se describe la siguiente categoría deductiva:

Las categorías deductivas consisten en las deducciones propias del investigador y que delimitan el rumbo de la investigación de acuerdo con la problemática planteada (Sandoval, 2002).

Categoría deductiva	Operacionalización de la categoría deductiva
Contexto pedagógico frente a la comprensión lectora	Esta categoría muestra el análisis de los contextos curriculares, didácticos y propios de los alumnos de tercero de la Institución Educativa Sergio Camargo, que inciden y circundan los procesos de la comprensión lectora

Análisis de los resultados

A través de la primera triangulación de la información, en cuanto al contexto de las formas de comprensión lectora de los educandos, se puede encontrar que una de las situaciones con relación a este proceso, es la forma como los educandos modelan la comprensión lectora de las indicaciones de los maestros.

El docente estimula todo tipo de situaciones por medio de las indicaciones previas para la organización de las formas de lectura y comprensión de lectura en los niños, dando ejemplos y organizando los ejercicios, de manera tal que implícitamente hace de la lectura un deber y una obligación para los niños. Igualmente, este tipo de lectura basada en la copia de modelos tradicionales de la comprensión lectora, se caracteriza por el seguimiento de reglas asignadas previamente por el docente para cualquier ejercicio lector.

Así mismo, se encuentra que los docentes por medio del uso del mapa conceptual, dirigido como estrategia para mejorar la comprensión lectora, tienden de alguna forma a inducir a que los niños logren un aprendizaje significativo.

Según la triangulación de la información obtenida, se evidencia que cuando el docente “dicta” y ordena a los estudiantes la forma en que deben leer, genera

una disminución en el interés propio y autónomo de leer y comprender por parte de los estudiantes, además que dificulta en los educandos la posibilidad de que ellos plasmen sus propias ideas. Dentro de esta misma categoría, se encuentra que paradójicamente el estilo comprensivo que prefieren los niños en la emulación de sistemas pedagógicos tradicionales, es la escogencia de un tipo de comprensión lectora basada en la memorización de los argumentos centrales de los textos.

Por medio de las actividades desarrolladas en esta investigación, también se puede evidenciar que los estudiantes en su afán de copiar y comprender los textos rápidamente, tienden a buscar cómo repetir los contenidos de los documentos leídos. Es evidente que no conoce el significado de muchas de las palabras del texto, haciendo que se den errores de coherencia y cohesión en el momento de demostrar que han comprendido el texto.

Igualmente, se da otro fenómeno que afecta la comprensión lectora, es el nivel de control del docente sobre la lectura. Frente a este aspecto en esta categoría inductiva, se describe la relación que tiene la lectura de carácter modelado en vínculo con las acciones de control y regulación que desarrolla el maestro en las clases sobre la lectura sumado al afán del docente por mantener la disciplina

Por medio de las actividades desarrolladas en esta investigación, también se puede evidenciar que los estudiantes en su afán de copiar y comprender los textos rápidamente, tienden a buscar cómo repetir los contenidos de los documentos leídos.

cuando el estudiante se prepara para leer (Ospina, 2014). En primera medida, esta categoría inductiva destaca en cómo a través de los procesos de control de la lectura por parte del docente, el maestro fomenta diferentes formas de motivación en los estudiantes para comprensión lectora. Sin embargo, este tipo de condiciones de regulación afecta notablemente la comprensión lectora, porque el control ejercido por parte del docente limita y genera fronteras en la comprensión lectora del niño que, a su vez, fomenta la copia textual en la producción de escritos de los educandos.

Este tipo de dinámica recrea en el estudiante que la forma de comprender es una imposición y una obligación en los procesos académicos. Se puede encontrar que los estudiantes permanentemente solicitan al docente la explicación y definición de los diferentes vocabularios desconocidos emergentes, además que esta información dada por el docente es recopilada y representada escrituralmente de manera similar a lo dicho por el maestro. Sumado a lo anterior, también se puede encontrar que los estudiantes en estas solicitudes de explicación, necesitan descripciones detalladas del maestro de los esquemas de la comprensión textual que emplean y reproducen en la producción escritural. Es también visible cómo entre los propios compañeros solicitan y hacen expreso las demandas de explicación similares a las que le piden al docente.

En la parte investigativa de características cualitativas, se utiliza el sistema categorial o diseño sistemático, el cual permite la construcción y validación de categorías para la estructuración del análisis de los

datos cualitativos. Por medio de este sistema de categorización, primero se realiza la codificación descriptiva y primer nivel de categorización, en esta fase se reúnen las unidades hermenéuticas correspondientes a cada una de las categorías de análisis o deductivas en la cual aparece un primer tipo de categorías descriptivas que emergen o surgen de un primer contacto con los datos recolectados. En segundo lugar, se realiza la codificación axial o relacional: estas unidades hermenéuticas ya clasificadas, se subdividen internamente dentro de cada categoría deductiva, haciendo un proceso de conceptualización de los datos obtenidos, vinculando las categorías dos o más observaciones descriptivas entre sí, a partir de este nivel de categorización surgen las denominadas categorías inductivas que son de orden más teórico y vinculan entre sí dos o más categorías descriptivas o teóricas de orden inferior (Sandoval, 1996, p. 159).

Conclusiones

La conclusión más importante de esta investigación es que la utilización del mapa conceptual como estrategia mejora el proceso de comprensión lectora; como instrumento dentro del aula, mejora en un alto porcentaje la interpretación, la producción oral y escrita de los estudiantes. En cuanto a la interpretación, se puede decir que: se presenta un avance significativo, ya que el uso del mapa conceptual permite un pensar y actuar flexiblemente con lo que el estudiante sabe y con los nuevos conocimientos, situaciones que le facilitan ir más allá de un pensamiento y acción memorística y rutinaria, facilitándole la construcción de su

En la parte investigativa de características cualitativas, se utiliza el sistema categorial o diseño sistemático, el cual permite la construcción y validación de categorías para la estructuración del análisis de los datos cualitativos.

propio conocimiento, entendiendo por qué y para qué aprender.

El iniciar el trabajo con los mapas conceptuales en pro de mejorar la comprensión, admite que los estudiantes tengan una visión general no solo de lo que se espera de ellos, sino también que les brinda el espacio para proponer sus propias metas teniendo en cuenta sus conocimientos previos, favoreciendo la participación, autonomía y trabajo en equipo, ya que estos son consensuados entre todos. Es decir, que el proceso deja

de ser unidireccional para convertirse en acciones participativas donde todos los miembros de la clase se tornan en agentes activos del proceso de enseñar y aprender.

El trabajo en equipo en la elaboración del mapa conceptual, favorece también el hacer interpretaciones adecuadas, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros, escuchar sus opiniones y contrastarlas, para llegar a una conclusión concertada y acertada.

Referencias

- AUSIBEL, D. (1963). Teoría del aprendizaje significativo.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: las investigaciones sociales*. Bogotá. Grupo editorial Norma.
- CAÑIZALEZ MESA, N. E., & BENAVIDES ROZO, F. A. (2018). La didáctica como herramienta de la reflexión docente. *Educación Y Territorio*, 6(11), 105 - 145. Recuperado a partir de <https://jdc.edu.co/revistas/index.php/reYTE/article/view/48>
- FALS BORDA, O. (2004). La Investigación Acción Participativa.
- KEMMIS, E. (1992). Cómo planificar investigación acción.
- MARIÑO DÍAZ, L., PULIDO CORTÉS, O., & MORALES MORA, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- MEN. (2013). *Plan Nacional de Escritura*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Morata.
- MILLER, J. (1962). Teoría del procesamiento de información.
- SANDOVAL, C. (2002). *Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social, investigación cualitativa*. Bogotá. Arfo Editores e Impresores Ltda.
- OSPINA NIETO, Y. (2014). Rescatar lo antropológico... una necesidad de la educación. *Praxis & Saber*, 5(10), 193 - 218. <https://doi.org/10.19053/22160159.3029>
- TORRES, A. (1999). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Facultad de ciencias sociales y humanas de UNAD*. Santafé de Bogotá. Ediformas Ltda.
- VYGOTSKY, L. (1991). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza.
- ZULETA ESTANISLAO. (1982). Experiencia y Verdad en Freud.

Comprensión lectora en estudiantes de primero a tercero de **Escuela Nueva**

Reading comprehension in students from first to third grade with "Escuela Nueva" methodology

*Hugo Alfonso Ávila Cepeda**
*Rosalbina Jiménez Pinzón***
*Jaime Andrés Torres Ortiz***

Fecha de envío: 26 de noviembre de 2016
Fecha de aceptación: 8 de agosto de 2017

Artículo de reflexión

Resumen

La Ley General de Educación (1994) establece entre los objetivos de Básica, el desarrollo de habilidades comunicativas para leer y comprender. Analizados los resultados de las Pruebas Saber lenguaje 3° (2014), se observaron bajos desempeños de comprensión lectora en estudiantes de la sede San Pablo con metodología Escuela Nueva (EN). Por esta razón, se implementó una acción didáctica que complementó las guías de EN para el mejoramiento de habilidades

lectoras en estudiantes de primero a tercero de primaria, tomando aportes de autores como Henao, Coronel, Thorne, Solé, Jolibert, Blythe, entre otros. Para tal fin, se siguió la metodología de investigación acción cualitativa mediante pruebas diagnósticas, comparativo de resultados entre las anteriores pruebas e implementación de la acción didáctica, con la cual se obtuvo mejor desempeño lector en los estudiantes mediante la realización de

*Institución Educativa
Técnica Antonio Nariño –
Boyacá, Colombia
Hugoavila69@yahoo.es
**Institución Educativa
Técnica Antonio Nariño –
Boyacá, Colombia
rosaljim97@gmail.com
Universidad Pedagógica y
***Tecnológica de Colombia
– Boyacá, Colombia
Jaime.torres@uptc.edu.co



varias actividades en torno a la lectura, viéndose involucrada la transformación de la práctica pedagógica del docente.

Palabras clave: Comprensión lectora, Escuela Nueva, Acción didáctica, investigación acción, Pruebas saber.

Abstract

The General Education Law (1994) establishes among the objectives of elementary school, the development of communicative skills to read and understand. Analyzed the results of the “SABER” tests for third grade in language (2014), low reading comprehension performances were observed in students of the San Pablo campus with Escuela Nueva (EN) methodology. For this reason, a didactic action was implemented that complemented the EN guidelines for the improvement of reading skills in students from first to third grade of primary school, taking contributions from authors such as Henao, Coronel,

Thorne, Solé, Jolibert, Blythe, among others. For this purpose, the methodology of qualitative research-action was followed through diagnostic tests, comparative results between the previous tests and implementation of the didactic action, with which better reading performance was obtained in the students by carrying out several activities around reading, being seen the transformation of the pedagogical practice of the teacher.

Keywords: reading comprehension, New School, didactic action, action research, SABER Tests.

Introducción

La Comprensión Lectora es la capacidad que desarrolla el ser humano para abstraer el mensaje contenido en un texto, y referirse a la base fundamental del significado de la información presentada. Blythe (2002) afirma: “que el acto de comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o desempeños que demuestren que la persona entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía” (p. 40). Por tanto, cuando el estudiante comprende lo que lee, es porque tiene la habilidad para entrelazar los conocimientos que posee con la nueva información, dándole un valor útil para su formación personal.

Dada la importancia de la Comprensión Lectora en el desarrollo del aprendizaje, se encuentran ideas concordantes entre diferentes teóricos y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), constituyéndose la competencia comunicativa lectora, la base fundamental para el crecimiento intelectual del estudiante. Se establece como uno de los objetivos de la educación básica, “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (Ley 115, 1994, p. 30) para interactuar espontáneamente en la sociedad mediante el aporte de ideas transformadoras.

Sin embargo, las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional, reportan que los estudiantes presentan bajo nivel de comprensión lectora, situación que no es ajena a la Institución

Educativa Técnica Antonio Nariño del Municipio de San Eduardo, ya que dicha problemática es evidente en los estudiantes de grado tercero de educación básica primaria, reflejada en los resultados de las pruebas SABER 2014, con un desempeño débil en el componente sintáctico y muy débil en el componente semántico de la competencia comunicativa lectora.

De igual manera, esta situación problema fue observada en el aula de clase de la Sede San Pablo de la Institución Educativa en mención, donde el aprendizaje es orientado con metodología EN. En dicha sede, los estudiantes presentaron dificultad para desarrollar actividades pedagógicas planteadas en las cartillas de aprendizaje y las diseñadas por la docente, ya que leen despacio por sílabas, cambian palabras, repiten varias veces la misma sílaba, se distraen y tienen dificultades para argumentar y seguir instrucciones.

Considerando lo anterior, se plantea la pregunta: ¿Qué acciones didácticas pueden complementar las guías de aprendizaje de EN para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grados primero a tercero de Educación Básica Primaria de la sede San Pablo? Con base en la metodología de investigación acción, se analiza la inmersión del docente en su realidad inmediata entendida como el contexto de aula (Elliott, 2002).

Así mismo, el proceso investigativo se realiza en tres fases: la fase diagnóstica, que consta del desarrollo de una Bitácora con actividades propias del material EN y un ejemplo de prueba

La Comprensión Lectora es la capacidad que desarrolla el ser humano para abstraer el mensaje contenido en un texto, y referirse a la base fundamental del significado de la información presentada

SABER diseñada por el ICFES, dando paso al primer objetivo que consiste en diagnosticar el desempeño en la competencia comunicativa lectora de los estudiantes de grado tercero de educación básica primaria de Escuela Nueva.

En la fase comparativa, se realiza un paralelo entre las pruebas anteriores, dando cumplimiento al segundo objetivo que es comparar con base en el diagnóstico de comprensión lectora, las competencias básicas obtenidas en las guías de aprendizaje, con los componentes establecidos en las pruebas SABER. Por último, el desarrollo del tercer objetivo, diseñar e implementar la acción didáctica, que complementa las guías de aprendizaje Escuela Nueva y fortalece la comprensión lectora en los estudiantes de los grados primero a tercero de primaria.

Con la aplicación de la Acción Didáctica, se fomentó las relaciones interpersonales adecuadas entre estudiante estudiante y estudiantes docente, el trabajo colaborativo y de ayuda entre los estudiantes de diferente grado, la participación activa, dinámica, de diálogo y de intercambio de ideas, que facilitó a los estudiantes la comprensión de los textos narrativos leídos, logrando mejor desempeño en cada uno de los componentes de la competencia comunicativa lectora.

Antecedentes

El recorrido investigativo y conceptual, ha permitido identificar ideas concernientes a la comprensión lectora en estudiantes de educación básica

primaria, haciendo una aporte al conocimiento sobre la realidad objeto de estudio, en donde se clasificaron las temáticas de la siguiente forma: Estrategias Lúdico didácticas, pruebas de lectura de textos, pruebas de pre test y pos test, y uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Teniendo en cuenta la clasificación, se encuentran aportes investigativos que analizan el juego lúdico para que los estudiantes de E.N. logren relacionar y decodificar el lenguaje (Coronel, 2015). Puesto que, cuando se diseña una acción didáctica con un propósito bien definido, se logra obtener mejores niveles de comprensión, sobre todo lo relacionado con el juego, ya que esta experiencia es agradable a la edad de los estudiantes de primero a tercero y fortalece al aprendizaje significativo.

En la metodología de EN, se identifica en el estudiante el aprendizaje activo, participativo y colaborativo. Además, favorece la observación y exploración mediante el contacto directo con el objeto en estudio, despertando la curiosidad y creatividad (Colbert, 2009). De esta forma, el conocimiento es adquirido a través de los diferentes espacios que hay en la escuela, donde se encuentran elementos que facilitan experimentar, armar, transformar y sacar conclusiones que permitan fortalecer el aprendizaje a partir de diversas experiencias.

Con respecto a la temática de Prueba de lectura de textos, se halla el uso de la evaluación como instrumento para el reconocimiento de la información explícita y la organización del texto

En la metodología de EN, se identifica en el estudiante el aprendizaje activo, participativo y colaborativo. Además, favorece la observación y exploración mediante el contacto directo con el objeto en estudio, despertando la curiosidad y creatividad (Colbert, 2009).

en términos de su coherencia y cohesión, para luego determinar las estrategias pedagógicas o experiencias de aprendizaje que mejoren el proceso (Henaó, 2011). Lo anterior; es motivo de reflexión, ya que no basta con emitir juicios sobre la baja comprensión lectora, sin antes haber hecho un trabajo investigativo, mediante la aplicación de instrumentos, y tampoco basta con hacer un diagnóstico; sino que, con base en los resultados, diseñar y aplicar una acción didáctica que estimule la lectura comprensiva. “Por ende, es fundamental comprender que la reflexión y prácticas propias del docente deben estar encaminadas a reconocer su experiencia, el saber que se produce de ellas y a visibilizar las dificultades y oportunidades caracterizadas en los distintos espacios de formación.” (Cañizalez & Benavides, 2016, p. 113)

De las investigaciones que refieren al uso de Pruebas de Pre- test y Pos-test, se encuentran las estrategias de la Secuencia Didáctica para comprender textos narrativos, realizada en varias fases: un pre-test de diagnóstico, una secuencia didáctica con enfoque interactivo, un pos-test evaluativo y la comparación de los resultados del pre-test y pos-test. Estos momentos de evaluación evidenciaron una mejoría continua en los estudiantes de grado tercero en cuanto a la comprensión lectora (Castañeda *et al.*, 2015). Lo anterior; refleja que, al ser implementado el enfoque interactivo; en el desarrollo de actividades planteadas en las guías de aprendizaje EN, facilita la comprensión de las mismas por parte de los estudiantes.

De la última clasificación, se consideran adecuadas las estrategias de comprensión de lectura mediadas por el uso de la Plataforma Virtual ICON, donde se evidencia alto rendimiento en comprensión a través del uso de esta plataforma (Thorne *et al.*, 2012). El empleo de este tipo de herramientas educativas virtuales, se ha convertido en un medio para acceder a la información de manera rápida y divertida, a la vez que mantiene activo el interés de los estudiantes, para explorar sobre los diferentes temas que allí se presentan.

Según lo expuesto en los antecedentes, leer comprensivamente es indispensable porque le permite al lector entrelazar los conocimientos que posee con la nueva información que le suministran los textos, para construir un nuevo significado de lo que pretende conocer. Por tanto, en la sede San Pablo, se hace necesario implementar en el aula estrategias de lectura acordes al grado y edad de los estudiantes, para mejorar el nivel de comprensión lectora que, fortalecida desde los primeros años de escolaridad, desarrolla habilidades comunicativas que contribuyen al aprendizaje y hace posible mejorar los resultados de las pruebas internas y externas e índices sintéticos de calidad de la institución educativa.

Para fundamentar la investigación base del presente artículo, se tomaron varias teorías planteadas, con el propósito de ubicar el problema abordado, dentro de unos conocimientos sólidos que permitan orientar el proceso investigativo, argumentar adecuadamente y conocer más el tema de la comprensión lectora.

Según lo expuesto en los antecedentes, leer comprensivamente es indispensable porque le permite al lector entrelazar los conocimientos que posee con la nueva información que le suministran los textos, para construir un nuevo significado de lo que pretende conocer.

Al respecto, Solé (1992) manifiesta que: “leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto” (p. 100). Es decir, que antes de la lectura, el estudiante posee unos saberes sobre el texto. Al leer, este puede ampliar su conocimiento, tornándose interesante en la medida que responde a sus necesidades e intereses, a la vez que le permite desarrollar la imaginación e interpretación.

De igual manera, Blythe (citado en Baquero & Ruiz, 2005) sostiene que: “La comprensión requiere por su parte la capacidad de hacer alrededor de un tema una variedad de cosas que estimulan el pensamiento” (p. 76). Por tanto, es indispensable iniciar el proceso de lectura, siguiendo estrategias con actividades variadas acordes a la edad, donde el lector se sienta atraído a conocer el mundo mediante la información suministrada por los libros.

Sin embargo, es importante resaltar que el estudiante adquiere la capacidad para transformar grafemas y símbolos en palabras, oraciones y párrafos, dándole significación a la manera como estén ordenadas, y sintiendo la necesidad de leer más para instruirse. En consonancia con lo anterior, Jolibert (2002) manifiesta que: “Es leyendo que uno se transforma en lector y no aprendiendo primero para poder leer después” (p. 25). Por consiguiente, se requiere la práctica constante de la lectura, para desarrollar habilidades de la competencia comunicativa lectora en sus componentes (semántico, sintáctico y pragmático), facilitando abstraer el mensaje contenido en el texto, cada vez con mayor fluidez y rapidez.

Así mismo, Solé (2011) establece que “la relación entre leer, comprender y aprender constituyen una competencia fundamental en educación primaria que es la competencia de aprender a aprender” (p. 245). Así pues, el docente debe hacer una reflexión sobre su quehacer pedagógico, siendo creativo en la planeación y aplicación de estrategias que fortalezcan el aprendizaje por medio de la lectura; y, una vez terminado el ciclo de Básica Primaria, el estudiante demuestre los saberes adquiridos en los diferentes ámbitos de la vida.

La práctica de la lectura en las escuelas, es un objetivo primordial, por tanto en el aula de clase se debe disponer de textos al alcance y acordes al estudiante, para que realice voluntariamente esta práctica. Por consiguiente, Solé (2011) piensa que: “conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas” (p.27). Además, el docente cumple una función de ayuda cuando facilita este proceso, mediante pautas o estrategias para que el estudiante pueda sacar sus propias conclusiones sobre lo leído.

Teniendo en cuenta la lectura como un proceso amplio de percepción e interpretación de diferentes contextos, es necesario partir de los conocimientos previos. Al respecto, Solé (citado en Barriga & Hernández, 2010), indica que “comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o

De igual manera, Blythe (citado en Baquero & Ruiz, 2005) sostiene que: “La comprensión requiere por su parte la capacidad de hacer alrededor de un tema una variedad de cosas que estimulan el pensamiento”

experimentado y lo que el texto nos aporta” (p. 247). Esto facilita al lector la comprensión de lo que lee, mediante el desarrollo de habilidades para abstraer la intención comunicativa del autor del texto y luego hacer aportes al mismo.

De ahí que, al leer un texto se requiere comprender su contenido. Para lograrlo, Solé (2011) manifiesta que: “en esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos” (p.18). Por esta razón, en los estudiantes que inician su vida académica, es importante tener en cuenta una secuencia en la práctica de la lectura, partiendo de los saberes que ellos tienen sobre el tema, presentar textos llamativos de acuerdo con su etapa de desarrollo, con contenidos interesantes y con la ayuda de otra persona logre una adecuada comprensión, evitando posibles frustraciones y apatías a la lectura.

Como existe una gran variedad de tipos de textos, cada uno cumple una función específica en el lector, con cierta complejidad para su comprensión; sin embargo, es necesario que los estudiantes los reconozcan. Por consiguiente, Cooper (citado en Solé, 2011) clasifica los textos en “dos tipos básicos de texto, los narrativos y los expositivos” (p. 73). Pero, en los primeros años de escolaridad, es adecuado enfocarlos a que aprendan a leer cierto tipo de texto que sea cercano a las vivencias personales y de fácil comprensión, para luego motivarlos a leer otras clases de textos distintos (Solé, 2011).

Por tal razón, en esta investigación se implementó la acción didáctica a través

de los textos narrativos, para el proceso de comprensión lectora en estudiantes de primero a tercero de primaria, ya que dichos textos tiene como función principal divertir y, en algunos casos, dejar una enseñanza o moraleja al lector. Básicamente, están conformados por un escenario, personajes (principal y secundario); se narra la secuencia de acciones que se presentan en inicio, nudo y desenlace, lo que hace que el estudiante recuerde los eventos narrados, se usan frases estilísticas como “En un lejano país...”, “Érase una vez...” (Barriga y Hernández, 2002). Además, permite al lector, relacionar los hechos narrados con los de su diario vivir.

Además, teniendo en cuenta la edad, y grado de desarrollo intelectual en que se encuentran los estudiantes tomados como muestra en la presente investigación, es importante incluir el juego en las actividades establecidas para la clase, dado que cumple el papel de intercesor de procesos educativos, ya que permite al estudiante, crear lazos de confianza y motivación para involucrarse en las actividades académicas (Duarte, 2003). Promover el juego en el aula de clase, desarrolla en los participantes, habilidades para relacionar y decodificar los textos con mayor facilidad (Coronel, 2015).

Teniendo en cuenta que las guías de aprendizaje son dispositivos interactivos fundamentales del componente curricular del Sistema Escuela Nueva, en este sentido, Mogollón (2011) afirma que: “Las guías ponen en manos de los estudiantes el currículo para que ellos mismos lo administren. Ellos se convierten en

Como existe una gran variedad de tipos de textos, cada uno cumple una función específica en el lector, con cierta complejidad para su comprensión; sin embargo, es necesario que los estudiantes los reconozcan.

forjadores activos de un aprendizaje funcional y aplicado a la vida” (p.66). Por tanto, son textos que promueven el aprendizaje autónomo, activo y participativo, centrado en el estudiante, mediante el desarrollo de actividades paso a paso de manera individual, en pareja, o en equipo, para llegar a la respuesta de las preguntas iniciales de cada guía.

Por otro lado, es de considerar que la Acción Didáctica tiene un eje temático contextualizado, que debe coincidir con las preferencias, intereses y características psicológicas de los estudiantes, al tiempo debe permitir ordenar coherentemente los componentes curriculares, ello implica un conocimiento claro de los objetivos de enseñanza y aprendizaje por parte del docente (Solé, 2011). Los ejes temáticos deben concretarse con claridad, diferenciando entre los contenidos básicos o fundamentales y aquellos que se proponen para ampliar o profundizar en determinados conocimientos, habilidades o aptitudes.

Por consiguiente, para enseñar a leer, se propone una Acción Didáctica con estrategias de lectura, sobre lo cual Solé, considera relacionarlo a los procedimientos. Por lo tanto, Coll (citado en Solé, 2011) afirma que: “Un procedimiento es como un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (p.58). Entonces, es pertinente enseñar a leer; mediante el desarrollo de actividades en cada uno de los momentos de la lectura: antes, durante y después (Solé, 1992). Dicha estrategia, permite el desarrollo de habilidades para comprender y argumentar los propósitos del autor,

dándole la posibilidad de adquirir un nuevo aprendizaje para la superación de su intelecto personal y social.

Propuesta metodológica

Para reunir información de la muestra en estudio, se sigue la metodología de investigación acción. Este método se sustenta en el paradigma cualitativo con enfoque descriptivo, analítico e interpretativo, en donde la inmersión del docente en el aula facilita el conocimiento a través de las interacciones y relaciones mediadas por los sentidos (Elliott, 2002). En estas situaciones, está presente la influencia de la acción didáctica, y el uso de cartillas de aprendizaje para el desarrollo de los procesos académicos en los estudiantes de EN.

Por consiguiente, para este proceso se tuvo en cuenta la fase inicial diagnóstica, fase de comparación de las experiencias y fase de implementación, en las cuales se utilizaron técnicas e instrumentos que permitieron la organización de la información recolectada a través de la observación en el aula y el desarrollo de las guías de aprendizaje, facilitando con ello, el respectivo análisis e interpretación de los datos obtenidos en el proceso, que a la vez permitieron identificar nuevas estrategias para la transformación de la práctica pedagógica, fortaleciendo así, la comprensión lectora en los estudiantes de primero a tercero de primaria.

Alcances

En primera instancia, se desarrolló la fase inicial diagnóstica, mediante la aplicación de la Bitácora Uno basada en actividades de las guías de EN, y un

Para reunir información de la muestra en estudio, se sigue la metodología de investigación acción.



ejemplo de Pruebas SABER Lenguaje 3° (ICFES, 2012), establecidas para el primer objetivo, que es diagnosticar el desempeño en la competencia comunicativa lectora de los estudiantes de grado tercero de primaria. La información se recogió en el formato de evaluación de competencias lectoras, como medio facilitador para el posterior análisis descriptivo. Además, todas las acciones ocurridas en el aula, son la base para una reflexión inicial y esta da origen a una reflexión posterior o meta-análisis, en donde se determinan los resultados obtenidos.

Mediante la fase comparativa, se hace el desarrollo del segundo objetivo

a través de un paralelo entre los resultados obtenidos en la Bitácora Uno con los resultados del ejemplo de prueba saber, con el fin de identificar el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes tomados como muestra en esta investigación y además establecer si existe coherencia o no entre las competencias desarrolladas en las cartillas de aprendizaje de E.N. y los componentes evaluados por el ICFES. Para facilitar la interpretación de los resultados de manera descriptiva, se empleó la rejilla de relación entre los desempeños de la prueba saber y los obtenidos en las guías de aprendizaje EN (ver tabla 1).

Tabla 1
Rejilla de relación Prueba Saber – Guías de aprendizaje

Prueba Saber			Guía de Aprendizaje Escuela Nueva			
Criterios Componente.	Nivel de desempeño			Criterios		
	Avanzado	Satisfactorio	Mínimo	Excelente	Sobresaliente	Aceptable
Componente semántico						
Componente Sintáctico						
Componente Pragmático						

Autor, 2015

Teniendo en cuenta los anteriores hallazgos, que sirvieron a la fase comparativa, se procedió al desarrollo del tercer objetivo mediante la fase complementaria, en la cual se diseñó la Acción Didáctica a través del instrumento la Bitácora Dos y Bitácora Tres con actividades establecidas para los tres momentos de lectura (Solé, 2011).

Dichas actividades complementan las guías de EN, en lo referente a los textos narrativos, ya que antes de la lectura se incluye el juego para crear ambientes de aprendizaje, que motivan al estudiante a la participación y se incluyen otras actividades a las planteadas en la guía, para lograr mejor comprensión lectora en los estudiantes (ver Tabla 2).

Tabla 2

Momentos de la lectura	Actividades
<p>Antes de la lectura.</p> <p>-Dinámica “El teléfono roto”.</p> <p>-Activación de conocimientos previos.</p>	<p>-La fábula y sus partes.</p> <p>-¿Qué es un leñador?</p> <p>-¿Qué hacen los leñadores?</p> <p>-¿Qué herramienta utiliza un leñador?</p> <p>-Elaborar predicciones o hipótesis, acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá.</p> <p>-Elaboración de preguntas.</p>
<p>Durante la lectura.</p> <p>-Lectura de la fábula “El Leñador y el espíritu de las aguas”.</p>	<p>-Los estudiantes realizarán pseudo lectura del texto.</p> <p>-El docente realiza la lectura para mejor comprensión.</p> <p>-Subrayado de ideas principales y palabras desconocidas.</p> <p>-Diálogo sobre la lectura.</p>
<p>Después de la lectura.</p> <p>-Análisis de la fábula “El leñador y el Espíritu de las aguas”.</p>	<p>-Identificar personajes, ambiente y tiempo.</p> <p>-Relacionar palabras del texto con su significado.</p> <p>-En grupos de tres estudiantes, ordenar los párrafos entregados en desorden.</p> <p>-Ordenar viñetas y texto en forma de friso.</p> <p>-En grupo, establecer la enseñanza o moraleja que deja la fábula.</p>

La intención de este trabajo investigativo es demostrar que al implementar varias estrategias o acciones en la práctica de lectura, se logra fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes, despertar el interés y gusto por la práctica, tanto en el aula de clase como fuera de ella, desarrollando su autonomía para seguir sin dificultades en los futuros niveles de formación académica e intelectual.

Resultados obtenidos

De acuerdo con el desarrollo de la fase diagnóstica, mediante la Bitácora Uno, se refleja que los estudiantes de

grado tercero de la sede San Pablo, presentan mayor dificultad para comprender textos que tienen que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación (componente pragmático), y determinar la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión, es decir, cómo se dice en dicho texto (componente sintáctico), y presentan un menor grado de dificultad en lo relacionado por el qué se dice en el texto (componente semántico).

En la aplicación del ejemplo de Prueba Saber, los resultados indican que los estudiantes de grado tercero, presentan

mayor dificultad para comprender los ítems relacionados al componente pragmático, los ítems para los componentes semántico y sintáctico logran comprenderlos adecuadamente. Al realizar el paralelo entre los anteriores resultados mediante la fase comparativa, se evidenció que los estudiantes de grado tercero de primaria contestaron satisfactoriamente a las preguntas relacionadas al componente semántico.

En cuanto a las preguntas del componente sintáctico, obtuvieron un nivel mínimo; y, en las establecidas para el componente pragmático, quedaron en nivel insuficiente. Además, permitió constatar que efectivamente las competencias que se desarrollan mediante las cartillas de escuela nueva equivalen a los componentes que evalúan las pruebas SABER.

A través de la fase de implementación, se aplica la acción didáctica, teniendo como propósito mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de primero a tercero de primaria, diseñada con estrategias que buscan desarrollar el interés y gusto por la lectura, fijando la atención en el desarrollo de las actividades propuestas, interactuando con los compañeros en los grupos y equipos de trabajo, incrementando la confianza en sí mismo y en el profesor; que, con su actitud frente a este proceso, se convierte en modelo a seguir para el fomento del hábito lector en los estudiantes.

Teniendo en cuenta los hallazgos de la fase comparativa, se diseñó la acción didáctica a través del instrumento la Bitácora dos, con actividades que incluyen el juego considerado como una herramienta pedagógica “vista como un saber que

se preocupa por la formación del ser humano en todas sus dimensiones (ser, saber y hacer)” (Orrego & Toro, 2014, p. 13

3) que dinamiza procesos de aprendizaje siendo de muy buena aceptación en los estudiantes, predisponiéndolos para participar en el desarrollo de las actividades posteriores, de igual manera, se realiza la lectura con actividades previamente definidas para cada uno de los momentos antes, durante y después.

En consecuencia, se desarrollan actividades antes de la lectura, donde se presenta el tema, el objetivo y, a la vez, se indaga sobre los saberes que poseen los estudiantes, dándoles la oportunidad de lanzar hipótesis sobre el tema y manifestar sus puntos de vista con seguridad y claridad, fortaleciendo la expresión oral para expresar las ideas cada vez con más seguridad y libres de temores, habilidad que es muy importante fortalecer desde los primeros años en el estudiante del sector rural, que de acuerdo con su contexto poco tiene oportunidad de expresar sus ideas y puntos de vista con claridad ante un grupo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se inicia la lectura de manera alternada en grupo, siguiendo actividades durante la misma, las cuales fortalecen en el estudiante el desarrollo de habilidades lectoras, pues se motivan unos a otros para fijar la atención. Igualmente, cuando la docente hace la lectura, los estudiantes la siguen, lo cual permite corregir la pronunciación, aterrizándolos en la acentuación y modulación de las pausas correspondientes a los signos de puntuación, permitiendo mayor comprensión al texto leído.

A través de la fase de implementación, se aplica la acción didáctica, teniendo como propósito mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de primero a tercero de primaria, diseñada con estrategias que buscan desarrollar el interés y gusto por la lectura

No obstante, en el desarrollo de actividades posteriores a la lectura, se organizan los estudiantes en pequeños equipos, a quienes se le entrega materiales, incluyendo el cuento fraccionado, y se les orienta para identificar la idea principal y cada una de las partes, para luego ordenarlo y reconstruirlo de forma coherente, actividades que invitan a la interacción entre los estudiante para analizar y encontrarle sentido a la misma. Una vez ordenado el texto, socializan el trabajo ante los otros equipos, fortaleciendo habilidades comunicativas de expresión oral.

Para concluir la actividad, siguiendo las orientaciones de la docente, se unen los grupos, entre ellos nombran un líder y distribuyen funciones para reconstruir coherentemente el material impreso por partes, mediante un friso donde se relacionan imágenes y texto. Luego, es expuesto en la cartelera “Mis trabajos”, el cual es observado y leído con mucha curiosidad, especialmente por los estudiantes que están comenzando el proceso de lectura, pues al relacionar imágenes con texto descifran el mensaje de manera clara convirtiéndose en una herramienta que les facilita la comprensión del texto, mientras que eleva los niveles de autoestima y se ven motivados a seguir practicando la lectura.

En síntesis, se pudo evidenciar que el diseñar una acción didáctica con actividades variadas alrededor de un tema, favorece y dinamiza la atención e interés de los estudiantes, pues se ven muy motivados en el desarrollo de las actividades, dándose el aprendizaje colaborativo entre los participantes; y, a la vez, se facilita y optimiza el

trabajo de la docente que orienta a varios grupos, además se fortalecen las relaciones, se facilita el conocimiento, pues al interactuar al interior del grupo aprenden unos de otros dando paso al aprendizaje significativo.

Para identificar el desempeño y comprensión del tema en cada uno de los estudiantes, se aplica un primer test diseñado con preguntas estilo Pruebas Saber y preguntas abiertas, relacionadas con los componentes semántico, sintáctico y pragmático de la competencia comunicativa lectora, cuyos resultados fueron registrados en el instrumento formato de competencias lectoras, para luego realizar su respectivo análisis descriptivo.

En resumen, se observa que los estudiantes alcanzan un desempeño avanzado en el componente semántico, y satisfactorio en cuanto a los componentes sintáctico y pragmático, viéndose un progreso en los resultados. De esta manera, es evidente que una actividad planeada permite que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos. Por esta razón y como complemento a la bitácora Dos, se diseñó la bitácora Tres, por tanto se siguió los mismos momentos, solo se cambió unas actividades, ejemplo: en lugar de friso, se planteó completar crucigrama, en lugar de ordenar párrafos fraccionados, se antepone el número ordinal a cada párrafo que aparece en desorden para darle la secuencia al texto.

En el desarrollo de actividades antes de la lectura, los estudiantes elaboran predicciones, se formulan preguntas acerca de los posibles hechos que suceden

Para identificar el desempeño y comprensión del tema en cada uno de los estudiantes, se aplica un primer test diseñado con preguntas estilo Pruebas Saber y preguntas abiertas

en el cuento, lo que les causa curiosidad y los mantiene atentos y motivados en el desarrollo de las actividades durante la lectura, donde se observó el gusto y dedicación dándose un alto nivel de comprensión, evidenciado en el desarrollo de las actividades después de la lectura, al identificar la idea principal, características de los personajes, solución de crucigrama relacionando las palabras con su significado y dando respuesta a cuestionario con preguntas tipo saber, donde obtuvieron desempeños del nivel avanzado.

En definitiva, es evidente que del interés y actitud que tenga el docente para indagar sobre estrategias innovadoras acerca de la lectura y que a su vez le permitan diseñar acciones didácticas con objetivos bien definidos, que se reflejen en el alcance de los mismos, conllevan a que el docente reflexione sobre la efectividad de las prácticas en el aula, las cuales se entienden como el espacio donde ocurren procesos de enseñanza y aprendizaje, y a que replantee el quehacer pedagógico para convertirse en puente que acerque, de una manera lúdica, al estudiante hacia la adquisición de nuevos saberes para fortalecer su aprendizaje.

En conclusión, es importante resaltar que el docente de Educación Básica

Primaria es medio de ayuda pedagógica y modelo a seguir para que el estudiante se acerque al conocimiento por medio de la lectura, por tanto, le es un reto indagar para transformar su práctica demostrando buena actitud en el diseño de estrategias adecuadas e innovadoras que despierten en el lector el gusto e interés para explorar el conocimiento contenido en los textos, desarrollando su pensamiento crítico y la capacidad de creación (Samacá, 2016), lo que beneficiara su proceso de formación como ser integral y de éxito.

Considerar al estudiante protagonista de su aprendizaje, es brindarle espacios para interactuar con los compañeros y el docente, en un ambiente de confianza, de diálogo para compartir saberes o experiencias, actuando con espontaneidad y claridad en sus apreciaciones. Con el desarrollo de la Acción Didáctica, los estudiantes se mostraron activos en cada actividad, se reflejó la ayuda entre estudiantes de diferente grado logrando todos la comprensión del texto, es decir, se presentó el trabajo colaborativo, manteniendo las buenas relaciones interpersonales, con oportunidad de analizar, comparar, reflexionar y ampliar su conocimiento constantemente mediante la práctica de la lectura.

En definitiva, es evidente que del interés y actitud que tenga el docente para indagar sobre estrategias innovadoras acerca de la lectura y que a su vez le permitan diseñar acciones didácticas con objetivos bien definidos

Referencias

- BAQUERO, P., & RUIZ, H. (2005). La enseñanza para la comprensión: una visión integradora de los fundamentos y estrategias de la enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, 1(46), 75-83.
- BARRIGA, F., & HERNÁNDEZ, G. (2010). Leer y escribir para un aprendizaje significativo y reflexivo. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (pp. 224-299). México: Mc-Graw-Hill.
- BARRIGA, F., & HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc-Graw-Hill.
- BLYTHE, T. (2002). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires. Paidós.
- CAÑIZALEZ MESA, N. E., & BENAVIDES ROZO, F. A. (2018). La didáctica como herramienta de la reflexión docente. *Educación Y Territorio*, 6(11), 105 - 145. Recuperado a partir de <https://jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/48>
- CASTAÑEDA, R. A., & TABARES, A. M. (2015). *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero de primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda, Colombia. Recuperado de www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome
- COLBERT, V., & VÁSQUEZ, L. N. (2009). *Escuela Nueva – Escuela Activa. Manual para el docente*. Bogotá, Colombia: Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.
- CORONEL, D. E. (2015). *Implementar estrategias didácticas en el uso del juego lúdico para mejorar la enseñanza de la lectura, para que los estudiantes incrementen acciones como relacionar y decodificar*. (Tesis de maestría). Universidad de Carabobo, Estado de Carabobo, Venezuela.
- DUARTE, J. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97-113. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100007&script=sci_arttext&tln=pt
- ELLIOTT, J. (2002). *Investigación Acción en Educación*. Madrid: Editorial Morata, S. L.
- HENAO, O. (2011). Comprensión lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en Escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 1(24), 45-67.
- ICFES, (2012). *Cartilla Preguntas analizadas, Lenguaje 3º*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/ejemplos-de-preguntas2/ejemplos-de-preguntas-saber-3-5-y-9/grado-3/876-ejemplos-de-preguntas-saber-3-lenguaje>

- JOLIBERT, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. España: Dolmen ediciones S.A.
- Mogollón, O., & Solano, M. (2011). *Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Recuperado de <https://www.google.com.co/search?q=escuelas+activas+apuestas+para+mejorar+la+calidad+de+la+educacion&>
- SAMACÁ BOHÓRQUEZ, I. (2016). El espíritu científico en la primera infancia. *Praxis & Saber*, 7(13), 89 - 106. <https://doi.org/10.19053/22160159.4167>
- ORREGO NOREÑA, J., & TORO GONZÁLEZ, L. (2014). Relaciones vitales: el aula como escenario permanente de investigación. *Praxis & Saber*, 5(10), 121 - 139. <https://doi.org/10.19053/22160159.3025>
- SINDICATO DE MAESTROS DE BOYACÁ (1994). *Ley general de Educación, Ley 115 de 1994*.
- SOLÉ, I. (2011). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- THORNE, C., MORLA, K., NAKANO, T., MAUCHI, B., LANDEO, L., HUERTA, R., & ANGIE, V. (2012). *Estrategias de comprensión de lectura mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria*. Recuperado de https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/11654978/Thorne_Morla_Uccelli_et_al_2013.pdf?sequence.pdf

LOS MAPAS CONCEPTUALES Y SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

Conceptual Maps and Their Influence on Teaching for Understanding

*Libia Andrea Rodríguez Garzón**
*Manuel Antonio Rueda Vargas***

Fecha de recepción: 26 de noviembre de 2017
Fecha de aprobación: 12 de abril de 2018

Artículo de Reflexión

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia educativa con estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Técnica Pablo VI del municipio de Sotaquirá y grado séptimo de la Institución Educativa Sergio Camargo de Miraflores en Boyacá, en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, sociales, sucedida durante el primer semestre del año 2017. Se contrastan los resultados del primer y segundo período en el área, una vez aplicada la estrategia propuesta.

El objetivo fundamental es la comprensión significativa del conocimiento científico a través del organizador gráfico mapa conceptual, aplicado en el diseño y desarrollo de unidades didácticas estructuradas para ciencias naturales de grado sexto, las cuales sustentan la metodología de Investigación-Acción implementada para la ejecución de la propuesta.

Se sustenta en los trabajos de Joseph Novak (1992), sobre mapas conceptuales; el aprendizaje significativo

* Institución educativa pablo VI de Sotaquirá - Boyacá-Colombia
andrearodriguezgarzon@hotmail.com
** Institución educativa. Sergio Camargo. Miraflores-Boyacá- Colombia
leunam328@gmail.com



de David Ausubel (1963); y los aportes epistemológicos de David Perkins (2010) respecto a la Educación para la comprensión, y de Julián de Zubiría Samper (2006) en cuanto a modelos pedagógicos y el sentido de la educación.

Con la implementación de unidades didácticas estructuradas a partir de mapas conceptuales, se promueve

un conocimiento significativo de las ciencias naturales en la institución objeto de estudio, permitiendo a los estudiantes no sólo aprender sino también hacerlo comprensivamente.

Palabras clave: mapa conceptual, estrategia didáctica, comprensión lectora, aprendizaje significativo.

Abstract

This work presents an educational experience with students of the sixth grade of the Pablo VI Educational Institution in Sotaquirá (Boyacá, Colombia), and seventh grade of the Sergio Camargo Educational Institution in Miraflores (Boyacá, Colombia) in the area of Natural Sciences and Environmental Education, during the first semester of the year 2017. The results of the first and second period in the area are contrasted once the proposed strategy has been applied. The fundamental objective is the significant understanding of scientific knowledge through conceptual maps, applied in the design and development of structured didactic units for sixth grade in natural sciences, which support the Research - Action methodology implemented

for the proposal. It is based on the works of Joseph Novak (1992), on conceptual maps; Meaningful learning, by David Ausubel (1963); and the epistemological contributions of David Perkins (2010) regarding Education for Understanding, and Julián de Zubiría Samper (2006) regarding pedagogical models and the meaning of education. With the implementation of structured didactic units based on conceptual maps, a significant knowledge of the natural sciences is promoted in the institution under study, allowing students not only to learn, but also to do it comprehensively.

Keywords: Education, Strategy, Meaningful understanding, Conceptual map, Students, Research

Introducción

Los métodos de enseñanza a lo largo de los años se han creado para apoyar el desarrollo de las mallas curriculares, a través de estrategias y metodologías que permitan una verdadera comprensión, retención y aplicación de los saberes que median la actividad escolar, más aún cuando los educandos –y la misma IE– son evaluados por entidades Nacionales en los grados de 3°, 5°, 7°, 9° y 11°. Justo en la mitad de estos grados evaluados, se da una transición importante para desarrollar el tema objeto del presente proyecto. La naturaleza de las áreas y asignaturas se hace cada vez más compleja y los estudiantes requieren mejorar sus habilidades cognitivas. La brecha entre comprender y aplicar lo aprendido crece en la medida que se avanza hacia niveles superiores.

Antes de abordar la Enseñanza para la Comprensión, se considera pertinente recordar cómo se puede encontrar su vínculo con el aprendizaje significativo:

Si el aprendizaje es significativo, la estructura cognitiva está constantemente reorganizándose por diferenciación progresiva y reconciliación integrativa y, en consecuencia, los mapas trazados hoy serán distintos de los trazados mañana. El profesor en vez de preocuparse por atribuir una puntuación al mapa trazado por el alumno, debe procurar interpretar la información dada por el mismo en el mapa con el fin de obtener evidencias de la existencia de aprendizaje significativo. (Moreira, 2013)

Lo anterior significa que se debe potenciar en el estudiante la capacidad

para inferir, tanto como la de comunicar. El mapa reflejará su interpretación del conocimiento. Ese ha sido el trabajo con el grupo objetivo; poder elaborar mapas conceptuales que reflejen la comprensión de los temas vistos en ciencias naturales.

La enseñanza para la comprensión puede resumirse en el siguiente texto:

Comprender también es más que una habilidad rutinaria bien automatizada. El alumno que hábilmente resuelve problemas de física o escribe párrafos con oraciones tópicas puede no comprender casi nada de física, de escritura o de aquello acerca de lo que escribe. Aunque el conocimiento y la habilidad pueden traducirse como información y desempeño rutinario a mano, la comprensión se escapa de estas normas simples. Entonces ¿qué es la comprensión? [...] En pocas palabras, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. [...] Por contraste, cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión. (Perkins, 1999 cp2)

Desde la experiencia docente se puede afirmar que lo expuesto tiene plena validez durante la interacción docente-estudiante en el aula de clase. Allí, para el grupo objetivo seleccionado (estudiantes de grado 6°), el éxito pedagógico –asociado equivocadamente con la valoración final– se reduce a cumplir los mínimos exigidos recurriendo a la memorización como estrategia para afrontar la validación de

Si el aprendizaje es significativo, la estructura cognitiva está constantemente reorganizándose por diferenciación progresiva y reconciliación integrativa y, en consecuencia, los mapas trazados hoy serán distintos de los trazados mañana.

los conocimientos. ¿Pero realmente se ha aprendido?

Observando los contenidos curriculares del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Ciencias Sociales para los grados de referencia, se concluye que son muchos temas por abordar en el año lectivo, pero también que pueden mejorar ese «poco tiempo», la didáctica para ese abordaje de temas, y principalmente su comprensión, retención y aplicación.

En este punto, una vez se concluye que el objetivo fundamental para la IE desde su modelo pedagógico es lograr que el estudiante comprenda realmente lo que recibe en el aula y lo que debe repasar y producir en casa, se analiza qué tipo de herramienta puede incorporarse en las prácticas de aula para lograr que los alumnos puedan acceder de una manera diferente a los contenidos de las ciencias naturales y las ciencias sociales. Se escoge el mapa conceptual como el mejor instrumento para la representación de algunas temáticas, y como fundamento para la elaboración de unidades didácticas estructuradas para éstas áreas, las cuales se presentarán de manera extensa a las directivas institucionales para que se estudie también su incorporación en las otras áreas fundamentales y optativas.

Reflexión

Todos los días el quehacer docente está enfocado en lograr que se comprenda lo que se imparte. Más aún, en que esos conocimientos sirvan al estudiante para resolver situaciones de toda índole. En nuestro medio, la educación

fundamenta su quehacer en alcanzar resultados superiores en las pruebas de Estado, a través de didácticas que faculten al estudiante para responder pruebas de manera eficiente.

Pero siempre está presente una pregunta: ¿en realidad los estudiantes comprenden lo que reciben en el aula de clase? ¿Comprenden qué tienen que hacer por su cuenta fuera del ella? ¿se comprende ‘para cumplir’ o ‘para ser feliz’?

Y más preocupante aún: *“Pareciera que se enseña y se estudia porque hay que estudiar y hay que enseñar. Lo más grave del caso es que –sin finalidades e intenciones educativas claras y previamente definidas– no es posible pensar ni actuar pedagógicamente.”* (De Zubiría Samper J. , Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante, 2006 p31)

Los proyectos educativos institucionales se construyen para presentar a la comunidad educativa institucional y extensa (padres de familia, entorno social) las líneas gruesas o modelo pedagógico que se ha escogido como camino para resolver los análisis que arrojan las matrices DOFA en las cuales se condensan problemáticas y oportunidades para *“formar integralmente a niños, niñas, jóvenes y adultos de Sotaquirá y Miraflores desarrollando competencias en un ambiente de responsabilidad, respeto, liderazgo y calidad educativa, orientando su proyecto de vida que garantice un alto nivel de desempeño intelectual y laboral”*. IET Pablo VI e IE Sergio Camargo.

Sin embargo, una cosa es atender resultados institucionales, tener plantas docentes cualificadas por experiencia o por tiempo (que no es lo mismo), y otra poder reconocer y medir si los estudiantes comprenden de verdad los temas y contenidos que reciben.

En este sentido, todos los modelos que orbitan la educación en el país, desde la Escuela Tradicional, la Escuela Activa hasta los enfoques constructivistas, pasando por Escuela Nueva, afirman la necesidad de “concebir al niño como un ser independiente y no como un «adulto en miniatura»”. (De Zubiría Samper J. , 2006 p107)

Por lo anterior, se deja la siguiente inquietud, con la cual se aborda el tema objeto del presente artículo, postulada por Alberto Merani y citada por investigadores contemporáneos:

“Somos seres histórica y culturalmente determinados. De este modo los individuos somos por nacimiento, nos mantenemos en el ser histórico por duración y realizamos nuestro ser en las circunstancias socioculturales en que nos toca vivir” (De Zubiría Samper J. , Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante, 2006 p199).

Según los estándares para lengua castellana:

[...] “El lenguaje posee doble valor: subjetivo y social, por lo que apoya la formación de individuos autónomos, capaces de interpretar, comprender y transformar su contexto, a la vez que les permite reconocerse como seres únicos con características similares, pero

con igualdad de derechos, responsabilidades y potencialidades; en consecuencia, la importancia de despertar el interés y fomentar en los estudiantes la apropiación de las habilidades orales y escritas, ya que estas son herramientas necesarias en la construcción de mundos posibles, para que cada estudiante se apropie de su papel en el mundo que lo circunda”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p18)

Ese doble valor –subjetivo y social– que posee el lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p18) sugiere la importancia de entender el contexto institucional del estudiante, y más allá el familiar, donde se gesta la transformación del contexto personal y el desarrollo de habilidades desde la capacidad de entender el mundo a través de los textos.

Desde esta perspectiva, aunque la base de análisis del presente escrito se centra en las ciencias naturales y sociales, ambas tienen completa incidencia –y las demás áreas fundamentales y optativas– desde la lengua castellana, en la que se encuentra la base del modelo de Enseñanza para la Comprensión:

“[...] “Los procesos: comprensión, interpretación y producción, suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que supone el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de

“El lenguaje posee doble valor: subjetivo y social, por lo que apoya la formación de individuos autónomos, capaces de interpretar, comprender y transformar su contexto, a la vez que les permite reconocerse como seres únicos con características similares, pero con igualdad de derechos, responsabilidades y potencialidades

manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de identidad individual y social". (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p21)

Partiendo de la normatividad educativa nacional, para el sector rural en el departamento de Boyacá –más específicamente en los municipios de Sotaquirá y Miraflores– se pensó en un estudio que permitiese mejorar la situación problema, vista desde las condiciones individuales de éstas comunidades educativas. Para ello se optó por la didáctica Enseñanza para la Comprensión, teniendo en cuenta que ésta busca mejorar la conexión que debe existir entre la interpretación y la producción oral y escrita, y –por ende– promover un desempeño eficiente de los estudiantes en los procesos en el aula que les permita entender su contexto y mejorar sus condiciones sociofamiliares con una perspectiva de avance académico posible y sostenible en el tiempo.

El enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión pretende ser un marco de referencia que explica cómo construir comprensiones e interpretaciones profundas y la importancia que éstas tienen para el desarrollo del pensamiento, permitiéndole al estudiante resolver problemas y situaciones de manera flexible, coherente con lo aprendido y acorde con sus necesidades, diferencias e inquietudes; así mismo, en la producción oral y escrita se implementan actividades contextualizadas a sus intereses y se

aprovechan los recursos y espacios que ofrece el medio, en procura de una mejor participación, desarrollo de potencialidades, expectativas sociales con respecto a la convivencia y su proyecto de vida –y en consecuencia– un proceso de formación humana con bases sólidas. (Perkins, Enseñanza para la Comprensión EpC, 2010)

Las particularidades de la comunidad educativa objeto de estudio pueden encontrar en la EpC la motivación que se ha perdido en el proceso de enseñanza–aprendizaje, porque permite superar que los estudiantes se queden con dudas frente a los contenidos recibidos que no entienden, por miedo a los juicios de compañeros o el docente. La construcción promovida por el modelo EpC es de corte colaborativo y cooperativo, y la dinámica que se incorpora con el uso de la herramienta mapa conceptual, genera un ambiente –si no perfecto– ideal para aprender con alegría y efectividad.

Preguntas cortas y problemas breves

Pese a que la educación en el departamento de Boyacá está considerada como la mejor del país, dado que sus resultados están desde hace varios años por encima de la media nacional, se debe dar una mirada más profunda a lo que sucede dentro de las instituciones educativas, y más aún al diseño y aplicación de los currículos y las estrategias de aprendizaje en las diferentes áreas básicas o fundamentales. Cabe preguntar ¿por qué –si por resultados se está mejor que el resto del país– no resulta coherente

El enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión pretende ser un marco de referencia que explica cómo construir comprensiones e interpretaciones profundas y la importancia que éstas tienen para el desarrollo del pensamiento

el nivel de preparación de las personas (estudiantes) que logran su paso a la educación superior? También es visible en la cotidianidad docente encontrar falta de motivación por el estudio, desinterés por asumir responsabilidades y métodos de estudio ineficientes.

Lo anterior, por mencionar lo que sucede «dentro» del aula. Las circunstancias familiares también influyen de manera determinante en los avances y resultados de los estudiantes. Finalmente, son muchos los estudiantes que dejan de aprender, pero no por dificultades de aprendizaje o necesidades educativas específicas. Muchos estudiantes no aprenden porque no alcanzan a llegar a tiempo a la institución educativa, ya sea porque viviendo cerca no lo hacen, porque ingresan a la institución educativa pero no al aula de clase, porque ingresan al aula y deciden no aprender, o porque no alcanzan a llegar al colegio por tener que cubrir grandes distancias desde sus hogares.

El lugar de la experiencia

La Institución Educativa Técnica Pablo VI del municipio de Sotaquirá y Sergio Camargo de Miraflores en Boyacá – en adelante IE–, en funcionamiento hace cuatro décadas, es una de esas instituciones conformada por muchas pequeñas sedes (14 contada la principal) ubicadas prácticamente todas en zona rural. En su totalidad, la comunidad educativa (más de 1100 estudiantes) se encuentra en los estratos 1 y 2, con herencia en el trabajo agrícola y explotación ganadera. Se seleccionaron los grados sexto (IET Pablo VI de Sotaquirá) y séptimo (IE Sergio Camargo

de Miraflores) como grupo objetivo para el desarrollo de la experiencia.

Las dos instituciones dentro de sus proyectos educativos institucionales tienen como propuesta pedagógica “[...] *la Pedagogía activa y participativa, que integra y enfatiza otros modelos, principalmente el Constructivismo, buscando que la comunidad educativa direcciona el proceso enseñanza–aprendizaje colaborativo hacia el cumplimiento de las políticas y metas en atención a la diversidad.* A su vez, se menciona que “*A partir del año 2012, se tomó como ENFOQUE pedagógico el marco de ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN como referencia del modelo del constructivismo*”. (Institución Educativa Técnica Pablo VI de Sotaquirá).

Como se mencionó anteriormente, aunque los resultados institucionales en pruebas de Estado infieren un buen nivel institucional en todas las áreas, se ha detectado desde la individualidad estudiantil que existen falencias para que los estudiantes puedan desarrollar todo su potencial, disfrutando del aprendizaje en el camino. El área escogida es Ciencias naturales.

Contexto institucional objeto de estudio

Institución Educativa Técnica Pablo Sexto (Sotaquirá)

La Institución Educativa Técnica Pablo Sexto ubicada en el municipio de Sotaquirá en la zona centro de Boyacá. Presta servicio en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, media académica y técnica –con especialidades en Comercio,

la Pedagogía activa y participativa, que integra y enfatiza otros modelos, principalmente el Constructivismo, buscando que la comunidad educativa direcciona el proceso enseñanza–aprendizaje colaborativo hacia el cumplimiento de las políticas y metas en atención a la diversidad.

Procesamiento y Ciencias Naturales—. Cuenta con 15 sedes, y reúne 1000 estudiantes atendidos por un equipo interdisciplinario conformado por una rectora, tres coordinadores, 23 docentes de secundaria, 25 docentes de primaria, 7 administrativos y una psicoorientadora escolar. Se ofrece programa de educación para jóvenes y adultos con el operador Transformemos.

La población sotaquireña se encuentra entre los estratos uno y dos, y la actividad económica gira en torno a labores relacionadas con agricultura y ganadería principalmente.

Institución Educativa Sergio Camargo (Miraflores)

La Institución Educativa Sergio Camargo se encuentra ubicada en el municipio de Miraflores (Boyacá). Presta sus servicios en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional académica con oferta técnica en las especialidades de Comercio y Sistemas. Tiene 8 sedes para una población aproximada de 1100 estudiantes, atendidos por un equipo de 48 docentes, 9 administrativos, 4 directivos docentes y la psicoorientadora escolar. Se ofrecen programas de educación para jóvenes y adultos como CEDEBOY y Telesecundaria.

Metodología

Se escogió el modelo de Investigación-Acción porque el centro de atención se encuentra en el mejoramiento de las prácticas y su transformación positiva, se quiere cambiar una situación experimentada como problemática, y

posibilitar la comprobación de ideas en la práctica pedagógica para mejorarla, acrecentando los conocimientos sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje. (Pereyra, 2008).

En una primera fase se hizo un diagnóstico institucional a partir de la caracterización del modelo pedagógico consignado en el Proyecto Educativo Institucional, y los enfoques que se plantean, frente a la realidad del diseño y aplicación de los contenidos temáticos. Se detectaron las falencias de los estudiantes para la comprensión de temáticas relacionadas con el área de ciencias naturales y ciencias sociales.

Como segunda fase se seleccionaron los temas que se trabajarían en las unidades planteadas con los mapas conceptuales, correspondientes al Primer Período de la vigencia 2017, de los Planes de Área de Ciencias Naturales Grado Sexto (IET Pablo VI) y Ciencias Sociales Grado Séptimo (IE Sergio Camargo).

En una tercera fase se hace toda la indagación sobre la construcción de los mapas conceptuales para explicarlo a los estudiantes del grupo objetivo desde el valor y necesidad de elaborar procesos de jerarquización de los contenidos recibidos. Se trabaja sobre los elementos del mapa como ‘conceptos’, ‘palabras de enlace’, ‘proposiciones’, ‘líneas y flechas de enlace’ y ‘conexiones cruzadas’, y se ofrecen ejemplos aclaratorios desde vivencias cotidianas.

En la fase cuatro se elaboran las unidades didácticas estructuradas y comienza su aplicación. Los contenidos se seleccionan de los planes de área de

cada grado correspondientes al primer período lectivo.

Posteriormente se inicia la validación de resultados, fase que se encuentra parcialmente terminada por no haber concluido el segundo período académico de la presente vigencia. Sin embargo, la información contrastada arroja preliminarmente una mejora en la forma como se asimilan los temas, su comprensión y los resultados de las mediciones y valoraciones de progreso aplicadas. Se ha constatado incremento en la dinámica colaborativa en clase.

Conclusiones

El jerarquizar el conocimiento y priorizar los temas a trabajar, permitirán que el estudiante de grado sexto de la IE Pablo VI del municipio de Sotaquirá y Sergio Camargo de Miraflores tenga una lectura más activa y entienda mejor su razón de ser dentro del aula.

Es indispensable que los tópicos del área de ciencias naturales estén focalizados,

de tal manera que el estudiante pueda tener una interacción directa de forma subjetiva y objetiva con el conocimiento.

Al ser la enseñanza para la comprensión una parte del constructivismo, posibilita al docente dinamizar dentro del aula la jerarquización del conocimiento por medio de los mapas conceptuales.

La jerarquización del conocimiento a través del mapa conceptual trae consigo la posibilidad de flexibilizar el conocimiento y brinda verdaderas herramientas de interacción entre el estudiante y el docente, toda vez que vincula los saberes previos del estudiante con los tópicos que establece el docente para el desarrollo de su clase.

La comunicación no es unidireccional, como siempre se ha establecido, sino que encaja en la practicidad y dinamismos del docente, convirtiendo el proceso bidireccional, en el cual el docente se enriquece de las apreciaciones del estudiante y este último comprende sus limitaciones.

Referencias

- DE ZUBIRÍA SAMPER, J. (2006 p107). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio - Colección Aula Abierta.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, J. (2006 p199). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio - Colección Aula Abierta.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, J. (2006 p31). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio - Colección Aula Abierta.
- INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA PABLO VI SOTAQUIRÁ. (2016 p18). Currículo, Propuesta Pedagógica. *Proyecto Educativo Institucional 2016*. Sotaquirá, Boyacá, Colombia: IE Pablo VI.

El jerarquizar el conocimiento y priorizar los temas a trabajar, permitirán que el estudiante de grado sexto de la IE Pablo VI del municipio de Sotaquirá y Sergio Camargo de Miraflores tenga una lectura más activa y entienda mejor su razón de ser dentro del aula.

- INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA PABLO VI SOTAQUIRÁ. (2016 p7). Proyecto Educativo Institucional. *Misión*. Sotaquirá, Boyacá, Colombia: IE PabloVI.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006, p18). Estándares Básicos de Competencias. *Documento No.3*. MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006, p21). Desempeños de Competencias. *Documento No.3*. MEN Colombia.
- MOREIRA, M. A. (25 y 26 de marzo de 2013). *Mapas conceptuales y aprendizaje significativo*. Obtenido de mapasesp.pdf: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasesp.pdf>
- PEREYRA, M. (14 de octubre de 2008). *Redacción 1 - Facultad de Ciencia Política y RR.II de la Universidad Nacional de Rosario*. Obtenido de La Investigación Acción en Educación: <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/redaccion1/2008/10/14/la-investigacion-accion-en-educacion/>
- PERKINS, D. (1999 cp2). *¿Qué es la comprensión?* Obtenido de La enseñanza para la comprensión. Fragmento de M. Stone Wiske (Compil.): http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/que_es_la_comprensi_n_1.pdf
- PERKINS, D. (2010). *Enseñanza para la Comprensión EpC*. Obtenido de <http://www.slideshare.net/cavalos82/la-enseanza-para-la-comprension>

Unidad didáctica para promover oralidad y escritura desde la historia local

Didactic unit to promote orality and writing from local history

*Olga Mariela González López**

Fecha de recepción: 23 de noviembre del 2017
Fecha de aprobación: 27 de noviembre del 2017

Artículo de Investigación Científica y Tecnológica

Resumen

Este proyecto de investigación, tiene como objetivo elaborar una unidad didáctica para estudiantes de cuarto y quinto de primaria, con el fin de mejorar las competencias comunicativas, haciendo énfasis en oralidad y escritura a través del reconocimiento de la historia local de la sede Gaunza Abajo en Guateque (Boyacá). La propuesta está enmarcada bajo el paradigma socio-crítico, enfoque de Investigación Cualitativa y el diseño Investigación Acción, está planteada en cuatro etapas, iniciando con un diagnóstico para determinar el nivel de desarrollo que tienen los estudiantes,

luego diseño y elaboración de la unidad didáctica basada en referentes de calidad emanados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), después la aplicación, ejecución y análisis; por último, la socialización a través de la emisora. La unidad didáctica permitió que los niños fueran artífices del aprendizaje en interacción con el contexto. De este modo, se evidencia avance de los estudiantes en el proceso oral-escritor.

Palabras clave: competencias comunicativas, historia local, escuela nueva, educación.

*Institución Educativa
Técnica Enrique Olaya
Herrera Sede Gaunza Abajo
– Boyacá Colombia
maris2974@hotmail.com



Abstract

This research project aims to develop a didactic unit for fourth and fifth grade students, in order to improve communication skills, emphasizing orality and writing through the recognition of the local history of the “Gauza Abajo” school branch in Guateque (Boyacá). The proposal is framed under the socio-critical paradigm, Qualitative Research approach and Action Research design, proposed in four stages, starting with a diagnosis to determine the level of development that students

have, then design and development of the teaching unit based on quality referents emanating from the Ministry of National Education (MEN, 2010), after the application, execution and analysis; finally, socialization through a radio station. The didactic unit allowed children to be the architects of learning in interaction with the context. In this way, students’ progress is evident in the oral-writer process.

Keywords: communication skills, local history, new school, education.

Introducción

La comunicación es fundamental en todas las áreas, disciplinas y procesos de la vida tanto individual como colectiva. Constituye uno de los grandes pilares del desarrollo personal, intelectual, familiar, social, emocional y cultural. Cuando comienza a fallar la comunicación, empiezan a debilitarse también los procesos de interacción con los demás. Ahí la importancia de fortalecer las competencias comunicativas, ya que si entre los adultos se precian dificultades de este orden, entre los niños son aún más marcados los inconvenientes al momento de comunicarse bien sea en forma oral o escrita.

En la Institución Educativa Técnica Enrique Olaya Herrera, sede Gaunza Abajo del municipio de Guateque, se es consciente de la importancia de fortalecer las competencias comunicativas, ya que en los resultados obtenidos de las pruebas saber 2015 la Institución se encuentra débil en el componente comunicativo escritor y, por otra parte, las pruebas diagnósticas internas en el aula evidencian que los estudiantes presentan, dificultad para escribir con cohesión y coherencia; en cuanto a las pruebas de oralidad, se encontró que les cuesta trabajo expresarse, argumentar o participar en eventos culturales.

Es importante aclarar que, el problema no solamente está en la evaluación, sino que también se deben tener en cuenta la contextualización de los estudiantes y el currículo. Cada estudiante es un mundo diferente y, así como la escuela está

encargada de formar personas capaces de asumir los diferentes retos que les trae la vida y de preparar a los estudiantes para un futuro cada vez más exigente, no siempre se obtienen los resultados esperados en los tiempos programados, ya que los ritmos de aprendizaje están marcados también por otros factores externos a esta, como lo son su familia (y más aún en la parte rural).

Es muy complicado lograr que un estudiante adquiriera ciertos hábitos, como la lectura, la oralidad o la escritura, cuando en sus casas escasamente sus familiares han tenido hasta segundo de primaria y muy poco o nada se ve reflejado el hábito de estas habilidades comunicativas; no se quiere juzgar en ningún momento o culpar a los padres de familia; solo se pretende ser más objetivos al momento de evaluar a los estudiantes y ponerse en sus zapatos, además, los niños antes de salir de sus casas o cuando salen de la Institución deben ayudar con algunos trabajos del hogar. A partir del análisis de estas situaciones, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la aplicación de una unidad didáctica, basada en historia local promueve las competencias comunicativas en los estudiantes?

La metodología que se empleó es de enfoque cualitativo, bajo el paradigma socio-crítico y el diseño de Investigación Acción. Este proyecto se desarrolló en cuatro fases, las cuales apuntan a que los estudiantes mejoren sus prácticas comunicativas en el reconocimiento de su ambiente socio-cultural y lo puedan relacionar con la construcción del significado, en el que logren entender

Quando comienza a fallar la comunicación, empiezan a debilitarse también los procesos de interacción con los demás.

la forma de organizar sus ideas y darlas a conocer, haciéndose parte viva de la comunidad, conociendo su propia historia, sintiéndose orgullosos del legado literario, cultural y artístico, valorándolo, compartiéndolo con otros, enriqueciéndolo y recreándolo.

1-Antecedentes

Las competencias comunicativas, como eje fundamental en la educación y en la vida de todo individuo, son parte importante en su desarrollo personal y social. Estas competencias comunicativas constituyen diversos proyectos de investigación, que permiten superar los inconvenientes que se presentan a lo largo del período escolar. En la revisión documental y de antecedentes se encontraron referentes importantes que permiten tener claridad a esta propuesta didáctica.

En los antecedentes está el trabajo de Arboleda(2012), propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales en estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity, la cual busca que los estudiantes pasen de un discurso con poca fluidez verbal a un discurso oral formal; es decir, con lenguaje acorde al contexto, teniendo en cuenta nuevos usos lingüísticos, la coherencia y cohesión de las ideas, apoyados en las estrategias del programa, el cual es una herramienta para la producción de los discursos orales formales.

Otro trabajo de oralidad es el de Rincón y Rivera (2015), Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de

interacción comunicativa, en el que se muestra, cómo, a partir de un diseño de estrategias comunicativas llamadas bioclases (espacios dinámicos en los cuales interactúa profesor y estudiante), se construye un aprendizaje significativo en un contexto en el cual se resalta la importancia de la radio como estrategia de aprendizaje, la cual se constituye como herramienta fundamental en el proceso pedagógico.

Lo avances que se dan en las diferentes propuestas no solo deben arrojar resultados positivos en la escuela, sino que han de tener eco en su entorno. Castro (2016), en Memoria social y narrativas audiovisuales en niños de Usme rural, muestra el trabajo con estudiantes de primaria en el que analiza el proceso de producción de narrativas audiovisuales. Allí, se evidencia la construcción de la memoria social, un trabajo realizado con la comunidad, en el que se refleja la importancia de conservar todas esas tradiciones, memorias, relatos, costumbres y busca que los estudiantes, desde temprana edad, expresen espontáneamente la forma de pensar, que sean críticos, analíticos y participativos.

Un proyecto que lleva a la reflexión es el de Céspedes, (2012), *Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito*, en el que los niños cuentan cómo el proceso de escritura se da como función pedagógica, es decir, para realizar tareas, cumplir con actividades o para aprobar un grado, no se da en situaciones reales de comunicación y no hay intervención por parte de los estudiantes para proponer

Un proyecto que lleva a la reflexión es el de Céspedes, (2012), *Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito*

actividades. La escuela rural cuenta con un cúmulo de saberes, tradiciones y cultura que permanecen vivos en el recuerdo de los habitantes y que están abiertas para ser contadas y plasmadas por las tiernas manos de quienes las escuchan.

La propuesta de Sigcha (2010), *Elaboración y aplicación de un manual de ejercicios para desarrollar el lenguaje oral en los niños de 5-6 años de la escuela de práctica docente Agustín Albán 2009-2010* surge de la deficiencia que tienen los estudiantes al comunicarse y hacerse entender, ya que ellos mezclan fonemas porque los padres son pertenecientes a la familia lingüística Quichua del Ecuador. El manual de ejercicios recoge actividades que, poco a poco, incrementan su complejidad fomentado en el trabajo en equipo, ambientes escolares y el medio que rodea a los niños. Estas propuestas son fundamentales en cuanto las acciones llevadas a cabo por los docentes permiten promover las competencias comunicativas, y posibilitar otras prácticas pedagógicas. Del mismo modo, la unidad didáctica desarrollada en esta propuesta, permite fortalecer las competencias de oralidad y escritura tomando la historia local como propiciadora de aprendizaje-significativo y permitiendo que este sea conocido por otras personas, generando en los niños un sentido de compromiso y responsabilidad.

2-Marco teórico

2.1. Competencias comunicativas

El lenguaje expresado en todas sus formas, se constituye en un aporte vital para la humanidad, necesario e

imprescindible en cualquier contexto en el que se desenvuelva el ser humano. Por ende, es el área de humanidades la encargada de formar, fortalecer y brindar acciones que permitan a los estudiantes ser competentes en cualquier acto comunicativo, en los Estándares Básicos de Competencias (2006):

La pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, dese luego, del lenguaje (pp. 24-25).

De este modo, las competencias comunicativas permiten a los estudiantes formarse integralmente para que sean capaces de interpretar su propia realidad, expresarse libremente, participar y ejercer sus derechos como ciudadano, estas se van desarrollando y fortaleciendo en la escuela, quien es la encargada de posibilitar situaciones en las cuales los estudiantes interactúan y participan.

2.2 Modelo educativos escuela nueva, en contextos rurales

El programa Escuela Nueva que se viene trabajando en Colombia desde

La propuesta de Sigcha (2010), *Elaboración y aplicación de un manual de ejercicios para desarrollar el lenguaje oral en los niños de 5-6 años de la escuela de práctica docente Agustín Albán 2009-2010*

hace aproximadamente 35 años y específicamente en las zonas rurales, se ha convertido en un modelo educativo que se articula con los PEI de las Instituciones. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010):

Actualmente se considera Escuela Nueva como un Modelo Educativo porque presenta de manera explícita una propuesta pedagógica (activa), una propuesta metodológica (cuenta con un componente curricular, uno organizativo administrativo, uno de interacción comunitaria) y una propuesta didáctica (cartillas, con unidades y guías, las cuales desarrollan una secuencia didáctica, (p.9).

Todos estos componentes, sumados al contexto en el cual se da este proceso de enseñanza-aprendizaje, como son los espacios, el ambiente natural, el material didáctico y la familia, constituyen el escenario apropiado para aplicar diversas estrategias metodológicas, con el fin de potenciar las competencias comunicativas.

Los niños y las niñas llegan a la escuela con un sinnúmero de conocimientos, habilidades y actitudes, es decir competencias, por lo que cobra importancia que los maestros y maestras observen cuidadosamente lo que los niños saben y saben hacer frente a diferentes situaciones. A partir de este reconocimiento el docente puede contextualizar las actividades pedagógicas propuestas por estas orientaciones.

De este modo, es necesario destacar las particularidades del entorno para

plantear estrategias que signifiquen y le permitan interactuar al estudiante, de tal manera que sus avances sean fundamentales en la vida escolar y social. Además, el permanente contacto de los niños con la naturaleza les permite leer, dialogar y jugar con ella; ampliar el mundo real, al igual que construir e imaginar otros mundos fantásticos donde podrán recrear el libre universo de sus sueños, para traducirlo en palabras habladas o escritas.

2.3. Memoria Social

Decía el poeta bogotano José Asunción Silva (1968), “con el recuerdo bello de las cosas que embellecen el tiempo y la distancia, retornan a las almas cariñosas cual bandadas de blancas mariposas, los plácidos recuerdos de la infancia” (p.19). Los recuerdos, las experiencias vividas positivas o negativas, los conocimientos adquiridos, se convierten muchas veces en la mejor compañía y permiten alegrar momentos o traer al presente todo ese cúmulo de saberes que tienen los seres humanos en el baúl de la memoria, y que cobran un gran valor al momento de ser compartidos. Para Le Goff (1991), “las sociedades en las cuales la memoria social es principalmente oral o las que están constituyéndose una memoria colectiva escrita permiten entender mejor esta lucha por el dominio del recuerdo y de la tradición” (pp. 181-182). Es precisamente la memoria la que se pretende rescatar en esta interacción con la comunidad con el fin de promover las competencias orales y escritas, pues, para Ricoeur (2003) “no tenemos otro recurso, sobre la referencia al pasado, que la memoria

Actualmente se considera Escuela Nueva como un Modelo Educativo porque presenta de manera explícita una propuesta pedagógica (activa), una propuesta metodológica (cuenta con un componente curricular, uno organizativo administrativo, uno de interacción comunitaria)

misma” (p.40). La cual permite recorrer espacios y tiempo, dejando fluir las palabras para que quienes las escuchan sean artífices del propio conocimiento.

En este rescate de la memoria, son las competencias comunicativas el motor que mueve los procesos que permiten ampliar los horizontes de los estudiantes ya que, según Parra (1996), “la adquisición y la transmisión de capital cultural está en una íntima relación con el lenguaje. El lenguaje es también capital cultural y el aprendido en la escuela se convierte en un elemento que vincula al niño a la sociedad” (p.116). De este modo, lenguaje y memoria social rural son el complemento que promueve el desarrollo de las competencias comunicativas dentro y fuera del aula de clases, contando siempre con el apoyo de los padres de familia.

2.4. Lectura

Es una de las competencias a la que se le delega mayor responsabilidad a los docentes de primaria, quienes son los encargados de las grafías, ortografía, signos de puntuación y los demás aspectos que enriquecen el buen ejercicio de la lecto-escritura. Esta labor es más de los primeros años de edad escolar, y de ahí parte la necesidad de incrementar estrategias que permitan un mejor nivel en estos procesos. Para Díaz y Hernández (2010), “Cuando se lee un texto se realizan procesos complejos de construcción de significados y de atribución de sentidos, a partir de la información que éste provee” (p.7). Los estudiantes estructuran y organizan la información de acuerdo con los saberes previos, según la habilidad que tiene

para relacionar las ideas, lo mismo que la capacidad que posee para interpretar y poner en práctica las diferentes estrategias que le permiten tener éxito en la comprensión textual, ya que la lectura es:

Un diálogo entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente. Si el lector no tiene saberes previos sobre lo que dice el texto y un conjunto de estrategias mentales para activar mientras lee, no entenderá el texto o lo hará parcialmente. (Sánchez, 2014, p.14).

Es importante integrar todos estos componentes para que exista un verdadero proceso de comprensión. Estos actos de lecto-escritura siempre se deben dar como procesos de construcción en contextos de comunicación y como prácticas en las cuales los estudiantes se involucren para edificar conocimiento, de ahí la importancia que los niños se apropien de estas habilidades no solo para realizar determinadas tareas escolares, sino que sea vivencial en el contexto, para exigir los derechos, reclamar y dar a conocer sus puntos de vista sobre un determinado tema, ya que:

El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. (Lerner, 2001, p.25).

Los estudiantes no solo han de estar motivados para desarrollar las distintas actividades propuestas en el aula, sino que son también, el reflejo de las

El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.

prácticas diarias de la actividad docente, no se concibe, como se le puede exigir a un niño que escriba, lea, hable y escuche cuando el maestro no hace real ejercicio de estas competencias comunicativas. Sánchez (2014) dice, con respecto a la lectura, que: “Es uno de los principales medios a través de los cuales niños, niñas y jóvenes aprenden nuevos conocimientos, confrontan sus saberes previos y modifican sus ideas sobre la realidad del mundo” (p. 25). Una vez que los estudiantes han adquirido el hábito de la lectura, no les bastará solo con lo que el docente desarrolle en clase, sino que la curiosidad por conocer sobre determinados temas provocará un deseo personal por ahondar en los significados, esta tarea debe ser asumida no solo por los docentes de lenguaje, sino que es un trabajo en conjunto con los maestros de todas las asignaturas y de todos los grados (Quitán, 2017).

2.5. Escritura

La competencia comunicativa escritora es una herramienta que facilita y mejora las relaciones de los seres humanos, cada persona le impregna su estilo particular, muchas veces los adultos no han descubierto en ellos mismos, que tienen una riqueza inmensa para contar, para hablar sobre determinados temas como la poesía, política, cuentos, en fin, con mayor razón los niños no son conscientes de sus capacidades, por eso el rol del docente que descubre y potencializa esta habilidad; es necesario, al momento de crear un texto, hacerle ver al estudiante que sus escritos deben responder a unas cuestionamientos básicos, como: ¿para quién se escribe?,

¿por qué se escribe?, ¿cómo se escribe?, de esta manera el escritor tiene en su mente quienes serán sus posibles lectores (Castaño, 2014).

De este modo, el estudiante no construye su propio conocimiento, puesto que sus prácticas de escritura son impuestas o determinadas bajo ciertos parámetros que, en ocasiones, poco aportan al aprendizaje significativo. Bustamante y Jurado (1997), con respecto a las prácticas de aula, afirman que: “el escrito tal como se ha abordado en la escuela colombiana, no ha intervenido realmente en los procesos de comprensión y de producción escrita, es decir, no ha logrado establecer cambios verdaderamente significativos y complejos a nivel cognitivo” (p.102). Por lo que es importante plantear estrategias que promuevan la interacción del estudiante con sus textos, que en su mente siempre este también la posición de lector, y al escribir un determinado texto; y que este, cumpla con su objetivo, cualquiera que sea, describir, narrar, informar o recrear. Los esquemas mentales que se hacen acerca de lo que se va escribir, el pensar en el otro como lector que interactúa con el escrito, determinan en gran proporción la calidad del texto. Por lo tanto:

La lengua escrita no puede perder sus grandes fines: de organización cognitiva, comunicativos, estéticos. En definitiva: debe permitir nombrar la realidad y transformarla. En el momento histórico oportuno-el siglo XXI, la edad de la información- de consolidar una competencia escritural y lectora plena en que nuestros niños y niñas adquieran efi-

cientes competencias comunicativas de comprensión lectora y de producción textual (Negret, 2005, p.11).

No obstante, en educación primaria son muchos los programas que implementa el Ministerio de Educación Nacional para mejorar y superar las dificultades que presentan los estudiantes, programas como: Todos a Aprender, Las letras van por Colombia, Colección semilla, Cartillas que traen todos los documentos de referencia como son los Derechos Básicos de Aprendizaje, Estándares de Calidad, Mallas de Aprendizaje, Orientaciones Pedagógicas, entre otros; los cuales recalcan y hacen visible lo imprescindible que es el manejo de las competencias comunicativas.

2.6. Oralidad

Hablar fue una de las primeras formas de comunicación en desarrollarse. A través de la expresión oral, se rescata la historia, se pueden hacer investigaciones y se conserva la cultura. Ong (1987) destaca la importancia de la oralidad, ya que “la expresión oral es capaz de existir sin ninguna escritura en absoluto; empero nunca ha habido escritura sin oralidad” (p. 18). Por lo tanto, se podría decir que las habilidades como la lectura y la escritura no pueden existir independientemente de la oralidad y escucha, puesto que estas se desprenden del lenguaje hablado.

Los seres humanos aprenden a hablar en sus hogares, pero es la escuela la que debe edificar sobre los cimientos que traen los estudiantes,

El objetivo fundamental consiste en capacitar a los niños en la pro-

ducción y comprensión de discursos en su lengua materna, sobre el conocimiento del mundo natural, las experiencias de la vida cotidiana, la interacción social, y la participación en la construcción de la nueva sociedad civil, más digna y más humana que la presente. (Alvarez y Cortés, 1990, p.15)

En el lenguaje oral, las dificultades que más presentan los estudiantes son: la timidez, poca fluidez verbal, temor a equivocarse y que se burlen de ellos, entre otras. Se cree que como los niños aprenden a hablar en sus hogares, por ende ya tienen esta habilidad aprehendida. Según Parra (1996), “sí, es imprescindible, que el maestro fomente y estimule la espontaneidad expresiva del niño, que posea un manejo hábil del lenguaje, que procure conocer las características y las particularidades de la comunidad” (p.18). Por lo tanto, es labor del maestro propiciar estrategias que les permita a los estudiantes superar sus debilidades.

Fausto Sandoval (citado en López y Jung, (1998) comenta: “soy de aquellos que quieren matrimoniar lo oral con lo escrito en mi cultura. La oralidad es una doncella que ha marchado sola por mucho tiempo, aunque acechada constantemente por un pretendiente poderoso que podríamos identificar como lo escrito” (p.81). Así como la competencia escritora permite dar cuenta de los testimonios, relatos o anécdotas, tiene tanta importancia como la oralidad, ya que las dos son fundamentales para que cualquier individuo se pueda desenvolver y surgir en un medio socio-cultural que, día a día, exige más.

En el lenguaje oral, las dificultades que más presentan los estudiantes son: la timidez, poca fluidez verbal, temor a equivocarse y que se burlen de ellos, entre otras.

Es necesario recurrir a estrategias que promuevan en los estudiantes actos como dialogar, criticar constructivamente, opinar, expresarse libremente, que escuchen y sean escuchados, que se reconozcan como agentes activos dentro de su comunidad; cuando estos procesos se logren se podría decir que la escuela está siendo posibilitadora de artesanos de la palabra escrita y oral; por tal razón, los recursos con los que cuenta la Institución, como las TIC y los medios de comunicación como las emisoras, son valiosos. Para Río(s.f.), “Muchos centros escolares han descubierto que la educación es básicamente comunicación y que los alumnos pertenecen a una sociedad nutrida, fundamentalmente de mensajes y que, por tanto, el uso de la radio presenta sobre otros medios muchas más ventajas.” (p.26). De este modo, la radio, es una herramienta importante con la cual se trasciende a otros lugares, llega a muchas personas y permite que las prácticas de aula atraviesen fronteras.

2.7. Escucha

El acto de escuchar está estrechamente relacionado con el de hablar. Para que exista una verdadera comunicación, es importante que estas dos habilidades se den de manera simultánea, puesto que:

Tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera

inmediata. (Lineamientos Curriculares, 1998, p.50).

Cuando se presenta una conferencia en un lugar determinado, no todas las personas que allí asisten reciben el mensaje o lo perciben del mismo modo. Para Ong (1994), “No todos los integrantes de un público grande entiende cada palabra pronunciada por un hablante, aunque esto sólo se deba a problemas acústicos. Es conveniente que el orador diga lo mismo, o algo equivalente, dos o tres veces” (p.46). Del mismo modo, cuando se presenta ante un público hay que ser reiterativo y, si es posible, ejemplarizar para que el mensaje quede claro. Por tal razón, en las aulas de clase hay que abrir los espacios y propiciar escenarios en los cuales los estudiantes se involucren, fomentando la expresión oral y la escucha, así, las entrevistas realizadas a la comunidad, posibilitan en los estudiantes habilidades y destrezas.

3. Metodología

Esta propuesta se desarrolla en el Paradigma Socio Crítico, puesto que el investigador se constituye como un sujeto colectivo de autorreflexión que se involucra en el proyecto de manera directa, para transformar y generar un cambio social. El enfoque cualitativo concentra sus esfuerzos investigativos en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los estudiantes le dan a sus propias acciones. Para Suárez (2001), “la investigación cualitativa parte de una concepción de la realidad como totalidad que se construye en la interacción comunicativa de sus integrantes y que se debe estudiar teniendo diferentes teorías como referentes para abordar una

Cuando se presenta una conferencia en un lugar determinado, no todas las personas que allí asisten reciben el mensaje o lo perciben del mismo modo.

realidad múltiple” (p.179). De este modo, los actores del proyecto interactúan con la comunidad y construyen su propio aprendizaje desde diferentes perspectivas metodológicas.

La propuesta de aula es investigación-acción, ya que permite que los estudiantes se vinculen en el proceso e interactúen con la comunidad, dando paso a la construcción del conocimiento y reflexionando sobre sus prácticas.

La población objeto de investigación corresponde a dos estudiantes de cuarto y seis del grado quinto primaria, de la Sede Gaunza Abajo. Los estudiantes provienen de familias campesinas (seis de los estudiantes viven con familias constituidas por padre y madre, y dos viven solo con la madre). La mayoría de los padres de familia cursaron hasta tercero de primaria. Su principal fuente de ingresos es la agricultura y la ganadería a pequeña escala, y algunas madres trabajan en casas de familia.

Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas a la comunidad las cuales fueron grabadas en video, audios de pruebas diagnósticas y finales, escritos como pruebas de entrada y también de las diez entrevistas de los estudiantes, entrevista de inicio y final, mediante la aplicación de la propuesta se han tenido en cuenta aspectos como: coherencia y cohesión del texto, uso de vocabulario desconocido, longitud, expresión corporal, entre otros.

4. Procedimiento

El desarrollo de este proyecto se ha dividido en cuatro fases:

En la primera, se diagnostica el nivel de desempeño de los estudiantes en las competencias comunicativas. En cuanto a escritura, esta se mide a través de pruebas internas, tales como: pedir inicialmente a los estudiantes que escriban sobre su forma de vida, la evaluación de esta actividad se hizo mediante una rejilla que lleva aspectos como: extensión del texto, uso de vocabulario desconocido, cantidad de palabras, coherencia y cohesión; en cuanto a la oralidad, se les pidió a los estudiantes que hablen sobre las mascotas, ya que es un tema en común y del agrado de todos, se les graba; luego se valora, también, mediante una rejilla que tiene aspectos, como: tiempo utilizado al momento de intervenir, número de palabras, tono y timbre de la voz, dominio de público y uso de palabras diferentes al vocabulario empleado usualmente.

La segunda fase fue el diseño de la unidad didáctica para promover las competencias lingüísticas, para estas actividades se estructuran once talleres: La actividad 1, es La entrevista, con el fin de que los estudiantes se apropien del rol que van a desempeñar y conozcan más a fondo lo concerniente a este tema, actividad 2, signos de puntuación y reglas ortográficas, se relaciona con la entrevista sobre el ordeño; 3, el texto narrativo con la entrevista sobre los amasijos; 4, texto descriptivo, conjunciones, con la entrevista del proceso del fique; 5, el párrafo y conectores de temporalidad con la entrevista de envueltos al horno; 6, los adjetivos, con la entrevista de los tejidos en crochet; 7, las preposiciones,

con la entrevista sobre la molienda, 8, regionalismos, con la entrevista sobre la agricultura, 9, la comunicación, con la entrevista sobre el cuidado y cría de ovejas; 10, tradición oral, con la entrevista sobre el proceso del café, 11, tiempos verbales, con la entrevista sobre ganadería y cuidado de cerdos.

Basados en el modelo pedagógico de la Institución Enseñanza para la Comprensión, los talleres contienen los Estándares Básicos de Calidad, los Derechos Básicos de Aprendizaje, tópicos generativos, hilos conductores, competencias, pragmática, semántica y sintáctica, la evaluación diagnóstica formativa y los tres momentos de cada una de las clases, como son: la exploración que se relaciona con los saberes previos del estudiante, la estructuración, la cual está dada mediante la práctica y apropiación de los conceptos; y la transferencia, que se relaciona con el reconocimiento, comprensión y valoración de cada uno de los conceptos dados.

Se plantea para cada uno de los talleres, realizar una entrevista a diferentes miembros de la comunidad con el fin de conocer sobre las labores del campo. Una vez recopilada esta información, los estudiantes se darán a la tarea de escribir sobre lo observado en cada salida. Los talleres se estructuran de tal manera con el fin de que las competencias comunicativas de lectura, habla, escucha y escritura estén siempre presentes a través de todas las actividades, haciendo énfasis en la oralidad y la escritura.

La tercera fase consiste en ejecutar las entrevistas según el cronograma

establecido. Previo a la entrevista, se aplica un taller que permite dar claridad al escrito que se va a realizar, aquí se evalúan los mismos aspectos de la prueba diagnóstica para la escritura. En cuanto a la oralidad se les pide a los estudiantes que hablen sobre los temas de cada una de las entrevistas y, del mismo modo, se evalúa con la rejilla de la prueba inicial.

La cuarta fase es socializar a través de los programas de radio Juventud Olayista y Sutatenza Stereo, las entrevistas y los escritos construidos por los estudiantes.

5. Análisis de resultados

La aplicación de la Unidad Didáctica evidenció un avance importante en las competencias escritora y oral, ya que los estudiantes redactan textos más extensos hilándolos con coherencia, cohesión y fluidez, puesto que tienen argumentos suficientes para contar. Aún falta hacer uso de reglas ortográficas, signos de puntuación y categorías gramaticales. En cuanto a la oralidad, se obtuvo un resultado significativo, puesto que los estudiantes lograron disminuir el temor de enfrentarse a un público y se motivaron a participar preguntando y contando las experiencias vividas.

El desarrollo de la propuesta motivó a los estudiantes, ya que permitió conocer más su contexto, interactuar con compañeros y comunidad, lo cual permite reafirmar las diferentes teorías planteadas por los autores, cuando hablan del aprendizaje significativo, de estrategias que potencialicen los conocimientos que traen de sus hogares, del conocimiento de la historia local

como fuente importante de tradiciones culturales que permiten a los estudiantes poner en práctica las competencias escritoras y orales, además de la radio como herramienta pedagógica para fortalecer estos procesos.

6. Conclusiones

Las competencias comunicativas se fortalecen y enriquecen en el interactuar diario, cuando la escuela es posibilitadora de experiencias significativas, donde el estudiante construye su propio conocimiento, los resultados no solo se evidencian en lo académico sino en el transcurso de la vida.

El contexto rural es un lugar propicio para el desarrollo de la propuesta; de esta manera, se evidencia cómo el rescate de la oralidad sobre las labores del campo permitieron afianzar los procesos escritor-oral, el rescate de la identidad, costumbres y trabajo en equipo.

El resultado de los escritos de los estudiantes fue un trabajo interesante, por tal razón se editó un libro con treinta y cuatro escritos, titulado “Relatos de Gaunza Abajo” motivando aún más a los niños para continuar en este proceso, del que ya se tienen planeadas otras entrevistas.

Referencias

- ÁLVAREZ, J., & CORTÉS, M. (1990). Discurso y desarrollo de la competencia comunicativa en la educación básica. Bogotá, Colombia: Trilce Editores
- ARBOLEDA, A. (2012). Propuesta didáctica para mejorar la oralidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity.. Recuperado de: ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/208/1PAO630.pdf.
- BUSTAMANTE, G., & JURADO, F. (1997). *Entre la lectura y la escritura*. Santafé de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- CAÑIZÁLEZ MESA, N. E., & BENAVIDES ROZO, F. A. (2018). La didáctica como herramienta de la reflexión docente. *Educación Y Territorio*, 6(11), 105 - 145. Recuperado a partir de <https://jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/48>
- CASTAÑO, A. (2014). *Prácticas de lectura en el aula*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- NEGRET, J. (2005). La escritura antes de la escritura Historia del desarrollo individual del lenguaje escrito. Bogotá Colombia: Herramientas y Gestión, E.A.T.
- CASTRO, N. (2016). Memoria social y narrativas audiovisuales en niños de Usme rural. Recuperado de repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3095/1CastroNelsonFederico2016.pdf
- CÉSPEDES, L. (2012). *Concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito* Recuperado de repository.utc.edu.co/dspace/bitstream/

Las competencias comunicativas se fortalecen y enriquecen en el interactuar diario, cuando la escuela es posibilitadora de experiencias significativas, donde el estudiante construye su propio conocimiento

handle11059/2821/372634C422.pdf;jsessionid=CEO51COF79398D8A421CF856E9217DD5?sequence=

- DÍAZ, F., & HERNÁNDEZ, G. (2010). *Leer y escribir para un aprendizaje significativo y reflexivo*. México: McGraw Hill.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona, España: Paidós.
- LÓPEZ, L., & JUNG, I. (1998). *Sobre las huellas de la voz*. Madrid, España: Morata, S.L.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá Colombia: Nomos Impresores S.A.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Escuela Nueva Manual de Implementación Escuela Nueva Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo 1*. Recuperado de: www.mineducación.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf.orientaciones_pedagogicas_tomo1.pdf
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PARRA, R. (1996). *Escuela y Modernidad en Colombia. La Escuela Rural*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- RICOEUR, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. España: Trotta.
- RÍO, P. (s.f.). *La radio en el Diseño Curricular*. Madrid, España: Bruño.
- RINCÓN, Y., & PARRA, A. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa*. Recuperado de repositorio.uptc.edu.co/jspui/bitstream/001/1513/1/TGT-149.pdf
- SÁNCHEZ, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- SIGCHA, M. (2010). *Elaboración y aplicación de un manual de ejercicios para desarrollar el lenguaje oral en los niños de 5-6 años de la escuela de práctica docente Agustín Albán 2009-2010*. Recuperado de repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/279/1/T-UTC-0278.pdf
- SILVA, J. (1968) *Obra completa de José Asunción Silva*. Medellín, Colombia: Bedout.
- SUÁREZ, P. (2001). *Metodología de la Investigación*. Bogotá, Colombia: Orión
- QUITIÁN BERNAL, S. (2017). Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. *Praxis & Saber*, 8(16), 133 - 153. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6181>

Creación de textos inéditos, una estrategia asertiva en el aula

Creation of unpublished texts, an assertive strategy in the classroom

Yaneth Gómez Rojas*
Patricia Torres Alarcón**
Merly Astrid Varón Bedoya***

Fecha de recepción: 6 de junio de 2017
Fecha de aprobación: 20 de noviembre de 2017

Artículo corto

Resumen

El propósito de esta investigación se enfocó en analizar, al interior del contexto escolar, falencias y debilidades presentadas por estudiantes de Grado Quinto de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana, Sogamoso, sedes Rosario y Manitas, cuyo objetivo refería la motivación de los estudiantes por la creación de textos inéditos que expresen la realidad de su contexto.

Esta propuesta incluyó una metodología cualitativa de tipo crítico-social, con una acción investigación, en donde los hallazgos muestran que los estudiantes,

en su mayoría, presentan *desidias* en el momento de la creación textual, evidenciado en el bajo nivel de *producción escrita*, falta de cohesión, coherencia, construcción de frases y estructuración de ideas. Se pudo demostrar que, al momento de llevar a los estudiantes estrategias innovadoras, su creación de textos escritos fue enriquecedora, la denominada *desidia* pasaba a un segundo plano y se activó un interesante momento de creación.

Palabras clave: Enseñanza, motivación, aprendizaje, estrategia, producción escrita.

* Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana, Sogamoso Boyacá yanecitag@hotmail.com

** Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana, Sogamoso Boyacá torrespatria2010@hotmail.com

*** Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana, Sogamoso Boyacá merlyastrid@gmail.com



Abstract

The purpose of this research was to analyse, within the school context, flaws and weaknesses presented by fifth grade students of the Educational Institution “Álvaro González Santana”, “Rosario” and “Manitas” branches whose objective was to encourage students on the creation of unpublished texts that express the reality of their context. This proposal included a qualitative methodology of socio-critical type, with a research action, where the findings show that the students, in their majority, present *neglect* at the moment

of the textual creation, evidenced in the low level of written production, lack of cohesion, coherence, construction of sentences and structuring of ideas. It was possible to demonstrate that, when taking innovative strategies to the students, their creation of written texts was enriching, the so-called *neglect* went into the background and an interesting moment of creation was activated.

Keywords: Teaching, motivation, learning, strategy, written production.

Introducción

El proyecto de investigación “Creación de textos inéditos, una estrategia asertiva en el aula” Buscó indagar al interior del Grado Quinto, por qué los estudiantes se muestran inseguros, apáticos y desmotivados frente al acto de crear textos, expresar sus emociones, sentimientos, pensamientos, y concatenar ideas de forma ordenada y coherente.

En tal sentido, se hizo necesario, desde la práctica directa y análisis de la situación, formular la pregunta base de esta investigación, que se plantea así: ¿Qué estrategias metodológicas se pueden implementar en el aula para fomentar la creación de textos escritos en los estudiantes de grado 5º? Es así; como toma cuerpo el objetivo de potenciar las habilidades comunicativas, en el nivel de producción escrita, con el fin de incentivar la creación de textos en este grupo de estudiantes.

Dentro de las fases del proyecto de investigación, se realizó un diagnóstico *in situ*, el cual conllevó a identificar dificultades presentadas en los estudiantes en la creación de textos, con quienes, posteriormente se utilizaron estrategias metodológicas que permitieran y favorecieran la producción escrita como base de intervención pedagógica de la propuesta, para evaluar la efectividad de las didácticas aplicadas en el aula y así obtener un resultado de participación activa de la familia y contexto próximo donde el estudiante evidenciará sus inéditos en publicaciones cercanas a su contexto.

Es importante mencionar que, para esta investigación se entiende la escritura como un proceso constante de aprendizaje, a través del cual se reflexiona en torno de conceptos propios del lenguaje, parafraseando a Joseph M. Espinas, en el Prólogo de texto *La Cocina de la Escritura* de Daniel Cassany (1993), cuando menciona que:

La mayoría de adolescentes se sienten muy inseguros cuando tienen que explicar algo e incluso aceptan su incapacidad. Esto no es bueno. Hay que darse cuenta que redactar correctamente – lo cual no es un indicio de sensibilidad literaria es ante todo un problema “técnico” y que debe resolverse a tiempo para que no se convierta en un *problema psicológico* p. 145).

Es por esto que, en la actualidad, el escribir se convierte en una dificultad latente, masiva y generalizada en las aulas de clase. El acto comunicativo de escribir es un elemento fundamental para la transmisión y generación de conocimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en docentes como en estudiantes, para hacer uso de esta habilidad en el aula e interactuar con el contexto en el cual se desarrolla cada momento del acto educativo, enfocado al desarrollo de habilidades comunicativas.

Otro referente es tomado desde la perspectiva de Solé, (1987), para quien “Las habilidades comunicativas, son las formas en que el ser humano utiliza la lengua para diferentes propósitos: comunicarse, aprender y pensar” Desarrollo de habilidades comunicativas, párr.7, párr.6. Estas son

La mayoría de adolescentes se sienten muy inseguros cuando tienen que explicar algo e incluso aceptan su incapacidad. Esto no es bueno. Hay que darse cuenta que redactar correctamente – lo cual no es un indicio de sensibilidad literaria es ante todo un problema “técnico” y que debe resolverse a tiempo para que no se convierta en un *problema psicológico* p. 145).

fundamentalmente cuatro: *escuchar, hablar, leer y escribir*. Las habilidades de escuchar y hablar corresponden al nivel oral de la lengua; y las de leer y escribir, al nivel escrito; clasificándose en habilidades receptivas (escuchar y leer), y habilidades productivas (hablar y escribir). Por lo tanto, se considera que estas deben desarrollarse de manera integral y con la participación activa de las niñas y los niños.

Reconstructores de lo construido

Del mismo modo, se consideró importante para la investigación, tener en cuenta este cúmulo de capacidades que llevan al niño al uso eficiente de la lengua, la participación e interacción entre las personas cuando se tienen objetivos de comunicación específicos, delimitados, y conscientes los cuales permitieron evidenciar procesos comunicativos personales en los estudiantes.

Conocer los aportes de algunos autores frente a las habilidades comunicativas para precisar algunos conceptos teóricos de esta temática a tratar, es relevante; puesto que, las habilidades comunicativas inciden directamente en la creación y producción textual la cual fue el objetivo principal de este equipo de investigación. Para lo cual se analizarán aspectos conceptuales abordados por Solé, (1987) y Carlino (2006).

La forma escrita del lenguaje es parte de una cultura humana compleja, sus formas están limitadas por valores y costumbres de la cultura. Por lo tanto,

se incluyó como eje fundamental a las familias de los educandos intervenidos para que apoyaran este proceso educativo, el cual permitió conocer modelos y teorías predominantes en la producción de textos, los cuales consintieron una motivación constante de los estudiantes, invitándolos a escribir partiendo de sus experiencias cotidianas ya fuesen de tipo personal, familiar o social, vinculando en este proceso factores que influyen en su propio contexto como culturales, sociales, afectivos, cognitivos, meta-cognitivos, discursivos, pragmáticos, entre otros, que intervienen en el proceso de producción textual.

Organización General del Modelo

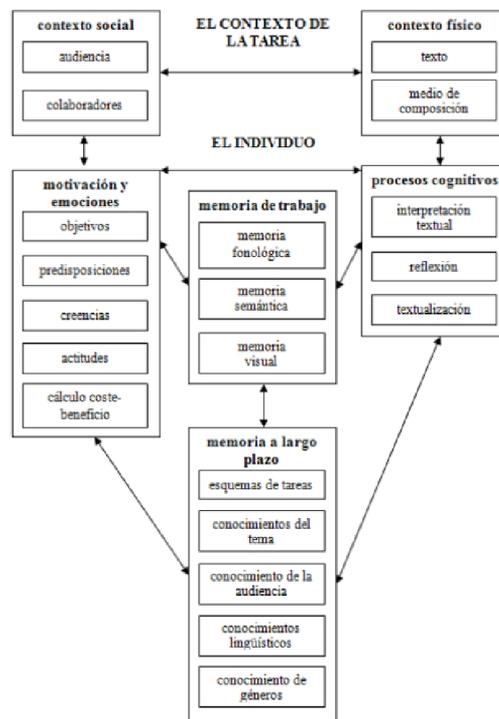


Figura 1. Modelo cognitivo de composición escrita

Fuente: Hayes; (1996).

Se debe resaltar que, este tipo de investigaciones han venido inundando los espacios escolares, pero todos tienen valores distintos, desde la diversidad situacional en el que cada uno de ellos se va ocupando; es por esto que, la reflexión acerca de la composición escrita ha generado modelos que enfatizan ya sea en productos, textos de diversas características y finalidades, o en los procesos que se ponen en juego hasta elaborarlos y producirlos.

Del diálogo de saberes o de la discusión teórica

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define el escribir, como una *competencia comunicativa* que se realiza en situaciones concretas, y con propósitos claros. Eso quiere decir que, en el aula, en la escuela producimos textos escritos, cuando tenemos la necesidad de comunicarnos, relacionarnos con otros, expresar nuestras ideas y sentimientos, crear, investigar o aprender. Es aquí cuando la investigación aborda el lenguaje también como un proceso de creación, de transformación y de libertad (Samacá, 2016; Mariño, Pulido & Morales, 2016).

No obstante, resulta complejo abordar esta fase investigativa de la producción de texto como estrategia didáctica pedagógica, sin enfatizar en qué consiste el proceso de la comunicación, y para esto el estudio se basa en los aportes de algunos expertos en el tema que han contribuido en el proceso desde la pedagogía y el aprendizaje.

De ahí, la importancia de que se aborde la mirada de Grimson (2006), quien establece que: “La comunicación es un todo integrado, donde se concibe imposible no comunicarse; es decir, nos encontramos frente a un ser comunicativo en esencia”. Desarrollo de habilidades comunicativas, pág. 7, párr.6. Desde ese postulado, se puede establecer que los estudiantes del Grado Quinto de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana, Sogamoso, sedes Rosario y Manitas, se relacionan y expresan entre ellos de manera natural, pero no es así cuando el docente, pretende la comunicación a través de esa frescura comunicativa que sí se da entre ellos. De ahí, la importancia de que las estrategias desarrolladas; implementen el trabajo, los lenguajes y el desparpajo con que los estudiantes abordan sus cotidianas comunicaciones.

Cada estudiante escribe según sus motivaciones e intereses, el proceso de escribir de forma inédita es tan personal y emocional, que lleva implícito el ser, y no permite protagonistas ajenos a su autor. Es por esto que, los docentes deben estar atentos a conocer a sus estudiantes dentro y fuera del aula, para a la par, desarrollar habilidades que les permitan conocerse y conocer el mundo que les rodea. Reconociendo que hoy día los estudiantes se interesan más por los medios audiovisuales y tecnológicos, que por los manuscritos, desconociendo el valor de estos y alejándose de la creación de textos en físico. El maestro también debe saber adaptar sus saberes a estas nuevas realidades.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define el escribir, como una *competencia comunicativa* que se realiza en situaciones concretas, y con propósitos claros.

En ese sentido, esta investigación dio gran relevancia a la creación de textos, como instrumento de interpretación de las realidades de los niños, tal como los establece Kaplún (1998), considerando que:

El niño tiene que escribir para ser leído, el niño que comprueba la utilidad de su labor, que puede entregarse no sólo escolar sino también social y humanamente, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear a medida que escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más, de investigar más, de conocer más (p.207).

En consecuencia, el niño que escribe se libera de sus propios temores, es capaz de ser leído y conocido sin miedo al ridículo, creando autonomía personal y seguridad en sus textos. Ahora bien, resaltando esta tesis, la investigación se apoyó en el trabajo desarrollado por Peñarrieta Bedoya (2010), en donde relaciona que “aprender significativamente supone pues modificar los esquemas de conocimiento del sujeto, reestructurar, revisar, ampliar, enriquecer las estructuras cognitivas organizadas existentes”(p.54), dejando de manifiesto que no solo es hacer que el niño cree textos, sino que los textos signifiquen para el proceso de enseñanza-aprendizaje, un resultado favorable en la comunidad estudiantil y docente.

Pero esto no puede ser solo implementando estrategias metódicas que lleven al estudiante a algo ideal, para esto es preciso que el maestro

para enseñar a *expresar, entender y comprender* según su contexto, sea él un creador de textos en donde su comunicación es fuente de vida para otros creadores de textos: sus estudiantes.

Se tiende a considerar el lenguaje escrito como una variable relacionada con el contexto social, ya que es el contexto lo que forma y conforma el sistema de escritura. Vygotsky (1979), define el lenguaje escrito como un sistema simbólico de segundo grado que, poco a poco, se va convirtiendo en un simbolismo directo. Esto significa, según sus propias palabras, que:

El lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos. (p. 75).

Es entonces cuando se define que el lenguaje escrito prevalece en el tiempo y por encima del lenguaje hablado, gracias a sus códigos escritos y lingüísticos que favorecen la autenticidad del texto escrito, mientras que el texto hablado se compone de varios agentes que lo modifican.

En el trabajo desarrollado por el estudiante que aparece en la Figura 2, se logró identificar que, con un instrumento de creación de textos, se podía acceder a información que con las tradicionales herramientas no se

El lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos.



Figura 2. Desarrollo de talleres de producción escrita.

Fuente: archivo fotográfico equipo investigador, (2016).

lograba. Es decir, que el estudiante no sentía perseguido por un trabajo que el profesor plantea. Tal como lo establecía Kaplún anteriormente, el estudiante quería ser leído desde sus realidades, desde sus inquietudes y sus lenguajes.

De la metodología y los resultados

El paradigma adoptado en esta investigación, es el cualitativo con enfoque crítico-social basado en la investigación acción, que enmarca al docente como un facilitador de habilidades y estimulador de procesos, que busca ser un investigador de su propia práctica en el aula, convirtiéndola en un escenario de transformación.

La institución educativa intervenida, Politécnico Álvaro González Santana, La Salle, cuenta con una población de

4200 estudiantes distribuidos en cinco (5) sedes, una (1) de básica secundaria y media técnica, cuatro (4) sedes de preescolar y básica primaria; y para la presente investigación se trabajó en dos sedes: Rosario y Manitas tomando como muestra 108 estudiantes del grado quinto de la totalidad de los cursos: 502, 509 y 510.

El contexto próximo que nos atañe con los estudiantes de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana del municipio de Sogamoso, sedes Rosario y Manitas, grado 5º, es la indiferencia, displicencia y desinterés por la práctica de una correcta escritura; autónoma, creativa y significativa, evidenciando apatía y, falta de acompañamiento familiar en el proceso de producción escrita y creación de textos inéditos.

Se indagó que, sobre este proceso escritor, la institución educativa en mención aún no ha liderado estrategias claras, pertinentes, o políticas claras institucionales que permitan abordar estas debilidades globales como área; sin embargo, no se desconoce que en cada práctica de aula los docentes propenden de manera particular por este fin, pero en torno al tema, actualmente, no hay antecedentes o análisis de casos específicos de la institución en esta problemática escolar.

Con base en la descripción anterior, fue necesario analizar los índices sintéticos de calidad de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana de la Salle, del municipio de Sogamoso, y los resultados de las pruebas externas saber grado 5º de los

El paradigma adoptado en esta investigación, es el cualitativo con enfoque crítico-social basado en la investigación acción, que enmarca al docente como un facilitador de habilidades y estimulador de procesos

años 2014 y 2015, los cuales arrojan resultados con tendencia media y baja en el área de lenguaje durante los dos últimos años respectivamente, lo cual permitió detallar cómo está posicionada la institución educativa a nivel local, regional y nacional en la actualidad.

Las técnicas y métodos utilizados en esta investigación, fueron de la observación directa y participante en el aula, por medio de la aplicación de talleres pedagógicos; primero, diagnósticos que buscaron producción y creación de textos inéditos que aportaron con determinación real en el lugar y contexto a intervenir.

Posteriormente, los talleres pedagógicos pasaron de ser diagnósticos a ser de formación en la producción y creación de textos inéditos. Se hace referencia a la etapa diagnóstica en la cual fue pertinente determinar que los estudiantes muestran pereza, desidia apatía al escribir y es en el primer taller aplicado que esta problemática se deja percibir claramente, los estudiantes al observar una imagen referida a la contaminación, solamente escriben palabras de lo que hay en la imagen refiriéndose a nombres de objetos o sustantivos, sin ir más allá de escribir descriptivamente lo que observan, porque les cuesta trabajo el proceso de organizar ideas, tienen temor a equivocarse o sencillamente porque no desean hacer más de lo que implique la guía propuesta aludiendo al mínimo esfuerzo. Abordando progresivamente la problemática, se planea la organización de nuevos talleres o guías pedagógicas encaminadas a disminuir o contribuir a la mejora de estas falencias y

debilidades percibidas; como lo fue la creación de fábulas y autobiografías de los estudiantes, donde tuvieron la oportunidad de escribir textos titulados “Mi historia de vida” o “así soy yo” con un fuerte motivacional para producir sus historias. Otra estrategia de creación textual tuvo lugar con la interpretación de *cómic*s mudos que llevaban implícita una historia que el estudiante podía recrear.

Otro instrumento pedagógico utilizado fue el uso del “cuaderno viajero”, como una herramienta eficaz que recogió historias de cada familia, escritas por estudiantes intervenidos y narradas por sus familiares casa a casa, con el objeto de rescatar historias y vincular el grupo familiar en el proceso incentivando en los niños su espíritu narrativo. Con esta poderosa herramienta, se pudo cualificar la investigación y a la vez despertar en los estudiantes su espíritu narrativo de historias personales y familiares, que enriquecieron el acto de la escritura inédita y mostraron que todos podemos y tenemos relatos por contar, historias por crear y cuentos por imaginar. Fue estimulante para el grupo investigador ver la participación activa de la familia en el proceso de llevar a diario el cuaderno a sus casas, ellos como familia pudieron detallar que es en la familia donde se recrean situaciones que perduran en el recuerdo para toda la vida; a la vez que se despertaba la curiosidad por leer las aventuras que sus compañeros habían escrito e ilustrado en días anteriores, y al otro día llegaban a verificar si en realidad esta narración la habían experimentado, buscando que desde la oralidad les contaran en vivo la historia ya narrada en forma escrita.

Las técnicas y métodos utilizados en esta investigación, fueron de la observación directa y participante en el aula, por medio de la aplicación de talleres pedagógicos

En su momento, la docente revisó corrigió la redacción y ortografía, y motivó e incentivó para que el niño transcribiera correctamente su escrito en otra hoja denotando por sí mismo las dificultades presentadas en cuanto a ortografía, uso adecuado de signos de puntuación, coherencia y cohesión en la construcción de ideas, frases y textos narrativos correctamente escritos. Fomentando así el deseo de escribir, tomándolo como hábito, herramienta o técnica escolar.

Como se puede observar, es un proceso que se va desarrollando y el niño va creando conciencia de la importancia que tiene el aprender a escribir correctamente.



Figura 3. Estrategia cuaderno viajero.
Fuente: autoría del equipo investigador.

Esta investigación permite detallar que escribir es un proceso que implica motivación, disciplina y dedicación, que con la aplicación de talleres pedagógicos y ejercicios lúdicos dirigidos no es suficiente; sin embargo, se nota el avance, aunque se tiene; claro que es la práctica la que con el correr de los años permitirá demostrar y evaluar la capacidad y habilidad para escribir. De ahí que, se pretende motivar a los docentes para que en las aulas se

siembre la semilla del descubrir el mundo escribiendo y de expresar ideas, emociones y sentimientos de manera sencilla, clara y precisa.

Dando cumplimiento a las metas planeadas por las investigadoras y luego de analizar de manera juiciosa y responsable el proceso escritor de los estudiantes, se organizan los textos que por niño merecen ser publicados, dando así respuesta a uno de los objetivos específicos de la propuesta, como es el de publicar textos narrativos inéditos con el objeto de continuar despertando en el niño el deseo de escribir y plasmar de manera contextualizada, creativa, fluida e inédita sus anécdotas o historias que merecen ser contadas dejándose ver como escritores en potencia idealizados con el tiempo como grandes escritores.

Se aplicó también una encuesta a los actores educativos: directivos docentes, docentes y estudiantes; la cual fue un instrumento eficaz de recolección de información, que permitió la triangulación entre estos estamentos y el análisis de variables sobre producción textual. Esta nos orientó en la triangulación de datos, como la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Además, se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos, después de la triangulación de datos de información se pudo analizar, argumentar y definir la producción textual como una falencia sentida en las aulas de clase de la Institución Educativa Politécnico

Esta investigación permite detallar que escribir es un proceso que implica motivación, disciplina y dedicación, que con la aplicación de talleres pedagógicos y ejercicios lúdicos dirigidos no es suficiente

Álvaro González Santana y significativa en los grados 5º, que motiva a ser intervenida de manera asertiva en los estudiantes y en las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, a la vez, en las políticas institucionales de directivos docentes de las sedes Rosario y Manitas, grados 502, 509 y 510.

Resultados

Dentro del desarrollo metodológico del proyecto, se logró detectar que los estudiantes avanzan en su proceso de creación de textos escritos, siempre y cuando se dé libertad a su inquietud, dando valor a cada persona desde su originalidad, sus contextos y sus realidades. El maestro puede llevar muchas estrategias, pero si no da el valor a sentir del estudiante se puede concluir que todas serán infértiles.

Los resultados muestran que la producción textual se ha convertido en un reto autónomo para los estudiantes que manifiestan constantemente el deseo por querer construir a partir de sus textos y, por ende, se inquietan para dar a conocer sus pensamientos a través de textos, que naturalmente deben ser leídos, como símbolo de respeto por los pensamientos de los estudiantes.

Al involucrar a los estudiantes en procesos escriturales autónomos y activos, se logra favorecer y contribuir a mejorar estándares de calidad educativa desde la narrativa reflejados en el índice sintético de calidad de la Institución Educativa. Se proyectan estudiantes con rendimientos académicos satisfactorios y, por lo tanto, se apunta a subir los promedios en pruebas

internas y externas, a la vez en busca de estudiantes gestores, participativos, críticos e inquietos por un legado y rescate de producción textual en su contexto más cercano.

Cabe mencionar que, no todos los estudiantes llegarán a ser creadores de textos con estas estrategias, pues, la disposición de todos entra en juego, esta no es una receta que funcione infaliblemente, es todo lo contrario, debe ser interpretada para los diferentes momentos de los estudiantes y los ritmos institucionales, es decir, en etapas de evaluaciones, con dificultad se conseguirán en el aula, pero quizá sí en sus estados de intimidad consigo mismos.

Conclusiones

Evidentemente, los estudiantes reflejan que existe temor para plasmar escritos; hay rechazo, apatía y desidia por querer escribir sus propios textos; este proceso requiere seguir una secuencia metodológica, lúdica y didáctica sugerida y orientada por los docentes, quienes tienen la tarea de motivar e incentivar constantemente al estudiante a desarrollar y potenciar sus habilidades comunicativas, en este caso la de escribir.

Al analizar esta propuesta, la de implementar la producción del texto como una estrategia asertiva en el aula, permite detallar que escribir es un proceso que implica motivación, disciplina y dedicación, que con la aplicación de talleres pedagógicos y ejercicios lúdicos dirigidos no es suficiente. Sin embargo, se nota el

avance, aunque se tiene claro que es la práctica la que con el correr de los años permitirá demostrar y evaluar la capacidad y habilidad para escribir.

Partiendo de que el arte de escribir es un proceso, es importante despertar en los estudiantes desde los primeros años escolares, el deseo de escribir abordando y vinculando las diferentes habilidades detalladas en los procesos de pensamiento complejo, como es la de analizar, clasificar, comparar, inferir, recordar, interpretar, contextualizar, planear, pensar, organizar, mirar, borrar, corregir, subrayar, entre otras.

Es preciso para ello, convertir el aula y otros ambientes de aprendizaje en un espacio abierto de reflexión, debate, cuestionamiento y contrastación de las diferentes perspectivas en torno a problemas de la vida, a los específicos del área de formación como personas y de aquellos propios de la sociedad,

donde el escritor se convierte en un sujeto capaz de cambiar su postura hacia un agente consciente de interpretación, creación y transformación de la vida y la cultura; preparando así a los estudiantes para participar con plena libertad y autonomía en el quehacer de la ciudadanía.

La experiencia de haber trabajado esta propuesta en el aula, para las investigadoras, fue muy significativa, y los resultados hasta el momento han sido satisfactorios. También, a nosotras nos permitió tener un pensamiento más reflexivo, crítico, analítico, autónomo y responsable acerca de nuestro quehacer cotidiano dentro y fuera del aula.

“A escribir se aprende escribiendo.

*Es un trabajo, se aprende haciéndolo,
como cualquier otra disciplina”*

(Hebe Uhart, (2010). Relatos Reunidos.

Referencias

- CARLINO, P. (2006). *Escribir, Leer y aprender*. Madrid, España: Fondo de la Cultura Económica
- CASSANY, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama
- GRIMSON, A. (2006). *Relatos de la diferencia y la Igualdad*. Brasilia: Felfac
- HAYES, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura.
- MARIÑO DÍAZ, L., PULIDO CORTÉS, O., & MORALES MORA, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- MENDOZA ALFREDO. (2015) *Desarrollo de habilidades lingüísticas*. Pág. 07, párr. 6. New Jersey: Erlbaum.

La experiencia de haber trabajado esta propuesta en el aula, para las investigadoras, fue muy significativa, y los resultados hasta el momento han sido satisfactorios.

- KAPLÚN, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- PEÑARRIETA, L. (2010). Desarrollo de habilidades comunicativas básicas en niños de 9 a 13 años a través de la radio. *Revista de Investigación en comunicación y desarrollo*. 1 (1), 53-61.
- SAMACÁ BOHÓRQUEZ, I. (2016). El espíritu científico en la primera infancia. *Praxis & Saber*, 7(13), 89 - 106. <https://doi.org/10.19053/22160159.4167>
- SOLÉ, I. (1987). Estrategias de lectura y escritura. Barcelona, España: Grao
- UHART HEBE (2010) *Relatos Reunidos*, Argentina: Alfaguara.
- VYGOTSKY, L. (1979). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas. La Habana. Científico técnico.

Un dispositivo pedagógico desde la ruralidad para el desarrollo de competencias básicas

A pedagogical device from rurality for the development of basic competences

*Yennifer Maritza Chinchilla Villate**
*Carlos Alberto Mongui Naranjo***
*Andrés Fernando Sarabanda Barrera****
*Ana Mercedes Pérez Martínez*****

Fecha de recepción: 20 de junio de 2017
Fecha de aprobación: 2 de septiembre de 2017

Artículo de reflexión

Resumen

En este artículo se exponen los resultados de una estrategia encaminada al desarrollo de competencias básicas, empleando aspectos novedosos que involucran los saberes escolares propios del contexto rural. Se establecieron relaciones de saberes y poderes tanto de los docentes como de los estudiantes, que permitieron una mejor comunicación y aprendizajes significativos mutuos, aportaron

elementos valiosos que contribuyeron al logro del objetivo. El artículo expone la creación e implementación de un dispositivo pedagógico dirigido a los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico del sector rural del Municipio de Sogamoso; mediante la metodología “investigación - acción” se unificaron procesos aparentemente independientes que permitieron la

*Institución Educativa Integrada Marco Antonio Quijano Rico
yenimachi82@yahoo.es
**Institución Educativa Integrada Marco Antonio Quijano Rico
carlosmongui@gmail.com
***Institución Educativa Integrada Marco Antonio Quijano Rico
fernandosarabanda@hotmail.com
****Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
mercedes.perez@uptc.edu.co



reflexión y superación de problemáticas propias del aula en contextos particulares y significativos para los estudiantes, estrategia que puede ser aplicada en contextos semejantes.

Palabras clave: dispositivo pedagógico, competencia, educación, ruralidad, contexto.

Abstract

This article presents the results of a strategy aimed at the development of basic skills, using trending aspects that involve school knowledge typical of the rural context. Relationships of knowledge and powers of both teachers and students were established, which allowed better communication and mutual meaningful learning, giving valuable elements that contributed to the achievement of the objective. The article exposes the creation and implementation of a pedagogical device directed to the eighth grade students of the “Marco Antonio Quijano Rico”

Educational Institution of the rural sector of the Municipality of Sogamoso; Through the “research - action” methodology, apparently independent processes were unified which allowed the reflection and overcoming of problems inherent to the classroom in particular and significant contexts for students, a strategy that can be applied in similar contexts.

Keywords: pedagogical device, competence, education, rurality, context.

Introducción

Debido a los cambios tecnológicos, sociales y económicos acelerados del país, el sector rural se ha visto abocado a grandes transformaciones, entre ellas su educación; en este marco, la educación rural ha sido objeto de diferentes interpretaciones conceptuales y sometida a estándares de calidad, muchas veces ajenos a su contexto en función de la política educativa vigente tanto en Latinoamérica como en Colombia.

Las pruebas externas “saber” con las que se mide la adquisición de competencias de los estudiantes y avances de las instituciones educativas, pretenden estandarizar los conocimientos de los educandos, olvidando el contexto en que se encuentran los pobladores, el nivel socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven. A primera vista, el método de homogeneizar los aprendizajes que buscan el desarrollo de competencias, parece favorecer el principio de igualdad, pero este mecanismo fomenta la discriminación en el sentido de medir con el mismo instrumento las capacidades y saberes de los escolares ubicados en diferentes contextos educativos y socioculturales; fomentando en los jóvenes la idea de que la educación que reciben es ajena a su contexto y, muchas veces, alejada de su comprensión y carente de sentido, lo que provoca el desplazamiento a la zona urbana y el abandono del campo.

En este sentido, el colectivo investigador propuso como estrategia un dispositivo

pedagógico, con el objetivo de *Establecer la influencia de las realidades de contexto en el desarrollo de las competencias generales básicas de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Integrada Marco Antonio Quijano Rico del Municipio de Sogamoso*, que articule la formación académica impartida en la institución educativa con los saberes ancestrales desde la práctica del cultivo de la papa donde se involucran a padres de familia y estudiantes, con el ánimo de rescatar y potencializar los lenguajes y tradiciones culturales de los campesinos desde la agricultura; dicho dispositivo articula la historia, cultivo y productos obtenidos de la papa. Mediante el cúmulo de relaciones que se tejen con los conocimientos académicos de los docentes, dicho dispositivo se convierte en un conector idóneo para el mejoramiento de competencias básicas en las diferentes áreas del conocimiento escolar. El resultado de esta investigación se presenta en este artículo donde se muestra la problemática a solucionar, los desarrollos y resultados de la aplicación de la estrategia, además, las conclusiones y recomendaciones obtenidas de esta investigación.

Referentes teóricos

Dispositivo pedagógico

El término “Dispositivo” se empezó a usar en diferentes áreas del conocimiento en la segunda mitad del siglo XX. Su origen etimológico viene del latín “dispositus” que traduce “dispuesto”, esto es, un conjunto de elementos heterogéneos que pueden ser diversos, pero que, articulados de

Las pruebas externas “saber” con las que se mide la adquisición de competencias de los estudiantes y avances de las instituciones educativas, pretenden estandarizar los conocimientos de los educandos, olvidando el contexto en que se encuentran los pobladores, el nivel socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven.

una manera específica, constituyen un mecanismo destinado a producir unos resultados esperados.

Este término es usado por primera vez en la filosofía por Michel Foucault, en su obra monumental *Arqueología del Saber*; y aunque allí no lo definió, en su libro *Saber y Verdad*, lo estableció como

Un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, investigaciones, instituciones, instalaciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos. Propositiones filosóficas, morales o filantrópicas. Los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. Es la red que puede establecerse entre dichos elementos (Foucault, 1977, p. 183).

Un dispositivo es, por tanto, el resultado de un entramado de relaciones entre saberes y poderes, anudamientos, dispersiones, que se configuran como un campo de relación de fuerzas. El dispositivo es la red que puede establecerse entre varios elementos y soportan diferentes tipos de saber. La noción de dispositivo es usada de diferentes formas y en diferentes situaciones.

En dicho marco se concibe la escuela como un entramado resultado de normatividades, metodologías, saberes, autoridades y relaciones que constituyen el sustrato de lo pedagógico, esto es, lo pedagógico se gesta en la escuela, se define en función del saber, desde lugares asimétricos entre el maestro y el estudiante, y, por tanto, se establecen

relaciones de poder y saber (González *et al.*, 2007), en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje; en el seno de estos procesos se utilizan un sinnúmero de estrategias, metodologías, didácticas particulares, experiencias de docentes, contextos y otros que se articulan de diferentes maneras, que según Foucault, se entrelazan constituyendo un dispositivo pedagógico.

Para Meirieu (1997), un dispositivo pedagógico es un conjunto de recursos que contribuyen al desarrollo de competencias en el campo de su hacer y saber; es una herramienta que pone en relación diferentes elementos contextuales, espaciales, e históricos, que se caracteriza por ser productor de transformaciones y facilitador del hacer y el crear; debe ser revelador en el sentido de desplegar significados; debe permitir el análisis y ser un organizador de saberes.

Mediante este dispositivo, el docente puede ser un generador de cambios a partir de la realidad contextual, donde saberes y poderes se enlazan generando nuevas relaciones de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula. Es de aclarar que acá el concepto de poder no se refiere a dominación sino a relaciones de fuerzas entre saberes rurales y académicos que constituyen una fortaleza del dispositivo y contribuyen al enriquecimiento de unos saberes integrales.

Ruralidad

El término ruralidad no se presenta con una definición clara y específica

Un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, investigaciones, instituciones, instalaciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos.

del concepto que se quiere expresar. Aunque el concepto de ruralidad se ha venido empleando en publicaciones y artículos para hacer referencia al conjunto de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que se desarrollan en un entorno rural y que permiten construir identidad, el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) representa la zona Rural como la disposición dispersa de viviendas y explotaciones agropecuarias existentes en ella. No cuenta con un trazado o nomenclatura de calles, carreteras, avenidas y demás, tampoco dispone por lo general de servicios públicos y otro tipo de facilidades propias de las áreas urbanas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, 2000).

Kayser (citado en Echeverry, 2011) define el espacio rural como:

Un conjunto territorial cuyas decisiones se le escapan y en el que existe un modo particular de utilización del espacio y de vida social, caracterizado, en primer lugar, por una densidad relativamente débil de habitantes y de construcciones, lo que determina un predominio de los paisajes vegetales; en segundo lugar, por un uso económico del suelo de predominio agro-silvo-pastoril; en tercer lugar, por un modo de vida de sus habitantes marcado por su pertenencia a colectividades de tamaño limitado, en las que existe un estrecho conocimiento personal y fuertes lazos sociales, y por su relación particular con el espacio, que favorece un entendimiento directo y vivencial del medio ecológico y, finalmente, por una identidad y una representación

específicas muy relacionadas con la cultura campesina.

Últimamente, aparece un nuevo enfoque denominado nueva ruralidad, desde el cual se observan las realidades rurales en el marco de la globalización, entendida esta como la suma de procesos económicos y socioculturales que atraviesan las identidades de las familias campesinas y revaloran su posición en el mercado, en términos de participación en ocupaciones agrícolas y no agrícolas.

Competencias

Tardif (citado en Cázares & Gallardo, 2010) señala que el concepto de competencias es polisémico, por tal motivo no existe entre los especialistas en educación un consenso sobre lo que significa este término, por el contrario, “existen al menos dos concepciones de competencias, una de corte conductual cercana a las propuestas de orden laboral y otra de corte sistémico que se ha anclado en las perspectivas cognitivas” (Díaz Barriga, 2011).

En esta investigación se tuvo en cuenta el horizonte conceptual de Tobón en lo referente a competencias. Estas son actuaciones generales ante actividades y problemas del contexto con metacognición, idoneidad y ética. Son la concreción de la formación humana integral y se integran al proyecto ético de vida. Consideran los grandes propósitos de formación establecidos en un país, un estado o una institución (Tobón, 2013). Según este autor, **las Competencias Básicas** son las competencias fundamentales para vivir

Un conjunto territorial cuyas decisiones se le escapan y en el que existe un modo particular de utilización del espacio y de vida social, caracterizado, en primer lugar, por una densidad relativamente débil de habitantes y de construcciones, lo que determina un predominio de los paisajes vegetales; en segundo lugar, por un uso económico del suelo de predominio agro-silvo-pastoril

en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por: (1) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; (2) se forman en la educación básica y media; (3) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; (4) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo. Las competencias básicas son la interpretativa, la argumentativa y la propositiva (Tobón, 2013).

Competencia interpretativa. Se fundamenta en la comprensión de la información buscando determinar su sentido y significación a partir del análisis de textos, gráficas, expresiones musicales, esquemas, teatro, gestos y expresiones orales. Los subprocesos en la actividad desarrollada, entendimiento del sentido dentro de un contexto, identificación de un problema reconociendo sus diferentes elementos, establecimiento de relaciones entre procesos, establecimiento de información relevante para resolver un problema (Tobón, 2013).

Competencia argumentativa. Consiste en un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos, proposiciones, tesis, planteamientos, procedimientos, teorías, sucesos, anécdotas, mitos, fenómenos naturales y sociales. Los subprocesos implicados en esta competencia son la hilación de los conceptos con base en un propósito comunicativo específico, derivar implicaciones de teorías y teorizar sobre determinado hecho (Tobón, 2013).

Competencia propositiva. Consiste en proponer hipótesis para explicar determinados hechos; construir soluciones a los problemas; deducir las consecuencias de un determinado procedimiento; elaborar unos determinados productos (Tobón, 2013).

Los procesos implicados en esta competencia se basan en escoger caminos cortos para solucionar un problema y hallar la solución más adecuada de acuerdo con el contexto; establecimiento de regularidades y generalizaciones (Tobón, 2013).

Metodología

Enfoque y tipo de investigación

Esta investigación se desarrolló con el enfoque cualitativo, que permite entender los diferentes significados que los sujetos a investigar dan a sus actos, experiencias y situaciones contextuales en las que se encuentran inmersos; comprender dicho contexto y las influencias de estos sobre los sujetos; identificar fenómenos y desarrollar explicaciones válidas de fenómenos no cuantificables (Maxwell, 1996).

En el marco del enfoque cualitativo, se utilizó el tipo de investigación Investigación – Acción propuesto por Elliott (citado en García, 2010), quien propone las siguientes fases: identificación de una situación problemática mediante un diagnóstico; diseño e implementación de una estrategia con el objetivo de darle solución a dicha problemática; y, por último, la evaluación de la implementación en la estrategia.

Los procesos implicados en esta competencia se basan en escoger caminos cortos para solucionar un problema y hallar la solución más adecuada de acuerdo con el contexto; establecimiento de regularidades y generalizaciones

Tabla 1. *Competencias evaluadas por el ICFES*

Competencia	Subprocesos implicados	Criterios de idoneidad	Acciones específicas
Interpretativa: Se fundamenta en la comprensión de la información buscando determinar su sentido y significación a partir del análisis de textos, gráficas, expresiones musicales, esquemas, teatro, gestos y expresiones orales.	En la actividad desarrollada, entendimiento del sentido dentro de un contexto, identificación de un problema, reconocimiento de diferentes elementos de un problema, establecimiento de relaciones entre procesos, establecimiento de información relevante para resolver un problema.	Comprensión del mensaje acorde con el contexto, relación de la nueva información con los saberes previos.	Interpretar datos: Comprender proposiciones y párrafos. Identificar argumentos, ejemplos, contraejemplos y demostraciones. Comprender problemas. Interpretar cuadros, tablas, gráficos, diagramas, dibujos y esquemas. Interpretar mapas, planos y modelos.
Argumentativa: Consiste en un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos, proposiciones, tesis, planteamientos, procedimientos, teorías, sucesos, anécdotas, mitos, fenómenos naturales y sociales.	Ilación de los conceptos con base en un propósito comunicativo específico. Derivar implicaciones de teorías. Teorizar sobre determinado hecho.	Coherencia en los argumentos. Sujeción a pruebas y hechos que los demás pueden constatar. Sencillez en el discurso. Lógica.	Explicar el por qué, cómo y para qué. Demostrar hipótesis. Comprobar hechos. Presentar ejemplos y contraejemplos. Articular conceptos. Sustentar conclusiones.
Propositiva: Consiste en proponer hipótesis para explicar determinados hechos; construir soluciones a los problemas; deducir las consecuencias de un determinado procedimiento; elaborar unos determinados productos.	Establecimiento de heurísticos (camino cortos para resolver un problema). Planteamiento de procedimientos para resolver los problemas y hallar la solución más adecuada de acuerdo con el contexto. Establecimiento de regularidades y generalizaciones.	Claridad en la resolución de problemas. Hipótesis científicas. Lógica en las ideas propuestas.	Planear y resolver problemas. Formular proyectos. Generar hipótesis. Descubrir regularidades. Hacer generalizaciones. Construir modelos.

Fuente: adaptado Tobón (2013) y Salas (2005).

Instrumentos para la recolección de información y técnicas de análisis

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de información, fueron: sustentaciones individuales y grupales, entrevistas semiestructuradas, observaciones, fotografías y grabaciones. Dicha información fue analizada mediante triangulación, observación directa e interpretación.

Fases de la investigación

En el marco de la *investigación-acción*, se desarrollaron tres fases: el diagnóstico, la aplicación de una estrategia para solucionar la problemática identificada en el diagnóstico y, por último, la evaluación del resultado obtenido en la aplicación de la estrategia.

Fase 1: Diagnóstico. Siguiendo los pasos del proceso de investigación-acción, se realizó un diagnóstico para establecer las posibles causas de las deficiencias en las competencias básicas, en dos momentos: en un primer momento, se aplicó una encuesta a los tres estamentos de la institución educativa: directivos, docentes y estudiantes; en un segundo momento, se aplicó un test diagnóstico a los estudiantes, el cual estaba estructurado con preguntas de las pruebas saber aplicadas en años anteriores tomado del banco del ICFES. Es de aclarar que, este proyecto es transversal realizado por los docentes de las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales y sociales; por esta razón, el diagnóstico se realizó teniendo en cuenta estas asignaturas. En la siguiente tabla se muestra las encuestas realizadas a directivos, docentes y estudiantes en el proceso de diagnóstico.

Tabla 2. Encuestas diagnósticas realizadas a directivos, docentes y estudiantes

Competencia	Pregunta a estudiantes	Pregunta a docentes	Pregunta a directivos
Interpretativa	1. ¿Por qué algunas veces no entiende los problemas de matemáticas, sociales o química, que sus profesores les plantean?	¿Cómo cree que influye la competencia interpretativa en el aprendizaje de sus estudiantes en las asignaturas de matemáticas, sociales o química?	¿Considera que el docente de su colegio tiene claridad sobre el papel que desempeña el desarrollo de la competencia interpretativa en el aprendizaje de los estudiantes?
	2. Explique tres razones por las cuales algunas veces no opina en clase sobre los textos, mapas o problemas de matemáticas o química.	En su opinión, ¿cuáles podrían ser la causas por las cuales algunos de sus estudiantes no interpretan correctamente mapas, gráficas, problemas o textos de las asignaturas mencionadas en la pregunta uno?	En su opinión, ¿cuáles serían causas de las dificultades que presentan algunos estudiantes en la interpretación de diferentes textos, gráficos, tablas y problemas?

Argumentativa	3. Si se le dificulta explicar cómo desarrolla un problema de matemáticas, dé tres razones de ello.	¿En dónde cree que radican las causas de las dificultades que presentan algunos estudiantes para argumentar el por qué y el cómo de un procedimiento en asignaturas abstractas como matemáticas o química.	En su percepción, ¿cuáles serían las causas por las cuáles algunos estudiantes presentan dificultades en el razonamiento lógico aplicado a asignaturas abstractas?
	4. ¿Cómo le gustaría que su docente le preguntara sobre el cómo y por qué de sus respuestas?	¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan su práctica en pro del desarrollo de la competencia argumentativa?	¿Cuáles son, en su opinión, los fundamentos teóricos que sustentan la praxis de los docentes en el desarrollo de la competencia argumentativa?
	5. ¿Puede encontrar varias formas de dar respuesta a un mismo problema planteado por su profesor y explicarla a sus compañeros en clase en las tres asignaturas mencionadas?	¿En su opinión, los planteamientos de situaciones problemáticas que se proponen a los estudiantes, en las asignaturas mencionadas, posibilitan diferentes alternativas de solución a los problemas de los estudiantes?	En su opinión, ¿cuáles son las maneras en que los docentes, en el marco del currículo, integran las situaciones académicas problemáticas en la búsqueda de diferentes alternativas de solución por parte de los estudiantes?
Propositiva	6. ¿Usa lo aprendido en dichas asignaturas para aplicarlo a situaciones que se le presentan en su vida diaria fuera del colegio? Dé tres ejemplos.	¿En su opinión, los estudiantes utilizan las competencias desarrolladas en el salón de clase en dichas asignaturas, para solucionar situaciones problemáticas fuera del contexto escolar? ¿Cómo se visibiliza este mejoramiento?	¿Considera que las maneras de solución de situaciones problemáticas del contexto de los estudiantes muestra el desarrollo adecuado de competencias básicas que se pretenden desarrollar en las asignaturas de Matemáticas, Química o Geografía?
	7. ¿Le gustaría que sus profesores les explicaran con ejemplos de situaciones del medio donde usted vive?	¿Cree usted que al involucrar el contexto rural de los estudiantes en la enseñanza de las asignaturas mencionadas facilitarían el desarrollo de competencias básicas? Dé tres razones.	¿Considera que los docentes realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta el contexto de la I.E.? ¿Cómo lo evidencian?
	¿Cómo cuáles?		
	8. ¿Le gustaría que con un solo ejemplo tomado del medio donde usted vive se le expliquen historia, química y matemáticas?	¿Está de acuerdo con un aprendizaje interdisciplinario entre las asignaturas mencionadas? ¿Por qué?	¿En los procesos curriculares de su Institución se evidencian metodologías de aprendizajes interdisciplinarios? ¿Cuáles?

Fuente: elaboración propia.

La siguiente tabla muestra el resumen de la triangulación por estamento de las encuestas utilizadas como diagnóstico donde se establecen las posibles causas de dicha deficiencia:

Tabla 3. Triangulación por estamento

ESTUDIANTES		
Interpretativa	Argumentativa	Propositiva
<ul style="list-style-type: none"> – Desconocimiento vocabulario. – No existe relación entre los conocimientos académicos y el contexto. – Falta de transitividad entre los conocimientos previos y los nuevos. – Deficiencia de conocimientos previos estructurados. – No reconocen causas y consecuencias de una problemática planteada. – Existe en algunos casos falta de tolerancia con los compañeros en el ámbito de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> – Se le dificulta seguir un proceso lógico en la solución de un problema, lo que trae como consecuencia la imposibilidad para explicar con lógica una solución dada. 	<ul style="list-style-type: none"> – No logra colocar en contexto los conocimientos académicos, no proponen alternativas diferentes a la expuesta por el docente a la solución de problemas, no relacionan los procesos académicos con la solución de problemas de contexto y personales. – Todas estas características identifican deficiencias en las competencias básicas de los estudiantes (Tobón, 2005).
DOCENTES		
Interpretativa	Argumentativa	Propositiva
<ul style="list-style-type: none"> – Los docentes recalcan la importancia de la competencia interpretativa, para darle sentido a la cotidianidad y establecen como causa de su deficiencia a la pereza, poco manejo de vocabulario y falta de interés de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> – Con respecto a la competencia argumentativa, afirman que los estudiantes no dan razones del porqué de sus respuestas, por falta de análisis y deficiencia de vocabulario para expresar sus puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> – Los docentes no identifican claramente las deficiencias en la competencia propositiva, pero dan algunas sugerencias de cómo relacionar los conocimientos académicos con el contexto en pro de su desarrollo.

DIRECTIVOS

Interpretativa

- Con respecto el concepto, no existe claridad ni apropiación contextual ni metodológica de la competencia interpretativa por parte de los docentes, lo que permite la falta de estructuración en las acciones pedagógicas para adquirirla.

Argumentativa

- La deficiencia se encuentra en que los estudiantes no cuentan con bases conceptuales para enfrentar un problema mediante la lógica aplicada.

Propositiva

- A pesar de que la mayoría de docentes integran situaciones académicas a situaciones problemáticas del contexto a través de la transversalidad de los proyectos pedagógicos, algunos estudiantes no logran contextualizar lo aprendido en clase con su diario vivir.
 - No entienden debido a la falta de interés en los temas, terminología desconocida, falta de significación a la actividad académica.
 - No se tiene en cuenta el contexto de la institución, se evidencian puesto que no se hacen diagnósticos reales y completos sobre las necesidades de aprendizaje, ni los niveles cognitivos que tienen los estudiantes, el contexto rural impone condiciones socioculturales que, a su vez, condicionan los niveles de aprendizaje, no existe una identificación y un seguimiento a esos aspectos incidentes y condicionantes.
-

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta la tabla resumen de la triangulación final entre los tres estamentos, que muestra las

posibles causas de la deficiencia en competencias básicas.

Tabla 4. Triangulación final entre estamentos.

Interpretativa	Argumentativa	Propositiva
Las posibles causas de la deficiencia de la competencia son: falta de claridad, apropiación contextual y metodológica de la competencia por parte de los docentes, lo que ocasiona la deficiencia de estructuración en las acciones pedagógicas para adquirirla. Además, los estudiantes manifiestan pereza, poco interés en las clases, desconocimiento de vocabulario, no existe relación entre los conocimientos académicos y el contexto, falta de transitividad entre los conocimientos previos y los nuevos, muestran dificultad en reconocer causas y consecuencias de una problemática planteada y existe en algunos casos falta de tolerancia con los compañeros en el ambiente de la clase.	La deficiencia se encuentra en que los estudiantes no cuentan con bases conceptuales para enfrentar y dar solución a un problema mediante la lógica aplicada, por ende no da razones del porqué de sus respuestas por falta de análisis y escasez de vocabulario para expresar sus puntos de vista.	<p>A pesar de que la mayoría de docentes integran situaciones académicas a situaciones problemáticas del contexto a través de la transversalidad de los proyectos pedagógicos, algunos estudiantes no logran contextualizar lo aprendido en clase con su diario vivir, la causa se debe a que no entienden los temas, la terminología es desconocida, falta de significación a la actividad académica y como consecuencia desinterés.</p> <p>Los estudiantes en determinadas ocasiones no encuentran varias soluciones a un mismo problema, debido a que no le encuentran relación a lo aprendido en clase y su contexto, por tal razón les es difícil dar solución a problemas cotidianos.</p> <p>En muchos casos, no se tiene en cuenta el contexto de la institución, no se hacen diagnósticos reales y completos sobre las necesidades de aprendizaje, ni los niveles cognitivos que tienen los estudiantes, el contexto rural impone condiciones socioculturales que a su vez condicionan los niveles de aprendizaje, no existe una identificación y un seguimiento a esos aspectos incidentes y condicionantes.</p>

Fuente: elaboración propia.

En el segundo momento se aplicó el test a 23 estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa, con el objeto detectar las deficiencias en el desarrollo de competencias básicas. El resultado de este test se resume en la siguiente tabla.

Tabla 5. Resultados diagnóstico test de competencias básicas

COMPETENCIAS BÁSICAS	MATEMÁTICAS	CIENCIAS NATURALES	SOCIALES	TOTAL RESPUESTAS CORRECTAS	%	TOTAL
COMPETENCIA INTERPRETATIVA	37	26	25	88	42,5%	207
COMPETENCIA ARGUMENTATIVA	30	31	21	82	39,6%	207
COMPETENCIA PROPOSITIVA	35	29	31	95	45,9%	207
				265	42,7%	621

Fuente: elaboración propia.

En la competencia interpretativa. Se efectuaron 207 preguntas, de las cuales 88 fueron correctas, estas corresponden a 37 de matemáticas, 25 de sociales y 26 de ciencias naturales, lo que da un resultado de respuestas correctas de un 42,5 %.

En competencia argumentativa. De las 207 preguntas, solo 82 fueron correctas, estas corresponden a 30 en matemáticas, 21 en sociales y 31 en ciencias naturales, que corresponden a 31,6 %.

En competencia propositiva. De 207 preguntas, 95 fueron correctas, estas corresponden a 35 en matemáticas, 31 en sociales y 29 en ciencias naturales, lo que da un resultado de respuestas correctas de un 45,9 %.

En total, el test constaba de 27 preguntas aplicada a 23 estudiantes, lo que daría un total 621 preguntas, de las cuales 265 se contestaron de forma correcta, que corresponde a un 42.7 % de acierto del grupo. Lo anterior evidencia que existen falencias en el desarrollo de competencias básicas.

Fase 2: Desarrollo de la estrategia. Con el objeto de contribuir en la solución de esta problemática, se diseñó una estrategia que involucra los saberes académicos de las asignaturas de ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas con los saberes de contexto de los estudiantes alrededor de la historia, el cultivo y posibles aplicaciones de uno de los cultivos autóctonos: LA PAPA.

En el marco de los referentes teóricos anteriores y la metodología de investigación-acción, se elaboró el Dispositivo Pedagógico en el que se entrelazan los conceptos aparentemente heterogéneos de ruralidad, competencias y dispositivo,

pero que constituyen un entramado entre los saberes académicos, saberes de los docentes con sus prácticas, saberes rurales de los estudiantes como costumbres, tradiciones, creencias y experiencias; que, anudados por diferentes tipos de relaciones entre saberes y relaciones asimétricas de poder, permiten explicar las formas y los sentidos que construyen los estudiantes entre la cotidianidad rural y las asignaturas de la institución permitiendo una serie de relaciones como insumos para adentrarse en comprensiones, explicaciones y posibles respuestas a situaciones que vayan más allá de los conocimientos académicos: competencias básicas. El modelo que se propone como un cúmulo de relaciones entre los conocimientos académicos y la ruralidad, se expresa en el siguiente diagrama:

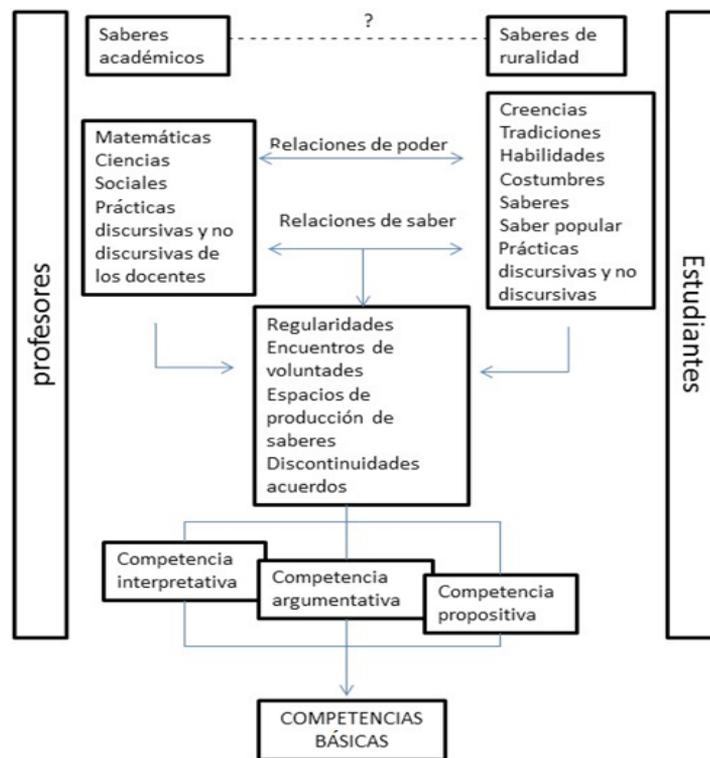


Figura 1. Dispositivo Pedagógico.

Fuente: elaboración propia.

En dicho modelo de dispositivo, existe un cúmulo de relaciones generando fuerzas de poder entendidas estas como reacciones naturales que se establecen en cualquier relación. Para Foucault (1977), el poder no pasa por el enfrentamiento entre dominantes y dominados, sino por relaciones de acciones y reacciones múltiples. En esta concepción, el poder es ubicuo, se desliza y está presente en cada intersticio del entramado social de la escuela.

De otra parte, en cada uno de los contextos de la ruralidad y la institución, existen ciertos saberes que se han establecido mediante regularidades que han sido aceptadas como sus propias “verdades”, transformadas mediante prácticas entendidas estas como actividades que transforman sus realidades y naturalizan lo que se debe decir en un contexto o en una época determinada, esto es, establecen las “verdades” de lo que se debe decir (prácticas discursivas). Existen normatividades, reglamentos y políticas que influyen sobre las prácticas discursivas y que se constituyen en las “verdades” de lo que se debe hacer (Foucault, 1977).

Entre los saberes académicos y los de la ruralidad, existen discontinuidades evidenciadas como rupturas o quiebres, que muchas veces se superponen o se oponen haciendo predominar unos saberes sobre los otros. Es posible buscar conexiones entre estas discontinuidades que se complementen mediante encuentro de voluntades, de tal manera que las fuerzas de poder entre saberes académicos y de ruralidad se conviertan en espacios de producción de conocimientos integrales,

tanto de maestros como estudiantes, que conlleven al desarrollo de capacidades interpretativas, argumentativas y propositivas; en este entramado, el poder no obstaculiza el saber sino que contribuye a su construcción.

Mediante este dispositivo, el docente se convierte en un generador de cambios a partir de la realidad contextual donde saberes y poderes se enlazan generando nuevas relaciones de enseñanza y aprendizaje. Dicho modelo se materializó en el contexto de la Institución a través de la historia, cultivo y procesos de producción, distribución y consumo de Papa, mediados por las áreas de matemáticas, sociales y ciencias naturales.

A continuación, se describen las actividades que se desarrollaron en el marco de la estrategia desarrollada.

En ciencias naturales. Se realizó una experiencia que buscó comprender el concepto de electricidad, para lo cual se utilizó como fuente de energía varias papas, a través de un circuito electrónico conectado en serie para encender un diodo emisor de luz.

Entre los saberes académicos y los de la ruralidad, existen discontinuidades evidenciadas como rupturas o quiebres, que muchas veces se superponen o se oponen haciendo predominar unos saberes sobre los otros.



Figura 2. Fuente de energía con papas. Fuente: elaboración propia.

Al iniciar la actividad, se plantean preguntas a los estudiantes: ¿por qué un bombillo ilumina?, ¿será posible encender un bombillo utilizando papas?, estas preguntas se respondieron luego de realizar el experimento. Al entregar a los estudiantes los materiales para montar la pila o batería de papas, estos siguieron las instrucciones dadas, expusieron los resultados obtenidos y explicaron por qué y cómo se realizó el experimento. Analizaron si la información que obtuvieron era suficiente para contestar preguntas o sustentar explicaciones del trabajo que realizaron. Plantearon y resolvieron los problemas que se presentaron durante el desarrollo de la actividad. Sacaron conclusiones del experimento que realizaron, aunque algunos no obtuvieron los resultados esperados (Tobón, 2005). En la competencia argumentativa, los alumnos elaboraron un circuito en serie empleando diferentes papas para hacer funcionar un led o reloj, y propusieron soluciones a los problemas que se presentaron para el funcionamiento del experimento.

Para el cierre de la actividad, los estudiantes contestaron las preguntas

iniciales. Según Tobón (2005), la competencia propositiva se desarrolló a partir del resultado donde los alumnos plantean que existen diversas fuentes y formas de energía como limones, tomates y que estas se transforman continuamente de energía química a energía eléctrica. Además, reconocen los instrumentos que permiten medir la corriente eléctrica y el voltaje.

Para finalizar, se realizó una evaluación grupal. En ella, los estudiantes de una parte infirieron que las papas tienen un fluido en su interior, que permite el flujo de electrones generando electricidad; y de otra, evidenciaron el potencial que existe en su entorno rural en el desarrollo de capacidades interpretativas, argumentativas y propositivas, pues descubrieron que son capaces desde su contexto de proponer iniciativas que antes ignoraban.

Analizando cada proceso llevado a cabo y teniendo en cuenta las respuestas y las diferentes actividades, se estableció la siguiente categorización, basados en Tobón (2005).

Tabla 6. Categorías Competencias Básicas en Ciencias Naturales.

Patrones de Respuesta	Subcategoría	Categoría
Reconoce explicaciones posibles, con base en el conocimiento cotidiano del contexto.	Reconoce diferentes electrodomésticos y explica cómo funcionan.	Interpretativa
Identifica variables que influyen en los resultados de un experimento empleando como fuente de energía papas.	Sigue los pasos para el desarrollo del experimento empleando papas.	
Comprende la naturaleza de los fenómenos relacionados con la electricidad y el magnetismo.	Comprende por qué un led funciona empleando un circuito con papas.	

Analiza si la información que he obtenido es suficiente para contestar mis preguntas o sustentar mis explicaciones.	Explica por qué y cómo se realizó el experimento.	Argumentativa
Saca conclusiones de los experimentos que realiza, aunque no obtenga los resultados esperados.	Plantea y resuelve los problemas que se presentaron durante el desarrollo del experimento.	
Analiza el desarrollo de los componentes de los circuitos eléctricos y su impacto en la vida diaria.	Arma un circuito sencillo con un led, cables y una batería de 1,5V, 3V y 9V.	Propositiva
Propone soluciones a los problemas que se presentan para el funcionamiento del experimento.	Reconoce los instrumentos que permiten medir la corriente eléctrica y el voltaje.	
Plantea que existen diversas fuentes y formas de energía y que estas se transforman continuamente.	Elabora un circuito en serie empleando papas, cables, tornillos con recubrimiento de zinc y barras de cobre para hacer funcionar un led o reloj.	
Relaciona voltaje y corriente con los diferentes elementos de un circuito eléctrico complejo y para todo el sistema.	Contesta adecuadamente las preguntas planteadas al inicio y cierre de la actividad.	
Formula explicaciones posibles, con base en el conocimiento cotidiano del contexto.	Establece relaciones entre algunas fuentes y transformaciones de la energía química en lumínica.	

Fuente: elaboración propia.

En Ciencias Sociales. En primer lugar, se realizó una entrevista abierta aplicada por los estudiantes a sus familiares sobre la cultura de la papa, para lo cual, se plantearon preguntas pensando en el contexto rural Boyacense, utilizando como objeto de estudio el cultivo más importante de la región. Se pretendió que el estudiante y su grupo familiar participaran con base en sus conocimientos empíricos, culturales y de contexto en el desarrollo de esta entrevista. Una vez realizada, el docente realizó las siguientes preguntas a los estudiantes:

¿Cada cuánto se siembra papa?, ¿en qué meses se debe sembrar?, ¿por qué en esos meses?

¿Qué pasaría si el cultivo se hace en otras fechas?

¿Por qué algunos campesinos han dejado de cultivar papa en la vereda?

¿Por qué en la vereda solo se cultivan 3 o 4 clases de papa?

En las respuestas, los estudiantes expusieron y argumentaron con gran propiedad sus conocimientos aprendidos

o escuchados de su familia sobre aspectos del cultivo, clases de papa, características, usos, y propusieron recetas novedosas, posibles usos en la industria, medicina, y experimentaron el gran potencial argumentativo demostrado a través de sus exposiciones, situación que evidencia relaciones de poder como aportes a la construcción de un saber.

También se tuvieron en cuenta como estrategia los relatos de experiencia de vida: que consisten en la descripción por parte de los estudiantes de situaciones reales vividas en la cotidianidad de la ruralidad y el cultivo de la papa mediante una entrevista y un video, este tipo de actividades despertó el interés de los estudiantes, llamó la atención, ya que al ser un tema del cual la mayoría tiene conocimiento es digno de ser contado y, lo más importante, se establecieron relaciones entre la institución educativa y el entorno.

Como actividades para favorecer la atención de los estudiantes, se manejaron preguntas intercaladas (Rickards, 1980), las cuales se insertan en la exposición de cada estudiante sobre su conocimiento del cultivo de la papa con el fin de atraer su atención y facilitar el aprendizaje, este tipo de ejercicios mantienen la atención sobre un tema en específico, fortalece la reflexión y la comprensión de la información. A su vez, se utilizaron imágenes para interpretar, como: caricaturas, gráficos y diálogos, ya que este tipo de recursos es llamativo, pues despiertan el interés y la concentración, y ayudan a comprender y proponer acciones en secuencia (Díaz & Hernández Rojas, 1999).

Se logró una personalización de la información facilitando la iniciativa y la crítica, fomentando la formación de la competencia propositiva, elaborando un texto en forma de cuento cumpliendo con sus partes, relacionando el contexto, las realidades del cultivo de papa y la creatividad e imaginación de los jóvenes de grado octavo. Todas estas actividades mostraron encuentro de voluntades, voluntades de aprender, de enseñar y compartir saberes.



Figura 3. Interpretación de imágenes.
Fuente: los autores.



Figura 4. Comparación Contextual.
Fuente: los autores.

Tabla 7. Categorías Competencias Básicas en Ciencias Sociales

Patrón de respuesta	Subcategoría	Categoría
Explican procedimientos y procesos de adecuación y preparación del terreno para el cultivo de la papa.	Comprende problemas que se suscitan en torno al cultivo de la papa.	Interpretativa
Comprende información escrita en lenguaje simple relacionada con temas del diario vivir.	Establece relación entre los saberes de los estudiantes y docente. Interpreta cuadros y gráficos. Utiliza gráficas y cálculos estadísticos para analizar información.	
Analiza algunas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de la región y las plasma en un escrito simple.	Reconoce y analiza la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano	
Explica y Justifica los procesos de producción distribución y consumo relacionados con el cultivo de la papa en el contexto.	Responde al ¿por qué?, ¿cómo? y ¿para qué? de temas cotidianos. Comprueba hechos relacionados con su diario vivir.	
Explicar el empleo de terminado razonamiento en la resolución de problemas de la vida diaria.	Sustenta conclusiones basadas en la experiencia. Comprueba con hechos, situaciones escolares aplicadas en extraclase.	Argumentativa
Explica la influencia de la papa mediante escritos.	Explica la influencia de la papa en la región	Propositiva
Propone diferentes usos y aplicaciones teniendo en cuenta las características físicas y químicas de la papa.	Resuelve problemas relacionados con las realidades de contexto. Elabora generalizaciones.	
Construye soluciones a problemas relacionados con el diario vivir. Elabora escritos representando el contexto rural y las realidades del entorno.	Establece caminos cortos para resolver un problema. Construye mundos posibles a nivel literario (cuento).	

Fuente: elaboración propia.

En Matemáticas. Se propusieron las siguientes actividades:

Realización de loteos para la siembra de papa. A los alumnos se les entregó una guía con el procedimiento, que consistía en dividir un lote de dimensiones de 1 metro por 1 metro con la condición de utilizar como mínimo ocho figuras geométricas para la siembra de la papa. Para ello, se debería realizar su encerramiento de los lotes pequeños con postes rollizos de 5 cm de diámetro y 30 cm de largo, además estos se debían unir con lana dándole tres vueltas como mínimo, que representa el alambre de púas.

Cada grupo de trabajo estaba conformado por un máximo de tres estudiantes, que en un principio se debían repartir los elementos necesarios para realizar la guía, como: lana, postes rollizos, metro y escuadras, luego escoger un lugar de la institución para realizar el loteo correspondiente. Los estudiantes debían realizar el plano del loteo propuesto en una hoja carta a escala, y determinar las áreas de los lotes y su perímetro, también debían calcular la cantidad de metros de lana que se requería para su cercado. Por último, el grupo debía exponer a sus demás compañeros el trabajo realizado, el procedimiento y cálculos obtenidos.



Figura 5. Práctica de loteos.
Fuente: elaboración propia.

Como estrategia didáctica en esta actividad, se utilizó la simulación de actividades profesionales. Según Restrepo (2000), consiste en realizar en el aula de clase, actividades parecidas a las que se realizan en el entorno profesional, en este caso en el cultivo de la papa. Los beneficios con esta actividad, fueron: aprendizaje colaborativo entre los mismos estudiantes en la formación de competencias y posibilitó el aprender a aprender mediante el abordaje de problemas en equipo.

Utilización de Proporcionalidad.

Para un mayor entendimiento de proporcionalidad, relaciones directas e inversas y regla de tres simple y compuesta, se realizaron talleres en los que intervenían procesos y variables utilizadas en el cultivo de papa, como: semilla, parcelas, fungicidas, hora tractor, horas hombre, sueldos y alimentación de obreros, conversión de unidades del sector agrario, entre otros. Para la apropiación del concepto

de proporcionalidad, se utilizó como estrategia el aprendizaje basado en problemas, que, según Restrepo (2000), consiste en analizar y resolver problemas reales mediante el trabajo en equipo, relacionados con los contenidos del curso, teniendo en cuenta las variables utilizadas en el cultivo de papa. Para finalizar, cada estudiante junto con sus familiares debía proponer y realizar diez ejercicios de regla de tres simple y compuesta, utilizando elementos relacionados con la papa, como tiempo, ganancia, empaque, transporte, extensiones de lote y producción de papa.

Los beneficios de estas estrategias, se evidenciaron mediante actitudes, expresiones y actividades que mostraron la pertinencia de las actividades y el empoderamiento de los estudiantes a través de lo cual se evidenció claramente la capacidad interpretativa, argumentativa y propositiva (Tobón, 2005).

Tabla 8. Categorías Competencias Básicas en Matemáticas

Patrones de respuesta	Subcategoría	Categoría
Comprensión del procedimiento dado a realizar en el encerramiento de diferentes lotes para el cultivo de papa.	Comprender, interpretar, analizar.	Interpretativa
Reconocer el conjunto de unidades usadas para cada magnitud, longitud y área; de esta manera, se podrá calcular la cantidad de alambre de púas requerido para el encerramiento de los lotes y para el cálculo del área que tiene cada lote para la siembra de papa.	Reconocer, calcular, contextualizar.	Interpretativa
Comprensión del mensaje planteado en problemáticas que se presentan en el cultivo de papa que involucran proporciones.	Interpretación, análisis, contextualizar.	Interpretativa
Establece la información relevante para la solución de un problema en el cultivo de papa que involucra proporciones (regla de tres simple y compuesta).	Extracción, sintetizar, contextualizar.	Interpretativa



Justifica a través de representaciones y procedimientos, la existencia de una relación de proporcionalidad directa o inversa entre dos variables existente en el cultivo de papa.	Justificar, análisis, representar.	Argumentativa
Reconoce procesos necesarios en la resolución de ecuaciones, planteadas en la solución de problemáticas en el cultivo de papa.	Reconocer, calcular.	Argumentativa
Clasificar figuras bidimensionales de acuerdo con características específicas, ya sean estas geométricas o métricas.	clasificar, análisis	Argumentativa
Establece caminos o rutas para resolver problemas, para determinar qué terreno es más favorable, con el objetivo de realizar el ejercicio de determinar áreas y perímetros de lotes para el cultivo de papa.	Establecer, determinar, modelar.	Propositiva
Plantea procedimientos para resolver problemas y hallar su solución, además, evalúa si esta tiene o no sentido.	Resolución, modelar.	Propositiva
Determina medidas de atributos de figuras geométricas o procedimientos, que permiten calcular áreas y perímetros de lotes dispuestos para el cultivo de papa.	Determinar, análisis.	Propositiva

Fuente: elaboración propia.

Realizando una triangulación de las categorías establecidas en las actividades de cada asignatura, se resumen los resultados obtenidos en las siguientes tablas.

Tabla 9. Triangulación Categoría Competencia Interpretativa

Matemáticas	Sociales	C. Naturales	Subcategoría	Categoría
Patrones de respuesta	Patrones de respuesta	Patrones de respuesta		
Comprensión del procedimiento dado a realizar en el encerramiento de diferentes lotes para el cultivo de papa.	Explican procedimientos y procesos de adecuación y preparación del terreno para el cultivo de la papa.	Reconoce explicaciones posibles, con base en el conocimiento cotidiano del contexto.	Comprender, interpretar, analizar, relacionar, reconocer, explicar, calcular, contextualizar, seguir pasos, extraer, sintetizar.	Competencia interpretativa
Reconocer el conjunto de unidades usadas para cada magnitud, longitud y área; de esta manera, se podrá calcular la cantidad de alambre de púas requerido para el encerramiento de los lotes y para el cálculo del área que tiene cada lote para la siembra de papa.	Comprende información escrita en lenguaje simple relacionada con temas del diario vivir.	Identifica variables que influyen en los resultados de un experimento empleando como fuente de energía papas.		

<p>Comprensión del mensaje planteado en problemáticas que se presentan en el cultivo de papa que involucran proporciones.</p> <p>Establece la información relevante para la solución de un problema en el cultivo de papa que involucra proporciones (regla de tres simple y compuesta)</p>	<p>Analiza algunas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de la región, y las plasma en un escrito simple.</p>	<p>Comprende la naturaleza de los fenómenos relacionados con la electricidad y el magnetismo.</p>
---	--	---

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Triangulación Categoría Competencia Argumentativa

Matemáticas	Sociales	C. Naturales	Subcategoría	Categoría
Patrones de respuesta	Patrones de respuesta	Patrones de respuesta		
<p>Justifica a través de representaciones y procedimientos, la existencia de una relación de proporcionalidad directa o inversa entre dos variables existente en el cultivo de papa.</p> <p>Reconoce procesos necesarios en la resolución de ecuaciones, planteadas en la solución de problemáticas en el cultivo de papa.</p> <p>Clasificar figuras bidimensionales de acuerdo con características específicas, ya sean estas geométricas o métricas.</p>	<p>Explica y justifica los procesos de producción distribución y consumo, relacionados con el cultivo de la papa en el contexto.</p> <p>Explicar el empleo de terminado razonamiento en la resolución de problemas de la vida diaria.</p> <p>Explica la influencia de la papa mediante escritos.</p>	<p>Analiza si la información que he obtenido es suficiente para contestar preguntas o sustentar explicaciones del experimento realizado.</p> <p>Saca conclusiones de los experimentos que realiza, aunque no obtenga los resultados esperados.</p> <p>Analiza el desarrollo de los componentes de los circuitos eléctricos y su impacto en la vida diaria.</p>	<p>Justificar, representar, reconocer, calcular, clasificar, analizar, responde al ¿por qué?, ¿cómo? Y ¿para qué?, comprobar, sustentar, plantear, resolver, armar.</p>	<p>Competencia argumentativa</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. *Triangulación categoría competencia propositiva*

Matemáticas	Sociales	C. Naturales	Subcategoría	Categoría
Patrones de respuesta	Patrones de respuesta	Patrones de respuesta		
Establece caminos o rutas para resolver problemas, para determinar qué terreno es más favorable para realizar el ejercicio de determinar áreas y perímetros de lotes para el cultivo de papa.	Propone diferentes usos y aplicaciones, teniendo en cuenta las características físicas y químicas de la papa.	Propone soluciones a los problemas que se presentan para el funcionamiento del experimento.	Establecer, determinar, modelar, resolver, analizar, reconocer elaborar, contestar adecuadamente preguntas, elaborar generalizaciones, establece caminos cortos para resolver un problema y construir soluciones a diversos problemas.	Competencia propositiva
Plantea procedimientos para resolver problemas y hallar su solución, además, evalúa si esta tiene o no sentido.	Construye soluciones a problemas relacionados con el diario vivir.	Plantea que existen diversas fuentes y formas de energía, como limones, tomates y que estas se transforman continuamente de energía química a energía eléctrica.		
Determina medidas de atributos de figuras geométricas o procedimientos que permiten calcular áreas y perímetros de lotes dispuestos para el cultivo de papa.	Elabora escritos representando el contexto rural y las realidades del entorno.	Relaciono voltaje y corriente con los diferentes elementos de un circuito eléctrico elaborado con papas. Formula explicaciones posibles, con base en el conocimiento cotidiano del contexto.		

Fuente: elaboración propia.

En el análisis anterior, realizado a través del proceso de categorización, se evidencia la interrelación de diferentes saberes en un contexto de ruralidad (Kayser, citado en Perico, 2011).

En estas relaciones de poderes y de saberes, se establecieron regularidades evidenciadas a través de subcategorías y categorías que mostraron el mejoramiento de las competencias básicas (Tobón, 2005).

Fase 3: Evaluación de la Estrategia. Se realizó un segundo test para verificar si el dispositivo pedagógico tuvo algún impacto en el desarrollo de las competencias de interpretación, argumentación y proposición, una vez colocado en marcha la estrategia, los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 12. Resultados Aplicación Segundo Test

Competencia	Matemáticas	Sociales	Ciencias naturales	Total respuestas correctas	Total de respuestas	
Competencia interpretativa	59	59	53	171	82,6 %	207
Competencia argumentativa	52	50	54	156	75,4 %	207
Competencia propositiva	52	55	47	154	74,4 %	207
481					77,5 %	621

Fuente: elaboración propia.

En la competencia interpretativa. Se efectuaron 207 preguntas, de las cuales 171 fueron correctas, estas corresponden a 59 de matemáticas, 59 de sociales y 53 de ciencias naturales, lo que da un resultado de respuestas correctas de un 82.6%.

En competencia argumentativa. De las 207 preguntas, 156 fueron correctas, estas corresponden a 52 en matemáticas, 50 en sociales y 54 en ciencias naturales, que corresponden a 75.4%.

En competencia propositiva. De 207 preguntas, 154 fueron correctas, estas corresponden a 52 en matemáticas, 55 en sociales y 47 en ciencias naturales, lo que da un resultado de respuestas correctas de un 74.4%.

En total, el test constaba de 27 preguntas aplicada a 23 estudiantes, lo que daría un total 621 preguntas, de las cuales 481 se contestaron de forma correcta que

corresponde a un 77.5% de acierto del grupo.

Resultados de acuerdo a las fases metodológicas

Teniendo en cuenta las tres fases de esta investigación, se mostró que existían ciertas falencias evidenciadas en el diagnóstico. Con la aplicación de la estrategia, se logró subsanar en gran parte estas deficiencias, lo que se demostró en la evaluación final.

Para la aplicación del segundo test, se utilizó el mismo formato utilizado en el diagnóstico, pero adaptando las preguntas al contexto donde se desarrolló la estrategia.

En la siguiente tabla, se muestra la comparación entre los resultados del diagnóstico y la evaluación final evidenciada en la aplicación del segundo test, luego de aplicar la estrategia y el porcentaje de diferencia.

Teniendo en cuenta las tres fases de esta investigación, se mostró que existían ciertas falencias evidenciadas en el diagnóstico. Con la aplicación de la estrategia, se logró subsanar en gran parte estas deficiencias, lo que se demostró en la evaluación final.

Tabla 13. *Comparativo de Resultados Primer y Segundo Test*

Competencia	Primer test	Segundo test	Mejoramiento de acierto en número de preguntas	Porcentaje de mejoramiento de acierto
	Total respuestas correctas	Total respuestas correctas		
Competencia interpretativa	88	171	83	40,1 %
Competencia argumentativa	82	156	74	35,7 %
Competencia propositiva	95	154	59	28,5 %
	265	481	216	34,8 %

Fuente: elaboración propia.

Según los dos test realizados antes y después, se evidencia un mejoramiento una vez realizada la estrategia del dispositivo pedagógico, discriminado de la siguiente manera, en la competencia interpretativa se obtuvo un mejoramiento de acierto en el número de preguntas pasando de 88 a 171, que equivale a un 40.1%; en la competencia argumentativa se obtuvo un mejoramiento de acierto en el número de preguntas pasando de 82 a 156, que equivale a un 35.7%; y, en la competencia propositiva, se obtuvo un mejoramiento de acierto en el número de preguntas pasando de 95 a 154, que equivale a un 28.5%. Lo anterior se puede concretar en la totalidad de respuestas correctas que pasaron de 265 a 481 preguntas acertadas, lo que indica una mejoría en un 34.8% de acierto en promedio en el segundo test.

Conclusiones

Los hallazgos encontrados y los resultados obtenidos en esta investigación, permitieron concluir:

entre estudiantes y profesores, se establecieron relaciones de saberes y poderes que permitieron una mejor comunicación y aprendizajes mutuos que aportaron elementos valiosos para desarrollo de competencias básicas.

El uso de la estrategia “Dispositivo Pedagógico”, mostró que es posible lograr un aprendizaje más integral mediante un trabajo multidisciplinario en el sentido de que cada disciplina involucrada (matemáticas, ciencias naturales y sociales), aportó desde su espacio elementos que se integraron con los saberes propios de la ruralidad aportados por los estudiantes que condujeron al mejoramiento de las capacidades interpretativas, argumentativas y propositivas (Meirieu, 1997).

Con la construcción e implementación de este dispositivo pedagógico desde la ruralidad, se pudo determinar que es fundamental adaptar particularidades del contexto y del diario vivir de los alumnos de la Institución educativa, ya

El uso de la estrategia “Dispositivo Pedagógico”, mostró que es posible lograr un aprendizaje más integral mediante un trabajo multidisciplinario en el sentido de que cada disciplina involucrada (matemáticas, ciencias naturales y sociales).

que se pudieron establecer relaciones consistentes entre los saberes académicos con los saberes del contexto.

En lo referente al desarrollo de competencias básicas, igualmente se identificó que el inicio de dicho desarrollo está relacionado con la observación, la comprensión, la explicación y la solución de problemas concretos del contexto de los estudiantes.

El uso de elementos del contexto de los estudiantes, permitió que estos aportaran sus propios saberes a la constitución de conocimientos académicos y, a la vez, favorecieron un aprendizaje útil y una aproximación del estudiante a la solución de problemas de su medio. Lo anterior les permitió empoderarse

de su aprendizaje despertando una multiplicidad de actitudes afectivas manifestadas a través del gusto por dar a conocer sus propios saberes que les permitieron valorar lo suyo como parte de su formación integral entablando, de esta manera, fuerzas de poder entre saberes aparentemente dispersos.

El crear un dispositivo pedagógico como herramienta para la enseñanza, hizo que en los docentes autores se rompieran los paradigmas de una educación tradicional y cuadrículada, y se adentrara en una forma dinámica y constructiva llena de saberes, poderes, engranajes que dieron como fruto el desarrollo de competencias básicas tanto en estudiantes como en los mismos maestros.

Referencias

- Cázares, R. A., & Gallardo, S. C. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 481-508.
- DANE. (2000). *Conceptos básicos*. Colombia, Bogotá
- Díaz, F., & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*, 2(5), 3-24.
- Echeverry, R. P. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina. Reflexiones sobre lo rural: economía rural, economía de territorios*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Foucault, M. (1977). Saber y Verdad. *Omicar*(10).
- García, S. (2010). *Investigación Acción. Métodos de Investigación en Educación Especial*. Recuperado el 17 de mayo de 2016, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

- González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La Investigación Educativa en el Hacer Docente. *Revista de Educación Laurus*, 13(23), 279-309.
- Maxwell, J. (1996). *Cualitative Research Desing. An interactiva Approach*. California: Sage.
- Meirieu, F. (1997). *La escuela modo de empleo: de los métodos activos a la pedagogía diferenciada*. Barcelona: Octaedro.
- Restrepo, B. (2000). *Aprendizaje basado en problemas (ABP) Formación de profesionales de la salud*. Rionegro: programa UNI,13.
- Rickards, J. P. (1980). Notetaking, underlining, inserted questions, and organizers in text: Research conclusions and educational implications. *Educational Technology*, 20(6), 5-11.
- Salas, W. (2005). *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso Colombiano*. Revista Iberoamericana de Educación, 7.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

BABELIA



ENSEÑANZA Y PRÁCTICA DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS Y NATIVAS

Los Procesos Lectores Caso de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico

The reading processes case of the educational institution Marco Antonio Quijano Rico

*Alba Paola Rodríguez Barrera**
*Elsa Yasmín Balaguera Celis***
*Vilma Gorety Moreno Suárez****

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2017
Fecha de aprobación: 10 de septiembre de 2017

Artículo de investigación científica y tecnológica

Resumen

El análisis acerca del proceso lector en la población de estudiantes de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico de la ciudad de Sogamoso, se realizará mediante investigación cualitativa de tipo investigación-acción, tomando como base las dificultades lectoras que presentan los estudiantes en cuanto a bajo nivel de comprensión, análisis y vocabulario. Dicho análisis contará con la participación en actividades proclives a clasificar cada una de las falencias y encontrar alternativas que conlleven a

soluciones prontas y efectivas durante el proceso de formación académica. Asimismo se desarrollará una propuesta metodológica constructivista y moderna que permita a los docentes considerar estas herramientas para orientar las prácticas educativas en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo a los padres de familia.

Palabras clave: Lectura, Escritura, Comprensión lectora, Ruralidad, Didáctica.

*Institución Educativa
Marco Antonio Quijano
Rico, Boyacá-Colombia
albita.rodriguez@gmail.com

**Institución Educativa
Marco Antonio Quijano
Rico, Boyacá-Colombia
yasminbalaguera@gmail.com

***Institución Educativa
Marco Antonio Quijano
Rico, Boyacá-Colombia
vilmagoretymorenosuarez@gmail.com



Abstract

The analysis about the reading process in the student population at the Educational Institution “Marco Antonio Quijano Rico” (Sogamoso, Colombia) will be a qualitative investigation of the research-action type, taking as a base the reading difficulties that the students present in terms of low level of comprehension, analysis and vocabulary. Such analysis will have the participation in activities prone to classify each of the shortcomings and find alternatives

that lead to prompt and effective solutions during the academic training process. Likewise, a constructivist and modern methodological proposal will be developed that allows teachers to consider these tools to guide educational practices for the benefit of the teaching-learning process, including parents.

Keywords: Reading, Writing, Reading comprehension, Rurality, Didactics.

Introducción

El proceso lector se considera como el camino cognitivo, los pasos que siguen los estudiantes al leer y que les permite comprender. Lo que sucede en este “camino” o “pasos” que se den al momento de leer, es lo que determina que los estudiantes comprendan bien un texto o que se les dificulte.

Estos pasos están relacionados con procesos mentales, estrategias y actividades que facilitan para alcanzar las competencias lectoras, entendidas como la capacidad individual, que tienen los estudiantes para comprender, utilizar y analizar textos escritos, con el fin de lograr sus objetivos personales; desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar plenamente en la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2009).

Se consideran buenos lectores, aquellos que comprenden lo que leen para su beneficio (León, 2004), para convertirse en lectores autónomos, es necesario enseñarles cómo hacerlo, es decir, orientarlos en cada etapa, realizando una serie de actividades que les permita ir construyendo el significado del texto, comprenderlo y establecer vínculos con la lectura (Solé, 1998).

El problema de la lectura parece agudizarse aún más en contextos rurales en donde la pobreza y el poco acceso a sistemas educativos tecnificados. Dentro del núcleo familiar, se deja a los niños sin el apoyo que se requiere para alcanzar los logros educativos. Como lo afirma Bravo (1996), una dificultad

para la adquisición de la lectura radica en las limitadas oportunidades de alfabetización ofrecidas a los niños antes y durante su aprendizaje formal de la lectura, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico de las familias, sus ingresos mensuales y el nivel educativo de los padres, estas son variables predictivas de las habilidades prelectoras de niños escolarizados. Siguiendo esta línea, Phillips y Lonigan (2009) complementan esta afirmación al encontrar que es posible predecir la competencia lectora de los niños desde temprana edad, si se conocen las prácticas de alfabetización de las familias, el número de libros que hay en casa, el hábito de lectura en los padres y la inclusión de los niños en las actividades diarias familiares.

Para la investigación, se utilizó como sustento teórico un enfoque cognitivo basado en los procesos lectores de Cuentos (2010), a saber: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos; con el fin de fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes en el contexto rural de la institución educativa. El diseño se enmarcó dentro de la investigación acción (I.A) descrita por Elliot (2000), cuya finalidad es problematizar una realidad que agobia el quehacer educativo, y permite la reflexión sobre las dificultades o potencialidades. La investigación se llevó a cabo en tres fases metodológicas basadas en el enfoque cualitativo, por medio de procesos de observación e indagación como: grupo focal, encuestas, y talleres de intervención pedagógica, para identificar las problemáticas y plantear posibles soluciones a las mismas.

Se consideran buenos lectores, aquellos que comprenden lo que leen para su beneficio (León, 2004), para convertirse en lectores autónomos.

A partir de la intervención, se lograron avances significativos en las habilidades lectoras, desde los procesos perceptivos, movimientos sacádicos y reconocimiento de fonemas, procesos léxicos, pautas para decodificar una palabra (léxico y/o fonético); proceso sintáctico, orden de las palabras en una oración para tener una idea con sentido; proceso semántico, corresponde a la comprensión de textos cortos, las cuales están relacionadas con el desarrollo cognitivo debido al uso de estrategias que estaban encaminadas a procesos metacognitivos (Martínez-Bernal, Sanabria-Rodríguez & López-Vargas 2016).

Teorías del conocimiento tratado

Según Touriñan (1989),

“El objetivo de las teorías del conocimiento, cuando se analiza el conocimiento de la educación, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico, comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. Se intenta describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes momentos de la consideración de la educación como objeto de conocimiento” (pp. 83-84).

Este objetivo busca saber cómo se considera la educación como objeto de conocimiento. Por tanto, lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la educación como objeto de conocimiento y su progresiva adecuación al ámbito que estudia.

Dentro de estas teorías, la lectura desempeña el rol más importante en el aprendizaje.

La lectura se considera como el pilar del saber, sí se hace de forma correcta y con sentido, ya que permite que los niños accedan al conocimiento para que obtengan las competencias necesarias para la adquisición de aprendizajes y un posterior desenvolvimiento como miembro de una sociedad (Castellanos *et al.*, 2013). Piaget, citado en Feo, (2010) menciona que “la lectura se debe enseñar a partir de una pedagogía lúdica y más exactamente el juego, el cuento como recurso para enseñar la lectura facilita el desarrollo de la parte recreativa en el niño” (p.23). Es así como la lectura tiene diferentes connotaciones las cuales buscan clarificar el acto como tal, y que le permita al lector buscar el que mejor se acomode a sus necesidades y gustos, donde realicen una lectura global de la realidad que les permita una construcción y apropiación de saberes (Mariño, Pulido & Morales 2016).

Chambers (2008) menciona que:

“Leer es un drama de tres actos (Tabla 1). El primer acto es la selección: elegir qué leer, dónde leerlo, cuándo leerlo. El segundo acto es la lectura de lo que hemos elegido leer, y es un ejercicio que requiere que nos entreguemos a él, nos dejemos absorber por el libro, incluso nos volvamos antisociales por periodos considerables. El tercer acto es la reconstrucción que se refiere a rehacer, reformar, reestructurar” (p.187).

Tabla 1
Actos para una buena lectura

ACTOS		CARACTERÍSTICAS
1	Selección	<input type="checkbox"/> Qué leer
		<input type="checkbox"/> Cuándo leer
		<input type="checkbox"/> Dónde leer
2	Lectura elegida	Entregarse a la lectura por periodos largos. <input type="checkbox"/> Rehacer
3	Reconstrucción	<input type="checkbox"/> Reformar
		<input type="checkbox"/> Reestructurar

Fuente: Chambers, (2008) p. 189

Solé (1995) sostiene 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” p. 17. Esto hace obligatoria la presencia de un lector activo que enjuicia y examina el texto, y que debe existir propósito para leer, es decir, que siempre se lee para algo, para alcanzar un objetivo o una finalidad. Queda claro entonces que leer no se debe convertir en una mera decodificación sino que se debe tener un sentido guiado por el gusto de aprender.

De otra parte, Ferreiro y Teberosky (2005) afirman que el lector debe ser crítico de los textos que lee, para que así pueda encontrar el significado de la palabra escrita, es decir, la lectura es un acto que permite que el ser humano le dé sentido y coherencia a lo que el autor quiere manifestar en su escrito, por lo tanto, el lector en el momento de leer, debe buscar sentido de lo que se quiere expresar.

Para Ferreiro (2005), la lectura es la actividad que permite identificar, decodificar y analizar lo que otra persona quiere decir, pero se debe tener en cuenta que esta no solo es un acto donde el lector decodifica signos gráficos, sino se debe buscarle un sentido al texto y transformar los conocimientos previos por los conocimientos actualmente aprendidos.

Por otro lado, Teberosky (2002), se refiere a la lectura como el medio por el cual el ser humano procesa, de manera ordenada, la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información; del mismo modo, señala, que a través del tiempo el ser humano ha inventado máquinas para mejorar su calidad de vida, como la rueda, la computadora o el propio automóvil, pero será la lectura la que en realidad lo llevará a comprender la ciencia y el sentido propio de la vida.

El proceso lector

La lectura comprensiva está determinada por una cadena de operaciones mentales,

Solé (1995) sostiene 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”

que hacen que esto sea probable. Por lo tanto, es indispensable comprender esta visión de la lectura, sobre todo cuando se habla de problemas de lectura, ya que esto sugiere que uno o varios procesos lectores no se está desempeñando de forma adecuada, por lo tanto, la participación y la recuperación deben orientarse a la adquisición de estos procesos.

Es necesario fomentar unas acciones cognitivas que impliquen el desarrollo de procesos lectores. Para Cuetos (2010), los procesos lectores están organizados en cuatro actos. (Tabla 2):

Tabla 2
Etapas del proceso lector

PROCESOS	DESCRIPCIÓN
Perceptivos	Percepción visual de letras y palabras.
Léxicos	Decodificar las palabras escritas.
Sintácticos	Establecer relaciones sintácticas con el texto
Semánticos	Comprensión de lectura propiamente dicha.

Fuente: Cuetos, 2010. P.29

En los **Procesos Perceptivos**, la lectura inicia con la percepción visual de las letras y de las palabras escritas, siendo el principal de los procesos. Esta percepción está igualmente limitada por los denominados movimientos sacádicos, es decir, movimientos que realizan los ojos a lo largo de los renglones. El ojo no hace un rastreo como si fuera un escáner; los movimientos sacádicos son saltos cortos que el ojo ejecuta en puntos desiguales de la línea escrita. La percepción visual es el proceso inicial lector.

Los **Procesos Léxicos** son las operaciones cognitivas encargadas de leer palabras, es decir, de “decodificar” las palabras escritas. Los procesos léxicos son realmente significativos porque condicionan la velocidad lectora y la comprensión, aunque su tarea, no es propiamente la comprensión, sino modificar los signos escritos (letras) en fonemas y palabras orales o mentales, si se hace lectura silenciosa. En lenguas transparentes, como el español, donde existe una relación casi total entre los grafemas y los fonemas, existen dos formas de leer palabras: la ruta fonológica y la ruta léxica.

Los Procesos Sintácticos, son los encargados de construir las relaciones sintácticas entre los elementos del discurso escrito. Estas relaciones están asociadas especialmente al orden en el que están escritas, el uso de los signos de puntuación y, sobre todo, el uso de las palabras funcionales, como preposiciones y conjunciones principalmente. Los procesos sintácticos pueden cambiar el sentido de una oración sin apenas cambiar las palabras o sin ni siquiera cambiarlas.

Al final de la cadena de procesos lectores, se encuentran los **Procesos Semánticos**, es decir, los procesos de comprensión de la lectura propiamente dichos. La comprensión está referida a palabras, oraciones y textos de diferente longitud. La comprensión lectora implica extraer el significado de lo escrito, pero también la capacidad de deducir información que no está explícitamente marcada en el texto. Esto ocurre, por ejemplo, en las fábulas,

donde la moraleja, es una información que se debe deducir de la historia, pero no siempre está destacada claramente en el contenido del texto. Finalmente, la comprensión lectora, integra parte de la información en la memoria del lector.

Estrategias de lectura

Según Solé (1994), la lectura está conformada por tres momentos que conllevan a la formación del proceso lector (Figura 1): Primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos. Segundo momento, la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado. Tercer momento, la consolidación del mismo; haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

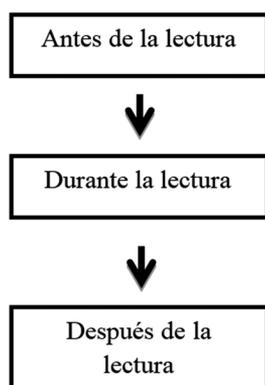


Figura 1. Momentos de formación del proceso lector.

Siendo la lectura un proceso que desarrolla habilidades cognitivas, afectivas y conductuales, debe ser tratada principalmente por momentos o pasos. En cada momento, debe desarrollarse diferentes estrategias con

propósitos definidos dentro del mismo proceso lector. El proceso lector, se subdivide en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura (Solé, 1994):

Antes de la lectura. Todo proceso de aprendizaje significativo debe ser interactivo, igualmente en la lectura primero debe crearse las condiciones de carácter afectivo, es decir, el encuentro emotivo de los interlocutores: Uno que expone sus ideas, y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio.

Esta es en síntesis la dinámica de la lectura. En esta etapa y con las condiciones previas, se enriquece dicha dinámica con otros elementos sustantivos: el lenguaje, las interrogantes e hipótesis, recuerdos evocados, familiarización con el material escrito, una necesidad y un objetivo de interés del estudiante, no del maestro únicamente.

Durante la lectura. Propone seguir una serie de pasos que lleven a una interpretación del texto. En este momento, es necesario que los estudiantes hagan una lectura de reconocimiento, en forma individual, para familiarizarse con el contenido general del texto.

En seguida, pueden leer en pares o pequeños grupos, y luego intercambiar opiniones y conocimientos en función del propósito de la actividad lectora.

Al respecto, conviene decir que siendo el que hacer una función integradora, este es un auténtico momento para que los estudiantes trabajen los contenidos

Según Solé (1994), la lectura está conformada por tres momentos que conllevan a la formación del proceso lector

transversales, valores, normas y toma de decisiones; sin depender exclusivamente del docente. Las funciones son específicas, del apoyo a la actividad en forma sistemática y constante.

Después de la lectura. De acuerdo con el enfoque socio-cultural propuesto por Vygotsky, (1979), la primera y segunda etapa del proceso propiciarán un ambiente socializado y dialógico, de mutua comprensión. La actividad ha de instrumentalizar el lenguaje como herramienta eficaz de aprendizaje, de carácter inter-psicológico. En esta etapa, todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc.

Aquí, el trabajo es más reflexivo, crítico, generalizador, meta-cognitivo, metalingüístico; o sea, que el aprendizaje entra a un nivel intrasicológico. La experiencia activada con el lenguaje se convierte en imágenes de carácter objetivo; los que vienen a integrarse a los esquemas mentales del sujeto, para manifestarse luego en su personalidad.

Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión deben interpretarse como una transformación de pensamiento que se da en el proceso de la lectura, se fomentan secuencialmente, en el transcurso en que se entiende la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) explican la comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico.

Nivel de comprensión literal. Leer literalmente es elaborar acorde al texto. Pretende respuestas sencillas, que están evidentes en el texto escrito, pero solicita conocer las palabras. De este nivel, forman parte: la lectura literal en un nivel primario, el cual se enfoca en las ideas y referencias que están claramente expuestas en el texto, por observación trayendo a la memoria los hechos.

Esta observación puede ser: de detalle, que establece nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más relevante de un párrafo o del relato; de secuencias: establece la sucesión de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares categóricos; de causa o efecto: establece razones categóricas de algunos hechos o acciones. Hacemos una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo ubicamos en cierta época, lugar, determinamos personajes principales y secundarios; nos centramos en el vocabulario, las expresiones metafóricas.

La mayoría de los fracasos escolares obedecen a la incomprensión del vocabulario específico de cada disciplina o a la deducción de algunos vocablos dentro de determinado entorno lingüístico. El estudiante debe ejercitarse en el contenido semántico de las palabras y cuál es el sentido correcto de las que aparecen en el diccionario en consonancia al significado completo de la frase en la cual se halla incluido. Lectura literal en profundidad, realizamos una lectura más acentuada, profundizando en el entendimiento del texto, analizando las ideas que siguen

La mayoría de los fracasos escolares obedecen a la incomprensión del vocabulario específico de cada disciplina o a la deducción de algunos vocablos dentro de determinado entorno lingüístico.

el tema principal, elaborando cuadros sinópticos, mapas conceptuales y síntesis. La mayoría de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios.

Nivel inferencial. Se aviva el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis referente a el contenido del texto iniciando por los indicios, estas se van revisando o reformulando durante la lectura. La lectura inferencial o interpretativa es igual a la “comprensión lectora”, ya que es una interacción inquebrantable entre el lector y el texto, se emplea la información del texto y se integra con lo que se sabe para sacar conclusiones (Smith, 1989). Se indaga para construir relaciones que van más allá de lo leído, expresado en el texto más ampliamente, anexando informaciones y experiencias previas, vinculando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

El objetivo del nivel inferencial será la producción de conclusiones. Este nivel puede contener las operaciones de: inferir detalles complementarios, que según las hipótesis del lector, pudieron haberse contenido en el texto para hacerlo más atrayente, informativo y persuasivo, y deducir ideas principales, no incluidas claramente; inferir secuencias, sobre hechos que pudieron haber sucedido si el texto hubiera terminado de otra forma; deducir relaciones de causa y efecto, elaborando conjeturas sobre las motivaciones y sus relaciones en el tiempo y el lugar.

Se pueden hacer hipótesis sobre las causas que impulsaron al autor a

incorporar algunas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; pronosticar hechos sobre la base de una lectura incompleta, a propósito o no; aclarando un lenguaje simbólico, para concluir la importancia literal de un texto.

Nivel crítico. En este nivel de comprensión, el lector, posteriormente de la lectura, confronta el concepto del texto con sus saberes y destrezas; después, emite una opinión crítico-valorativa y la expresión de criterios personales sobre lo que lee. Puede dirigirse en un nivel más avanzado a decidir los propósitos del autor del texto, lo que necesita un procesamiento cognitivo más amplio de la información. Se emiten juicios sobre el texto leído, lo aprobamos o rechazamos pero con soportes.

La lectura crítica tiene una condición evaluativa donde influyen la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los procesos toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, posibilidad. Los juicios pueden ser: de realidad o fantasía: según la práctica del lector con las cosas que lo circundan o con los relatos o lecturas; de adecuación y eficacia: relacionar lo que está escrito con otras fuentes de información; de apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo; de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

La formación de seres críticos, es una exigencia para la escuela y solo se puede promover en un clima agradable y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan analizar sus opiniones con

La lectura crítica tiene una condición evaluativa donde influyen la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los procesos toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, posibilidad.

calma y respetando a su vez la de sus compañeros.

Materiales y métodos

Población y muestra

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Integrada Marco Antonio Quijano Rico del Municipio de Sogamó, plantel oficial conformado por 7 sedes (Escuelas Alto Peñitas, Peña Negra, El Mortiñal, Quebrada Honda, Pilar y Ceibita, San Martín y el Hatillo). Esta institución cuenta con una población estudiantil de 280 estudiantes desde grado preescolar hasta grado 11.

Los estudiantes evaluados fueron los niños y niñas de la sede Pilar y Ceibita (Escuela unitaria; 14 estudiantes: una docente atiende todos los grados desde preescolar hasta quinto y los niños y niñas de la sede central El Hatillo, Escuela gradual con los grados tercero con una población de 17 estudiantes y grado cuarto, con 22 estudiantes. Los niños y niñas se encuentran entre los 5 y 11 años de edad. La muestra estuvo conformada por 14 estudiantes de la sede Pilar y Ceibita, 17 estudiantes del grado 3 y 21 estudiantes del grado 4 de la sede central el Hatillo, para un total de 52 estudiantes. Los estudiantes se caracterizan por ser muy respetuosos, colaboradores, tímidos y con poca expresión oral.

Metodología

La estructura metodológica está fundamentada en una investigación de tipo cualitativo, la cual acude a métodos de recolección de datos y encaminados a reconstruir la realidad. El diseño

escogido es la investigación acción (IA), el cual se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo, que se define por ser un proceso que, de acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), se caracteriza por:

1. Construirse desde y para la práctica.
2. Mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
3. Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
4. Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
5. Implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Etapas de desarrollo

Constituye la aplicación directa de los talleres de intervención pedagógica, estos fueron elaborados de acuerdo con la guía PROLEC, propuesta por Cuetos *et al.* (2010), en donde se manifiesta que el sistema de lectura está formado por cuatro procesos relativamente autónomos, ya que cada uno realiza una función específica de acuerdo con los subprocesos.

Estructura de los talleres

Los talleres se agruparon teniendo en cuenta los cuatro métodos que intervienen en el proceso lector, y se aplicaron de acuerdo con el grado de escolaridad de los niños. Las pruebas

se desarrollaron teniendo en cuenta las siguientes actividades:

- Nombre o sonido de las letras, igualdad y diferencias en palabras y pseudopalabras.
- Lectura de palabras y pseudopalabras.
- Estructura gramatical y signos de puntuación.
- Comprensión de oraciones y de textos cortos.

Resultados y discusión

Etapa inicial

Con la aplicación de los de instrumentos para caracterizar el contexto socio-cultural de los estudiantes de los grados tercero y cuarto de la sede el Hatillo y de la sede Pilar y Ceibita, se encontró:

Grupo focal

Con base en la aplicación del grupo focal, se puede afirmar que la familia es quien ejerce una gran influencia motivacional del niño hacia la lectura, y que el placer por leer no viene innato con los niños, sino que este gusto por la lectura se desarrolla con ambientes motivacionales que deben adecuarse a las habilidades e intereses de los niños, lo que es confirmado por Ferreiro y Teberosky (1979). En este sentido, nos damos cuenta que los mecanismos que brinda la familia para desarrollar el proceso lector son mínimos.

Encuesta a estudiantes

Los estudiantes que les gusta la lectura son un número muy reducido (13%) y el resto leen por obligación. En este sentido, se determina que el gusto por la

lectura no está muy desarrollado en los estudiantes, ya que no está dentro de las actividades que se realizan diariamente.

Encuesta a padres de familia

Se encontró que el núcleo familiar están conformado por matrimonios jóvenes que tienen poco tiempo libre, incluso para compartir con sus hijos, porque dentro de sus preocupaciones fundamentales, está el trabajo, los padres trabajan fuera, permaneciendo todo el día ausentes del hogar y de las relaciones escolares de sus hijos. Fue posible identificar que la mayoría de los niños viven en la vereda Pilar y Ceibita, distantes del colegio.

Se evidencia que la mayor parte de los estudiantes no tienen el apoyo de sus padres, ya sea porque están realizando las labores del campo o simplemente porque no saben leer; los que tienen el acompañamiento (86%), se ve el compromiso por parte de los padres para que sus hijos se superen y tengan una mejor calidad de vida. Por lo tanto, este aspecto refleja que las actividades lectoras son orientadas, en un alto nivel, en el colegio por los docentes.

Sin embargo, se encontró que los padres, a pesar de no tener hábitos lectores y no contar con un programa de lectura, tienen una actitud positiva frente a la misma; pues, más de la mitad la considera como divertida y como un acto que puede permitir obtener conocimientos. Por tanto, el acompañamiento debe ser un trabajo conjunto entre el colegio y la familia.

Con base en la aplicación del grupo focal, se puede afirmar que la familia es quien ejerce una gran influencia motivacional del niño hacia la lectura, y que el placer por leer no viene innato con los niños, sino que este gusto por la lectura se desarrolla con ambientes motivacionales que deben adecuarse a las habilidades e intereses de los niños, lo que es confirmado por Ferreiro y Teberosky (1979).

Taller diagnóstico

En el taller diagnóstico, se encontró que existen deficiencias que impiden que los estudiantes realicen ejercicios de lectura que buscan comprender y entender el texto leído. Es así como la mayoría de los estudiantes no reconoce el nombre y sonido de algunas letras del alfabeto y sus combinaciones, y por lo tanto, no comprenden lo leído; su lectura es carencial o disléxica, ya que presentan varios errores en el proceso lector, omiten letras sílabas o palabras, confunden letras o sonidos de formas semejantes (q, c, k, ñ, ll, y, b, d, p). Cambian de lugar las letras o las sílabas, su lectura, en la gran mayoría de los estudiantes, es lenta, arrítmica y arrastrada. Es así como, el 33% de los estudiantes necesitan apoyo en los procesos semánticos; 25%, en los procesos léxicos; el 23%, en procesos sintácticos y en procesos perceptivos, el 19% (Figura 1).

En este sentido, se hace necesario fortalecer cada uno de los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, ya que como lo afirma García (1993), cuando se lee un texto con el fin de comprenderlo, la mente realiza un complejo de operaciones o procesos mentales. No es suficiente con la decodificación de signos o letras escritas ni el reconocimiento de palabras y lo que estas significan (procesos léxicos). Estos son procesos necesarios, pero no suficientes para alcanzar una lectura comprensiva. Es preciso también poner en juego conocimientos de tipo sintáctico que ponen en relación las palabras, constituyendo unidades mayores como las oraciones y frases con una determinada estructura y no otra (procesos sintácticos). Además, el lector tiene que comprender el significado de la oración y el mensaje y contenido del texto integrándolo con los conocimientos previos del sujeto (procesos semánticos).

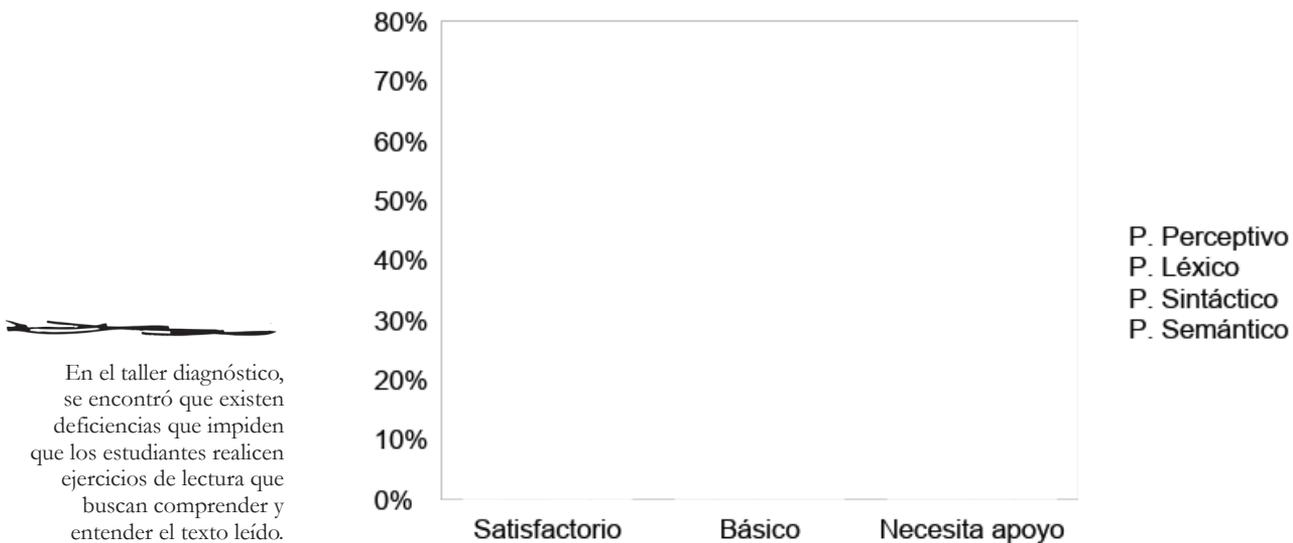


Figura 2. Taller diagnóstico.

Etapa de Desarrollo

A partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, se diseñaron los talleres de intervención pedagógica con el fin de fortalecer las falencias encontradas en cada uno de los procesos cognitivos que intervienen en el proceso lector.

Proceso perceptivo

Con respecto a la observación de los movimientos sacádicos en las tres actividades (Figura 3), se encontró que los estudiantes presentaron una notable mejoría en cuanto a los movimientos oculares, disminuyó el cansancio y

lagrimeo de sus ojos. Es así como el 56% de los estudiantes de acuerdo con la valoración estipulada, se encuentran en un nivel básico, ya que su amplitud visual no es tan limitada, es decir, lograron seguir objetos con sus ojos, realizar ejercicios lectores de izquierda a derecha fijando sus ojos en cada sílaba o palabra que iban leyendo; el 20% se ubican en un nivel satisfactorio, ya que lograron realizar los ejercicios siguiendo las pautas dadas y no presentaron ninguna molestia física, sin embargo, el 24% necesitan apoyo, ya que continúan presentando dificultades al realizar los ejercicios planteados, como el no seguir la lectura con el dedo, mover la cabeza y saltar líneas al leer.

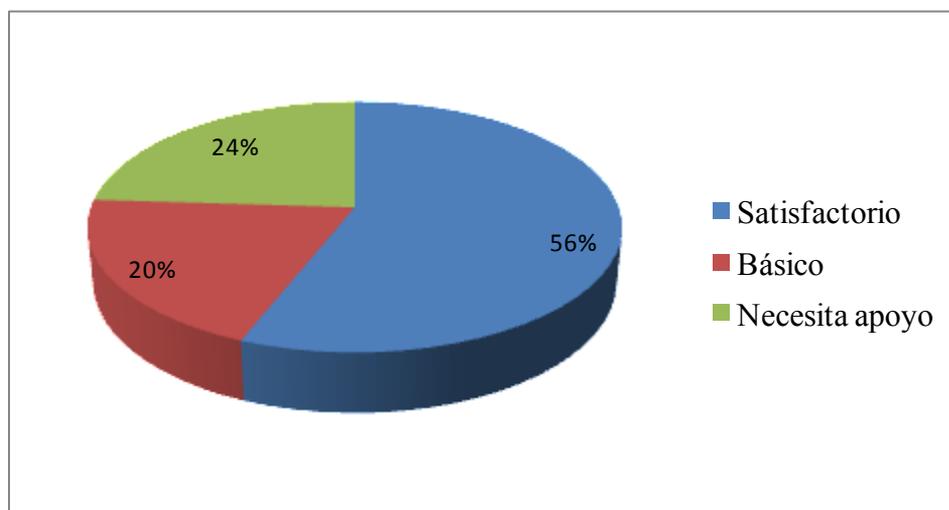


Figura 3. Taller de movimientos sacádicos aplicado a los niños de los grados tercero y cuarto de la sede el Hatillo y Pilar y Ceibita, de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico.

Para desarrollar el taller cuyo objetivo fue identificar grafemas y fonemas, se le entregó a los niños varias fichas con palabras partidas para que ellos unieran los pares y formaran las construcciones verbales, y se les presentó una lista de

palabras (ascensor, determinar, caliente, electricidad, alimento, molestia, destruir, maestro, plancha, demostración) con el fin de que ellos escribieran la segunda y cuarta letra de cada una de ellas. Mediante un audio, los niños debían escuchar

con mucha atención los sonidos de cada letra, para poder relacionar los fonemas con su respectivo grafema. En una ficha, los niños debían encontrar la palabra escondida, en unos globos se encuentra las sílabas de una palabra en desorden; ellos deben ordenar las sílabas y encontrar la palabra.

Luego de aplicadas las actividades, el 42% lograron superar sus falencias en cuanto al reconocimiento de las letras de forma gráfica y fonética, reconocen las letras del alfabeto, las leen de forma

rápida y las identifican por el sonido, ya que pueden reconocerlas en una palabra y asociarla de acuerdo con su sonido. Mientras el 35% aún presentan cierta dificultad, ya que en algunas ocasiones olvida el nombre o sonido de las letras que utilizan con poca frecuencia (w, x, k) y el 23% se ubicó en el nivel “necesita apoyo”, puesto que confunden letras de formas similares (b, d, u, n, p, q), confunden una letra por otra, ya sea gráfica o fonéticamente (b y p, t y d, q y c). (Figura 4).

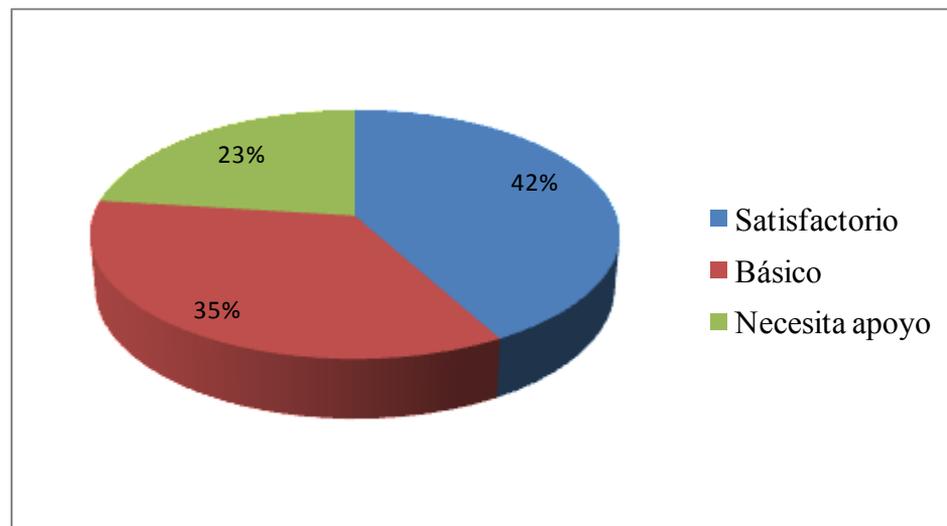


Figura 4. Taller de reconocimiento de grafemas y fonemas aplicado a los niños de los grados tercero y cuarto de la sede el Hatillo y Pilar y Ceibita, de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico.

Los resultados permitieron evaluar las variables que preceden el aprendizaje de los procesos lectores. El desarrollo del proceso lector perceptivo en los estudiantes, les permite el conocimiento de las letras y sus sonidos, la memoria verbal y el lenguaje oral

Los resultados permitieron evaluar las variables que preceden el aprendizaje de los procesos lectores. El desarrollo del proceso lector perceptivo en los estudiantes, les permite el conocimiento de las letras y sus sonidos, la memoria verbal y el lenguaje oral; como aquellas competencias que están relacionadas con el éxito del aprendizaje de la lectura que, a través de este instrumento, se

podrá identificar a aquellos estudiantes que presenten deficiencias en estas áreas para que puedan ser intervenidos a tiempo y evitar el fracaso lector (Cuetos, 2010). Por tanto, la identificación de las letras es un paso previo y necesario para el reconocimiento de las palabras y exceso a su significado, que es el objetivo real de la lectura.

Procesos léxicos

Para el desarrollo de este taller, una de las actividades realizadas consistió en dar una lista de palabras a los estudiantes, ellos debían señalar de la lista dada, cuáles eran inventadas, o reconocidas como pseudopalabras, esto con el fin de identificar el grado de decisión léxica de cada estudiante, es decir el reconocimiento de palabras que fácilmente podían ser asociadas a un significado.

Se encontró que a un 25% de los estudiantes se les dificulta encontrar la

diferencia entre palabras reales de las inventadas, mientras que el 67% las logró clasificar de forma rápida, y el 8% restante expresó que esas palabras podrían existir (figura 5) solo que ellos no las conocían. De este resultado, se puede deducir que es necesario ampliar el vocabulario de los estudiantes, ya que con esto se ayuda a mejorar la comprensión de oraciones y textos cortos, pues al tener un vocabulario más amplio su comprensión será más efectiva, como lo afirma Montealegre y Bohórquez (2000), cuantas más palabras conozca un niño mejor comprenderá un texto.

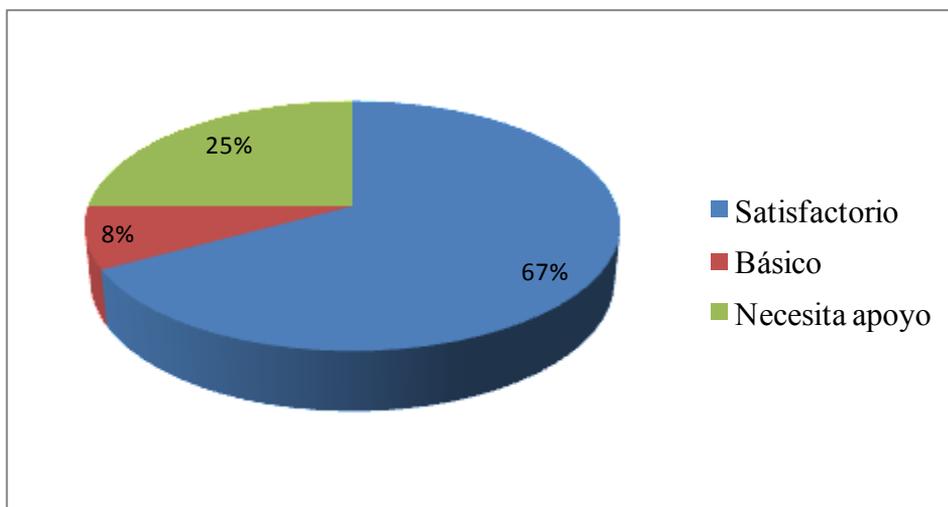


Figura 5. Taller para identificar palabras y pseudopalabras aplicado a los niños de los grados tercero y cuarto de la sede el Hatillo y Pilar y Ceibita, de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico.

Para identificar la dualidad para decodificar una palabra escrita, se entregó una listas de palabras y pseudopalabras, iniciando mediante lectura de una lista de palabras en voz alta y contabilizar el tiempo que tardan en leerlas. Esta prueba demostró que la

velocidad de lectura no es la esperada, ya que el 75% de los estudiantes tardó más del tiempo estipulado para la lectura de las palabras, debido a que su lectura fue netamente silábica, ya que no reconocieron las palabras de forma global sino que la realizaron letra por

Para el desarrollo de este taller, una de las actividades realizadas consistió en dar una lista de palabras a los estudiantes, ellos debían señalar de la lista dada, cuáles eran inventadas, o reconocidas como pseudopalabras, esto con el fin de identificar el grado de decisión léxica de cada estudiante

letra, y esto ocasionó que se demoraran y no comprendieran o relacionaran el sentido de la palabra leída.

El ejercicio se llevó a cabo con otra variación, esta consistió en dar un tiempo prudente para que el estudiante leyera la lista de las palabras, de una sílaba, dos, tres y más de tres. Al examinar los resultados (Figura 6), se pudo determinar que presentaron un avance significativo en lectura de palabras reales, pues al dar la lista ellos

lograron relacionarlas con su contexto, y esto causó una lectura global ya que al asociarla con su cotidianidad su lectura es más rápida; sin embargo, los resultados con lectura de pseudopalabras demostraron que todavía persisten falencias, pues al no poder relacionarlas, su lectura fue más lenta y dispendiosa; así que, más del 75% de los estudiantes no alcanzaron a leer la totalidad de las palabras y el 25% restante lo realizó de forma rápida, pero omitiendo letras o cambiando la palabra.

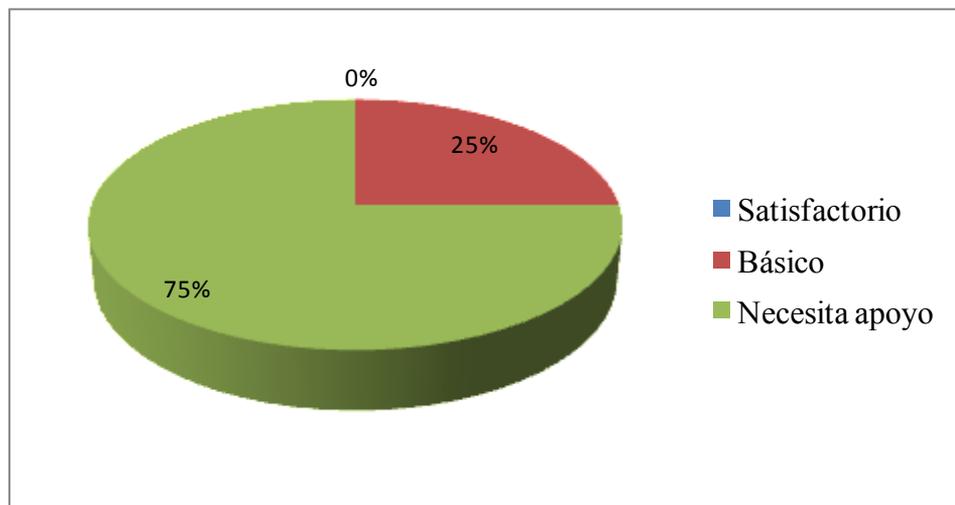


Figura 6. Taller de lectura de pseudopalabras aplicado a los niños de los grados tercero y cuarto de la sede el Hatillo y Pilar y Ceibita, de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico.

Esto refleja lo dicho por Cuetos (2010), quien afirma que para que una persona pueda realizar una buena lectura, es necesario que utilice a cabalidad las rutas establecidas, ya que la una ayuda a reconocer la palabra y su significado, es decir como un todo; mientras que la otra va relacionando la representación escrita de cada letra con su sonido y, por último, su significado.

Con base en lo anterior, se hace necesario continuar fortaleciendo estas actividades en los estudiantes, ya que para hacer una buena lectura es necesario utilizar la dualidad de vías de acceso a esta, así como lo afirma Cuetos (2010) cuando menciona que un buen lector se define como aquel que domina las dos vías, utilizando la ruta léxica de modo habitual y la fonológica cuando se encuentra ante palabras desconocidas o pseudopalabras.

Procesos Sintácticos

Mediante la prueba de signos de puntuación, se logró un avance significativo en cuanto a la lectura en voz alta, pues los estudiantes al realizar lecturas de textos cortos tuvieron en cuenta los signos de puntuación, logrando así una mejor comprensión del texto leído. Sin embargo, cuando realizaron lecturas de formas individual, se presentaron inconvenientes para realizar debidamente las pausas y la entonación que indican los signos de puntuación en un texto, impidiendo así que se pueda realizar una lectura comprensiva, al no realizarla no se pueden identificar los papeles sintácticos de las palabras dentro de la oración y el resultado es que no entienden lo que leen.

De otra parte, al analizar los resultados de la funcionalidad de las palabras dentro de la oración, queda evidenciado que aún persisten deficiencias en los estudiantes al momento de organizar palabras dentro de una oración o completar oraciones haciendo uso de una lista de palabras,

pues al no tener claro la estructura gramatical se les dificultó organizar palabras con el fin de crear una oración con sentido completo.

De acuerdo con lo descrito, se hace necesario continuar realizando ejercicios de estructura gramatical, principalmente, ya que como lo afirma García (1993).

“en la actividad lingüística las palabras siguen un orden sistemático construyendo expresiones lingüísticas. Un texto escrito no es una mera secuenciación de palabras independientes entre sí, muy al contrario, están estrechamente relacionadas conforme a ciertos procedimientos (reglas sintácticas) formando oraciones. En las oraciones las palabras se agrupan desempeñando ciertos papeles sintácticos” (p. 91).

Es así como resultados demuestran que, en cuanto a estructuras gramaticales, el 58%, de los estudiantes aún poseen falencias, lo que los ubica en el nivel denominado “necesitan apoyo”. El 38% se ubica en “categoría básica”, y el 4% en “nivel satisfactorio” (Figura 7).

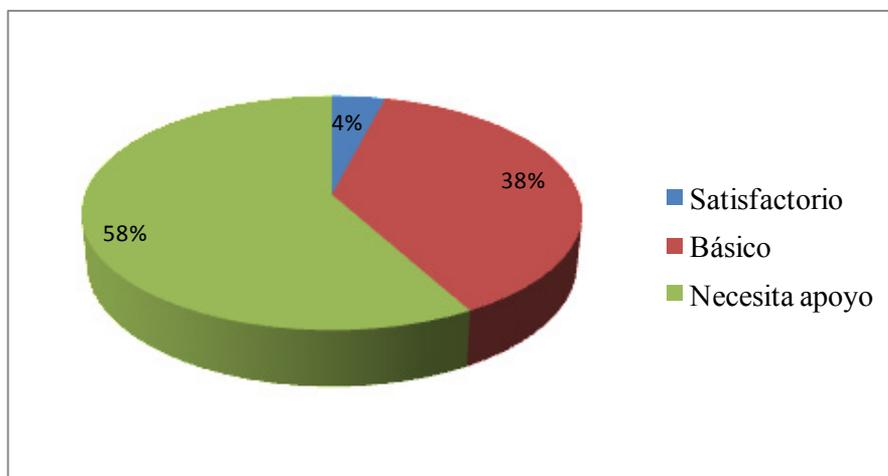


Figura 7. Taller para fortalecer la estructura gramatical aplicada a los niños de los grados tercero y cuarto de la sede el Hatillo y Pilar y Ceibita, de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico.

Procesos Semánticos

Para fortalecer este proceso, se realizaron actividades cuyo fin fue conocer el proceso de extracción del significado y el proceso de integrar la memoria en la elaboración de inferencias. En la comprensión de oraciones, se buscó comprobar la capacidad de identificación del significado de oraciones sencillas, aquí no se requiere de memoria ni de esquemas mentales, en esta prueba se expresan órdenes muy sencillas que el niño debe realizar, hay órdenes simples, órdenes para realizar dibujos sencillos, órdenes sobre dibujos y señalar el dibujo que corresponde a la oración.

En cuanto a la prueba de estructura gramatical, se consiguió que los estudiantes se tomen el tiempo necesario

para leer oraciones cortas y asociarlas con una imagen que las representaba, también se lograron avances en cuanto a seguir orientaciones descritas en una oración, es decir, realizaron las actividades sugeridas en cada una de las oraciones planteadas. Estas actividades son elementos necesarios a la hora de conseguir una comprensión en textos instructivos específicamente.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, los resultados demuestran que los estudiantes tuvieron avances importantes, ya que el 80% logró extraer el significado de oraciones sencillas y realizar las acciones descritas en las mismas, es decir, ejecutar órdenes simples, dibujos sencillos y asociar la oración con el dibujo que le corresponde; el 20%, aunque realizó las actividades sugeridas, lo ejecutaron con cierto grado de dificultad (Figura 8).

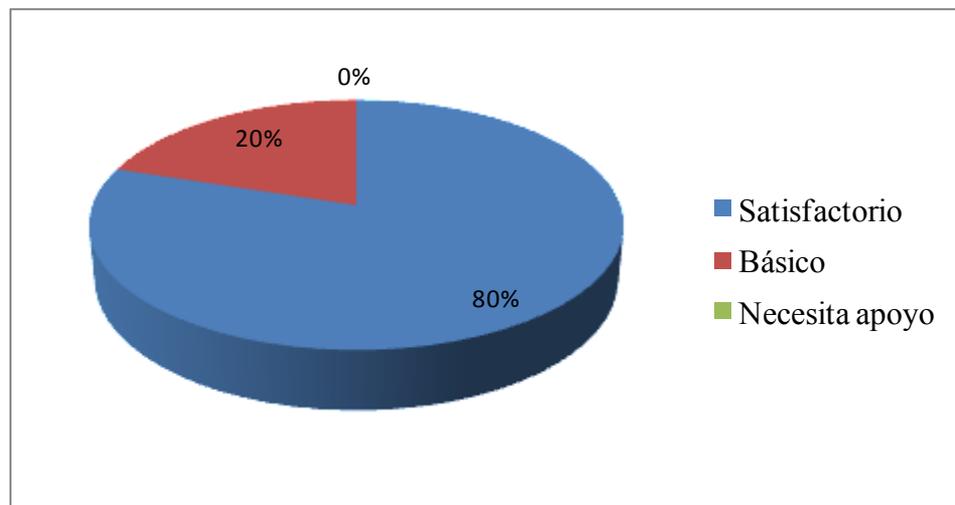


Figura 8. Taller de comprensión de oraciones aplicado a los niños de los grados tercero y cuarto de la sede el Hatillo y Pilar y Ceibita, de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico.

Para fortalecer este proceso, se realizaron actividades cuyo fin fue conocer el proceso de extracción del significado y el proceso de integrar la memoria en la elaboración de inferencias.

Para la comprensión de textos, en donde se buscó impulsar la capacidad de los estudiantes para integrar el significado con el conocimiento, por medio de preguntas literales e inferenciales, sacadas del texto leído, los resultados arrojaron que el 75% de los estudiantes continúan presentando dificultades para extraer información de un texto, pues al no tener una lectura fluida mostraron falencias al momento de obtener el significado de textos cortos y poder integrarlos con sus conocimientos; el 20% tienen una lectura más fluida, sin embargo, no lograron contestar preguntas de tipo inferencial, pues aseguraron que la información no estaba dentro

del texto. Tan solo el 5% presentó un mejora en cuanto a su comprensión textual, teniendo en cuenta que lograron contestar preguntas de tipo literal e inferencial, además mejoraron en cuanto a su velocidad y fluidez lectora (Figura 9). Lo descrito incide de forma negativa en la comprensión de textos, ya que Morles (1987), afirma que “Sin comprensión no hay lectura” Es por esto que, el acto de leer para comprender, no puede ser superficial, debe ser activa y exploratoria, donde se haga una conexión con conocimientos ya adquiridos, y de esta manera aporte nuevas ideas que sean importantes y con significado para el lector.

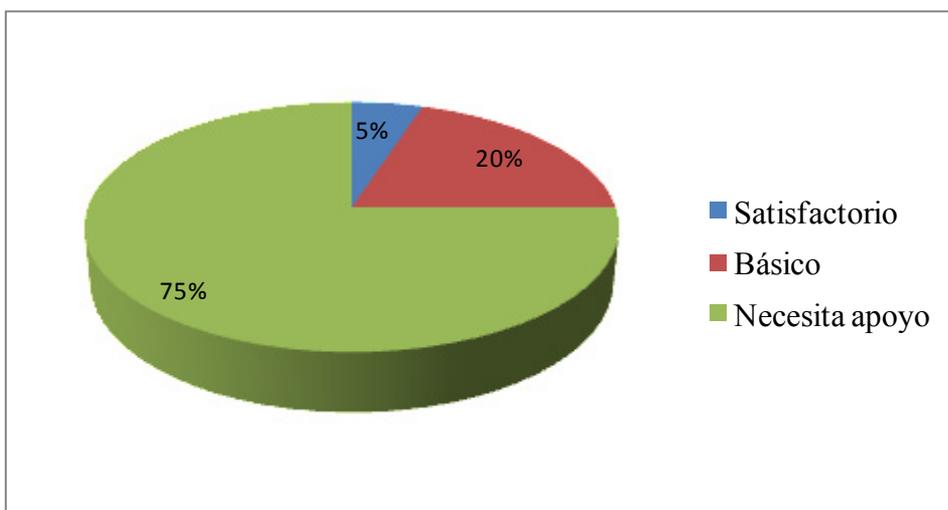


Figura 9. Taller de comprensión de textos cortos aplicado a los niños de los grados tercero y cuarto de la sede el Hatillo y Pilar y Ceibita, de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico.

Evaluación

Partiendo de la premisa contemplada en la evaluación en cuanto a si los talleres de intervención pedagógicas tuvieron influencia significativa en el fortalecimiento del proceso lector, se puede afirmar que dichas actividades lograron mejorar falencias identificadas en el diagnóstico, y se convierten en

un punto de partida importante para continuar desarrollando actividades de forma transversal en la institución educativa, que conlleven a ser incluida dentro de las actividades pedagógicas desarrolladas en la institución, que tengan un espacio y tiempo pertinente para lograr mitigar las dificultades que se presentan a nivel lector.

Por lo descrito anteriormente, se observan cambios notorios y significativos a pesar de la limitación del tiempo para la intervención pedagógica, pues se logró en primera medida identificar el orden lógico y coherente que permiten conocer por parte de los docentes una estrategia pedagógica y metodológicamente organizada, para ser adoptada como uno de las rutas al cual se puede seguir para conseguir que los estudiantes mejoren en su proceso lector. Por otra parte, se consiguió adaptar herramientas pedagógicas creativas que favorecen en los estudiantes el desarrollo de procesos cognitivos de forma conjunta, y que le apunten a un solo objetivo principal, como lo es el de mejorar su nivel de comprensión lectora en el nivel inferencial.

Es así como, al analizar los resultados obtenidos en la prueba inicial y final, se puede afirmar que aunque el tiempo fue una limitante importante se lograron avances en los estudiantes, uno de estos y tal vez el menos desarrollado por los docentes, fue conseguir preparar en primera medida los movimientos oculares de los estudiantes, ya que este es un punto

de partida importante que va a repercutir en el buen desarrollo de los demás procesos, debido a que, como lo afirma Parra (2012), existe una correlación muy significativa entre los movimientos sacádicos y la velocidad y comprensión lectora.

En ese orden de ideas, se logró además superar falencias en cuanto reconocimiento de fonemas de forma gráfica y fonéticamente, los cuales intervienen de forma directa en el siguiente proceso, en el cual se logró que los estudiantes superen dificultades en la lectura y reconocimiento de palabras reales e inventadas, y verificar la ruta que poseen los estudiantes al momento de leer. Igualmente, se evidenciaron avances en cuanto a comprensión de oraciones sencillas y se propiciaron acciones encaminadas a continuar fortaleciendo los procesos sintácticos y semánticos, en los cuales los avances no fueron tan notorios, ya que estos poseen un nivel más complejo y se hace necesario contar con un tiempo más prolongado con el fin de mostrar resultados más relevantes. (Figura 10).

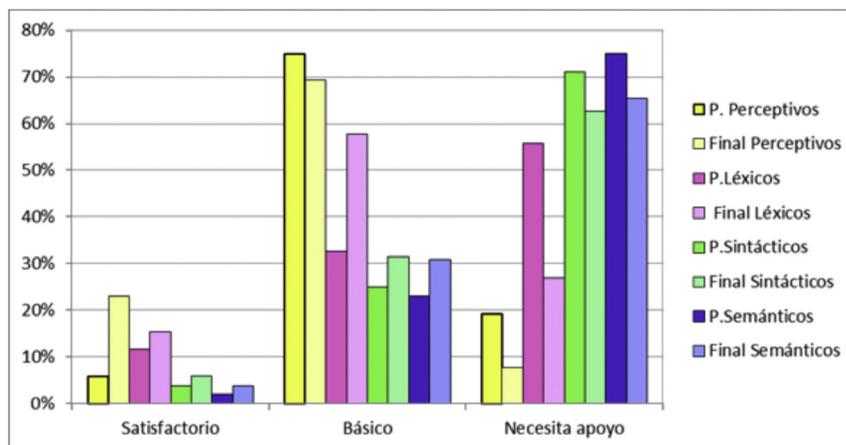


Figura 10. Comparativo taller diagnóstico inicial y final aplicado a los niños de los grados tercero y cuarto de la sede el Hatillo y Pilar y Ceibita, de la Institución Educativa Marco Antonio Quijano Rico.

Reflexiones finales

Los resultados encontrados invitan a reflexionar sobre que el método que se utiliza para la comprensión lectora no se centra en las oraciones, en todas sus formas, como son la activa, pasiva o de complemento focalizado, esto hace ver que el modelo comunicativo, que pide el MEN, no contribuye a dar solución al problema de comprensión lectora de nuestro país, ya que los resultados que arrojan las pruebas externas hacen ver que los estudiantes están por debajo del promedio normal.

Por otra parte, la batería PROLEC de evaluación de los procesos lectores, es un valioso instrumento que nos permite detectar a los estudiantes que presentan deficiencias en alguno de los procesos lectores, teniendo en cuenta nuestros resultados todos nuestros alumnos presentan dificultades, sobre todo en los procesos sintácticos y semánticos. Esto nos da una respuesta clara de los preocupantes resultados en las evaluaciones externas.

La lectura o el hecho de aprender a leer, es la segunda etapa cognitiva por la que pasa el niño, como lo refiere el psicólogo González-Moreira *et al.* (2002) en un video sobre la lecto-escritura temprana, al mencionar que la primera etapa es aprender a hablar, es decir, el aprendizaje del lenguaje oral, por lo tanto, leer y comprender lo que se lee va directamente relacionado con un aprendizaje óptimo del idioma materno, al igual el niño que tenga dificultades en la comprensión de textos los lleva a ser analfabetos funcionales, es decir, una

persona que está alfabetizada, que ha estado escolarizado, que sabe escribir y leer, pero que tiene grandes dificultades para utilizar correctamente la lectura como instrumento para desarrollar sus aprendizajes.

Es de conocimiento que saber leer, es la clave para que el niño amplíe sus conocimientos, pero no tendrá acceso a este si no comprende lo que lee. Por esto, es vital que no solo las políticas educativas diseñen estrategias que permitan que la enseñanza, sino que también Cañizalez y Benavides (2016) los maestros fomenten diseños de aprendizaje que estén acordes con lo que se necesita en esta parte del campo educativo. Estas estrategias no son aplicadas en la realidad, porque según el psicólogo González-Moreira *et al.* (2002) desde hace aproximadamente 20 años, se viene hablando de los tipos de lectores, de niveles de lectura, de la relación existente entre el lenguaje oral y escrito, quien asegura que el niño será un lector autónomo y competente si se le alfabetiza en su lengua materna, para que, de acuerdo con González-Moreira *et al.* (2002), cuando ya se domine la lengua de origen, se inicie con el aprendizaje de un nuevo idioma.

Es importante entender que, el proceso de comprensión de un texto es diferente para cada lector ya que cada persona asume e interpreta de diferente manera de acuerdo con el lector y a sus conocimientos, así es que, si no se entiende lo que se lee, se entenderá únicamente lo que aparece en el texto.

Es de conocimiento que saber leer, es la clave para que el niño amplíe sus conocimientos, pero no tendrá acceso a este si no comprende lo que lee.

Conclusiones

Se evidenció que la familia y la institución educativa están en la obligación de fortalecer los procesos de lectura en los niños. Sin embargo, corresponde principalmente a la institución junto con sus docentes la función de impartir a los niños un espíritu lector, que les permita mejorar sus procesos necesarios para hacer una lectura efectiva. La implementación de escenarios donde los estudiantes puedan desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, puede convertirse en un buen punto de partida.

Con la realización del grupo focal y la entrevista a padres de familia, se logró caracterizar el contexto socio-cultural y los espacios con los que cuenta cada estudiante en su hogar para fortalecer sus procesos de lectura. Estos instrumentos permitieron deducir que los hogares de los estudiantes objeto del estudio, no cuentan con material que fortalezca los procesos adquiridos en la escuela, sumado a que el grado de acompañamiento por parte de sus padres es casi nulo.

En el ámbito escolar, se disfruta de diferentes textos donde el estudiante debe comprender y aprender de ellos. Dentro de los saberes previos que debe tener un niño a la hora de leer para aprender, se debe considerar el conocimiento y uso del género y la estructura de los textos. Cuando se comprende un texto, se realiza la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto y las prácticas culturales letradas. Si la familia no aporta al proceso educativo, se evidencia un nivel básico en los estudiantes y una desmotivación hacia la lectura.

Después de la aplicación del proyecto de investigación, se puede afirmar que validamos su efectividad, ya que, al desarrollarlo, los estudiantes lo realizaron con agrado, y como los talleres de intervención se enfocaron a fortalecer las falencias detectadas en el diagnóstico, fueron significativos y productivos para ellos.

De igual forma, se logró evidenciar que con cada actividad aplicada para fortalecer el proceso en el que estaban fallando, mejoraron su desempeño, pues al identificar la falencia permitió trabajar sobre la misma y así empezar a superarla para realizar un buen proceso lector y llegar a tener comprensión lectora que es nuestra finalidad. Por lo anterior, se puede concluir que al instaurar la guía PROLEC para trabajar los cuatro procesos lectores, como vienen organizados y con tiempo suficiente para desarrollar cada uno de ellos, se pueden demostrar avances notorios en la comprensión lectora de los estudiantes; es decir que diseñar la práctica pedagógica, se establecieron escenarios de diálogo con los escolares con el fin de leer sus necesidades e intereses y orientar sus búsquedas (Samáca, 2016, p. 89).

Respondiendo a los objetivos planteados en el presente proyecto, se formulan las siguientes estrategias, con el fin de lograr que los estudiantes lleguen a tener una comprensión lectora óptima para su buen desempeño académico:

Recomendar a los docentes seguir los procesos de lectura de Fernando Cuetos como guía para afianzar la lectura de lo más simple a lo más complejo y lograr lectura comprensiva en los estudiantes.

Se recomendar a los docentes seguir los procesos de lectura de Fernando Cuetos como guía para afianzar la lectura de lo más simple a lo más complejo y lograr lectura comprensiva en los estudiantes.

Conocer y aplicar guías que contribuyan a fortalecer las deficiencias presentadas en alguno de los procesos de lectura, para poder vencerlas y continuar el proceso con el fin de lograr la comprensión lectora, y así contribuir de manera eficiente al desarrollo del aprendizaje en los niños.

Verificar si al implementar los talleres de intervención, si están ayudando a

los estudiantes a superar las falencias encontradas en el proceso lector.

Es importante recomendar que el material didáctico que se utilice para trabajar los procesos de lectura debe ser acorde con las necesidades y dificultades que presentan los estudiantes, para que se motive, dinamice, refuerce y evalúe la actividad.

Referencias

- BRAVO, LUIS. (1996). *Psicología de las Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Chile: Ed. Universitaria.
- CASTELLANOS, YEIMY, LOZANO, TERESA Y OSORIO MÓNICA (2013). *La literatura infantil como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura*. (Trabajo de grado Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad del Tolima.
- CHAMBERS, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. España: Fondo de Cultura Económica de España.
- CUETOS, F., (2010), *Psicología de la lectura*. P. 29. Elliott, J. (2000). *La Investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S.L.
- CAÑIZÁLEZ MESA, N. E., & BENAVIDES ROZO, F. A. (2018). La didáctica como herramienta de la reflexión docente. *Educación Y Territorio*, 6(11), 105 - 145. Recuperado a partir de <https://jdc.edu.co/revistas/index.php/reYTE/article/view/48>
- FEO, E. (2010). *El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura en el grado primero de la institución educativa San Luis sede Bellavista de Florencia Caquetá*. (Trabajo de grado). Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia.
- FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. (1979). *Leer no es descifrar; escribir no es copiar. En los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (P. 344-353). México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. P. 48.
- GARCÍA, E. (1993). *Didáctica, La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora*.
- GONZÁLEZ, MOREIRA, R., MOLINARI, M., PINZÁS, J., CRAWFORD, A., GONZÁLEZ, A., RAMÍREZ, E., RINCÓN, G. Y PÉREZ, M. (2002). *Lectura Comprensiva Temprana*.

Para que leamos desde la infancia, mucho más mejor. Perú: Ministerio de Educación del Perú.

- JENKINSON, M.D. (1976). "Modos de enseñar", en Staiger, R.C. (comp.), *La enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Huemul. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1048/953/>
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (1988). *Investigación Acción Educativa (IAE)*.
- LEÓN, J.A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?. *Psicología Educativa*, 10-(2), 101-116.
- MARIÑO DÍAZ, L., PULIDO CORTÉS, O., & MORALES MORA, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- MARTÍNEZ-BERNAL, J., SANABRIA-RODRÍGUEZ, L., & LÓPEZ-VARGAS, O. (2016). Relaciones entre logro de aprendizaje, automonitoreo, estilo cognitivo y estilos de aprendizaje en estudiantes de medicina. *Praxis & Saber*, 7(14), 141 - 164. <https://doi.org/10.19053/22160159.5221>
- MORLES, A. (12 de octubre de 1987). Niveles de lectura. Recuperado el 27 de agosto de 2016, de favio-nivelesdelectura.blogspot.com
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) (2009). *La Competencia Lectora*. Recuperado de: www.juntadeandalucia.es/educación/portal/web/web/portallibroabiero.
- PHILLIPS, B. M., & LONIGAN, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174.
- SAMACÁ BOHÓRQUEZ, I. (2016). El espíritu científico en la primera infancia. *Praxis & Saber*, 7(13), 89 - 106. <https://doi.org/10.19053/22160159.4167>
- SMITH, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Aprendizaje Visor. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1048/953/>
- SOLÉ, ISABEL. *Estrategias de lectura*, 8ª. Ed., Madrid, Graó, 1998, p.69.
- SOLÉ, ISABEL. *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1994, pág. 18.
- SOLÉ, ISABEL. *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó, 1995, pág. 17.
- STRANG, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*, Buenos Aires, Paidós. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1048/953/>
- TEBEROSKY, A. *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Editores Siglo Xxi. 22 Edición 2005.
- TOURINÁN, J.M. *La Significación del Conocimiento de la Educación*. P.83-84.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

El reto: educar para convivir

The challenge: educate to coexist

*Andrea Carolina Montaña Beltrán**
*Zulma Carmenza Rocha Adame***
*Ana Milena Rojas Hernández****

Fecha de recepción: 15 Marzo de 2016
Fecha de aprobación: 2 de diciembre de 2016

Artículo de Reflexión

Resumen

Educar para convivir es el reto que asumen los maestros de hoy para trabajar en la construcción de una sociedad en paz. Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar estrategias pedagógicas que promovieran la convivencia escolar en los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de la sede Campoamor, de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana (IEPAGS), en la ciudad de Sogamoso - Boyacá. Se definieron tres ejes que le dieron sentido a la investigación: convivencia escolar, competencias ciudadanas comunicativas (CCC), y clima de aula. Así mismo, se implementaron estrategias

pedagógicas propuestas desde la Guía 49 “Guías pedagógicas para la convivencia escolar” del Ministerio de Educación Nacional - MEN, dirigidas al desarrollo de competencias ciudadanas comunicativas: argumentación, asertividad y escucha activa. A partir de los resultados encontrados, se realizó una evaluación mediante el análisis a dicha implementación que nos condujo a la construcción de recomendaciones dirigidas a la IEPAGS para fortalecer la convivencia escolar.

Palabras clave: convivencia escolar, competencias ciudadanas, asertividad, argumentación, escucha activa.

*Institución Educativa Politécnico Álvaro González – Boyacá, Colombia
ancamobe@hotmail.com
**Institución Educativa Politécnico Álvaro González – Boyacá, Colombia
zulcaroa@gmail.com
***Institución Educativa Politécnico Álvaro González – Boyacá, Colombia
anmilrohe@hotmail.com



Abstract

Educating to coexist is the challenge assumed by today's teachers to work in the construction of a peaceful society. This research aimed to develop pedagogical strategies that promote school coexistence in the third, fourth and fifth grade students of the branch "Campoamor" of the "Álvaro González Santana" Educational Institution (IEPAGS), in Sogamoso - Boyacá. school life, communicative citizenship skills (CCC), and classroom climate: three axes that gave meaning to the research were defined. Likewise, pedagogical strategies proposed from

Guide 49 "Pedagogical guidelines for school coexistence" of the Ministry of National Education - MEN, aimed at the development of communicative citizenship skills: argumentation, assertiveness and active listening. Based on the results, an evaluation was made through the analysis of this implementation that led to the construction of recommendations addressed to the IEPAGS to strengthen school coexistence.

Keywords: school coexistence, citizenship skills, assertiveness, argumentation, active listening.

Introducción

La convivencia escolar es un eje importante para la consolidación de espacios en el aula, que contribuyen a la construcción de una nueva ciudadanía que responda a los retos que proponen las actuales generaciones; estudiantes que participen con sus actitudes y actuaciones al desarrollo de la paz, que tengan la capacidad de escuchar, de argumentar sus ideas, tener un criterio autónomo distante de las manipulaciones masivas y tener la capacidad de transmitir sus ideas respetando los derechos de sí mismo y del otro.

Desde la Constitución Política de 1991, Colombia comenzó a pensar en un ciudadano que no solo se construyera sino que pensara en colectivo y trabajara por una sociedad democrática, participativa, pluralista, diversa e intercultural. Bajo estos intereses, el Ministerio de Educación Nacional, asumió el liderazgo para orientar el proceso de construcción de convivencia en la escuela a partir del desarrollo de las competencias ciudadanas, dirigidos a la construcción de una nueva ciudadanía. Es así, como dieron origen a la política ministerial 2010-2014 “educación de calidad: camino a la prosperidad”. De este programa, se desprende el desarrollo de competencias ciudadanas que se orienta a desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los estudiantes (MEN, 2013).

Diferentes autores en Colombia han trabajado el desarrollo de competencias ciudadanas, como es el caso de Antanas Mockus, Alexander Ruiz, Enrique

Chaux, entre otros. Chaux, por su parte, ha sido uno de los principales asesores para el MEN en cuanto a la construcción de los estándares sobre competencias ciudadanas, y es uno de los referentes teóricos más valiosos que se identifican en la Guía 49 de esta entidad nacional.

El fortalecimiento de la convivencia escolar ha sido preocupación de la presente investigación, que creemos oportuna y necesaria para la materialización de estos intereses pedagógicos a partir del fortalecimiento de la convivencia escolar,- a la luz de la Guía 49 del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Es así como, desde la práctica pedagógica realizada en el aula, hicimos un análisis profundo mediante la aplicación de diferentes instrumentos como la observación, el diario de campo, talleres y encuestas, mediante las cuales identificamos las dificultades en el ejercicio de las competencias ciudadanas comunicativas. Estas situaciones, infieren en el proceso de aprendizaje afectando el clima de aula y los resultados académicos de los estudiantes.

Teóricamente, en primer lugar, nos basamos en los documentos presentados por el MEN para el desarrollo de competencias ciudadanas: las cartillas orientadoras para la institucionalización de las competencias ciudadanas (brújula); la Guía 6 estándares básicos de competencias ciudadanas y la Guía 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Nos basamos en los aportes teóricos de Enrique Chaux, Julio Enrique Soler, Rosario Ortega y Antanas Mockus, quienes han dedicado gran

Desde la Constitución Política de 1991, Colombia comenzó a pensar en un ciudadano que no solo se construyera sino que pensara en colectivo y trabajara por una sociedad democrática, participativa, pluralista, diversa e intercultural.

parte de su vida al desarrollo de teorías y prácticas alrededor de las competencias ciudadanas.

A partir de estas teorías, se trazó el objetivo de fortalecer la convivencia escolar en los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de la sede Campoamor, Jornada de la Mañana de la Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana mediante el desarrollo de competencias ciudadanas comunicativas: escucha activa, argumentación y asertividad. Estas se definen como:

Una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos. (MEN, 2004, p. 22)

Es así que, el desarrollo de la investigación se sustenta en el paradigma socio - crítico, enfoque cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), bajo el tipo de investigación acción, (Elliott, 1993). La primera fase realizada fue el diagnóstico, en la segunda fase investigativa se contempló la implementación de las estrategias pedagógicas, con miras a desarrollar las competencias ciudadanas comunicativas. Por último, en la tercera fase, se realizó la evaluación de estas estrategias.

Finalmente, la evaluación de los resultados nos permitió la construcción

de una reflexión pedagógica desde la cual se emiten algunas recomendaciones acordes a las necesidades de la población escolar, y en las que se espera que, en un futuro próximo, logren ser articuladas en el Proyecto Educativo Institucional de la Institución y la gestión académica de la Institución para consolidar la articulación y trazabilidad del fortalecimiento de la convivencia escolar, dado que es necesario un proceso constante y con el debido seguimiento para que sea visible y valioso. Además, se considera que puede convertirse en una herramienta significativa para el mejoramiento del ambiente escolar y, por ende, repercutir en el mejoramiento de la calidad educativa.

EL RETO: EDUCAR PARA CONVIVIR

La IEPAGS cuenta con 3697 estudiantes distribuidos en cuatro sedes de primaria y una de bachillerato. La Sede Campoamor atiende una población de 209 estudiantes en la jornada de la mañana. Se tomó como muestra para el desarrollo de esta investigación, los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de esta jornada, durante el año 2016, cada uno de ellos con 36 estudiantes, que en su totalidad suman 108, las edades promedio para estos grados escolares oscilan entre los 8 y 12 años.

El desarrollo de la investigación se sustentó en la Investigación acción (Elliott, 1990), el paradigma socio-crítico, enfoque cualitativo, (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), bajo tres fases metodológicas. En la primera fase, se hizo un diagnóstico que permitió

El desarrollo de la investigación se sustentó en la Investigación acción (Elliott, 1990), el paradigma socio-crítico, enfoque cualitativo, (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), bajo tres fases metodológicas.

la identificación de situaciones que generaban dificultades de convivencia escolar en el aula de clase. En la segunda fase, se ejecutó la implementación de las estrategias pedagógicas con miras a desarrollar las competencias ciudadanas comunicativas para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Finalmente, en la tercera fase, se realizó la evaluación de estas estrategias, este proceso permitió determinar la manera como las estrategias pedagógicas fortalecieron o no la convivencia escolar.

A partir de la Investigación Acción (Elliott, 1993), se desarrollaron las siguientes fases:

Diagnóstico: mediante esta fase, se logró esclarecer e identificar las situaciones que generaban dificultades de convivencia escolar en el aula escolar. De esta manera, se llegó a un conocimiento real y concreto del contexto. Este sirvió como punto

de partida para el desarrollo de las acciones que nos condujeran al fortalecimiento de la convivencia escolar de acuerdo con las necesidades encontradas. En esta fase, fueron utilizados instrumentos como: la observación, definida como “El registro sistemático válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006 p. 309); para esta se elaboró y utilizó una “Ficha de Observación” que permitió recoger datos en forma ordenada y objetiva. La ficha de observación que se muestra en la figura 1, permitió hacer un registro sistemático y trazable de los hallazgos encontrados durante el primer periodo escolar del año 2016, comprendido entre el 25 de enero y el 01 de abril; se registraron las observaciones enfocadas en cada una de las tres aulas escolares seleccionadas en la investigación.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. UPTC
Maestría en Educación, énfasis en Profundización

Ficha de Observación

Fecha:	Primer Período
Curso:	305,406,507
Elaborado por:	Andrea Carolina Montaña, Zulma Rocha, Ana Milena Rojas

CRITERIO DE OBSERVACIÓN	TOTALMENTE INAPORPIADO %	INAPORPIADO %	MEDIANAMENTE APROPIADO %	APORPIADO %	MUY APROPIADO %
Expresiones de agresión verbal	5	25	20	40	10
Expresiones de agresión física	2	5	13	40	40
Interés por el gobierno escolar	0	0	10	10	80
Actos de discriminación	0	2	8	40	50
Actitudes hacia la justificación del uso de violencia	4	26	25	25	20
Actitudes de escucha activa	70	10	10	5	5
Asertividad	75	15	5	3	2
Actitudes de participación	20	10	30	20	20
Cumplimiento de normas	15	15	20	30	20
Capacidad de argumentación	65	15	10	5	5
Empatía hacia la convivencia	30	10	10	30	20
Capacidad para manejar la rabia	25	15	15	15	30
Capacidad para transmitir ideas	40	20	15	15	10

Criterios establecidos de acuerdo a la Guía N 49 del MEN. Guías pedagógicas para la convivencia escolar.

Otras observaciones:	Dentro del proceso de observación realizado, también encontramos que algunos estudiantes presentan constantemente actos de indisciplina dentro y fuera del aula que afectan el clima escolar, los conflictos que se presentan no son manejados de manera adecuada es decir no se toman como oportunidades de aprendizaje y no se emplea la mediación como proceso necesario para el manejo de conflictos, estos aspectos también influyen notablemente en el proceso de convivencia escolar.
----------------------	--

Figura 1: Ficha de observación

Fuente: elaboración propia.

De igual manera, se llevó el diario de campo entendido como un instrumento de registro (ver figura 2) que permitió sistematizar experiencias, para luego desarrollar el análisis de resultados. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), “es muy necesario llevar registros y elaborar anotaciones durante los eventos o

sucesos vinculados al proyecto” (p. 541). Este instrumento proporcionó una aproximación contundente de las características propias del aula escolar, los comportamientos inherentes de cada uno de los estudiantes y logró otorgar una mejor comprensión de lo que ocurre al interior del aula de clase.

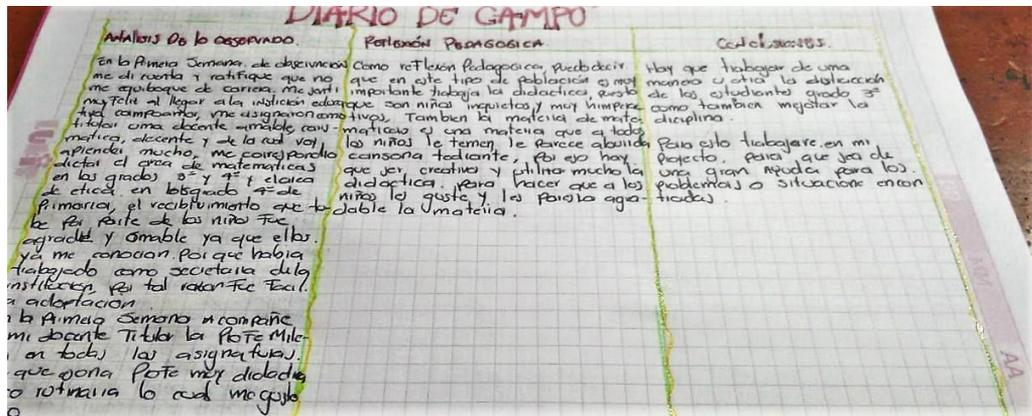


Figura 2. Diario de campo
Fuente: elaboración propia.

Otro de los instrumentos fue la “Encuesta Institucional” (figura 3), que arrojó resultados importantes para identificar y conocer el contexto familiar de los estudiantes; “El método de encuesta es un cuestionario estructurado que se da a una muestra de la población y está diseñado para obtener información específica” (Bonilla y Rodríguez, 2005 p. 135). La tabulación y posterior análisis de estos datos, permitieron aproximaciones claras a la caracterización de la población. En la figura 3, se observa la Encuesta Institucional implementada y analizada:

Figura 3. Encuesta institucional.
Fuente: IEPAGS, 2016.

De igual manera, se implementó la “Encuesta a Padres de Familia”, instrumento mediante el que se logró identificar acciones concretas referentes al manejo de conflictos y situaciones cotidianas de convivencia en el hogar. Se obtuvo la siguiente información

que se muestra en la figura 4: un 72.2 % se abstiene de usar el castigo físico y un 53.7 % no toleran el abuso sexual en ninguna de sus manifestaciones, es decir, que como padres de familia en su mayoría utilizan formas menos violentas de castigo hacia sus hijos.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de La Educación
Escuela de Posgrados
Maestría Educación Modalidad Profundización

Apreciados padres de familia:

A continuación se presenta una lista de acciones que las familias pueden llevar a cabo para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas. (Chaux, et al., 2013). Les pedimos responder la siguiente encuesta con la mayor franqueza posible. Al hacerlo, nos ayudarán con mayor precisión a la identificación de estrategias que mejoren la convivencia escolar en la sede Campoamor.

Marque con una X la opción más acorde a su familia:

ACCIONES QUE LLEVAMOS A CABO EN LA FAMILIA	SI	NO
EN EL TRATO CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS		
Me abstengo en todos los casos de usar el castigo físico		
No tolero el abuso sexual en ninguna de sus manifestaciones		
Promovemos que los conflictos en las familias se manejen de manera pacífica, con actitud de escucha, tomando en cuenta las distintas versiones y perspectivas de lo ocurrido, y buscando alternativas que favorezcan los intereses de todas las personas		
Promovemos que todas las personas que conforman la familia puedan expresar lo que sienten sin herir a otras personas		
Promovemos que todas las personas que conforman las familias nos preocupemos por el bienestar de las demás personas		
Aprovechamos oportunidades para promover las prácticas de convivencias ciudadanas como por ejemplo, escuchar, identificar las emociones propias y las de otras personas, empatía, argumentar puntos de vista, etc.		
Promovemos la capacidad para ponerse en los zapatos de otras personas y entender cómo se sienten		
Existen en las familias normas que definen claramente lo que no está permitido. Es claro que no está permitido hacerle daño a otras personas, a sí mismas o sí mismos.		
Verifico los recursos que tienen las niñas, niños y adolescentes en casa para solucionar conflictos y contribuyo a fortalecer las habilidades que tiene y a desarrollar las que no poseen		
Propicio ambientes en los cuales las niñas, niños y adolescentes se sientan seguros, útiles, incluidos y reconocidos		
Permito que las niñas, niños y adolescentes a medida que crecen, vayan tomando decisiones de acuerdo con sus capacidades para que adquieran seguridad y desarrollen su autonomía		
Ofrezco las mismas oportunidades de socialización, juego, alimentación, conversación y trato cariñoso a las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia		
Dedico por lo menos 15 minutos a cada niña, niño y adolescente que forma parte de mi familia, de manera independiente e individual, para desarrollar una actividad que ella o él disfrute (ir al parque, leer cuentos, escuchar las canciones que le gustan, hacer dibujos, salir a caminar, hacer actividad física, etc.)		
CON RESPECTO A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
Asisto a los espacios de encuentro, tanto académico como culturales		
Conozco el Manual de Convivencia de la Institución Educativa		
Me involucro en los proyectos escolares		
Me intereso tanto por sus procesos académicos como por aquellos de socialización y, cuando identifico asuntos en los cuales la Institución Educativa puedo mejorar, lo comunico de manera apropiada por medio de los conductos regulares establecidos		
Reportamos a la Institución Educativa situaciones de acoso escolar o de violencia escolar en las que las niñas, niños y adolescentes que forman parte de mi familia o sus compañeras o compañeros estén de alguna manera involucrados		
Apoyamos y hacemos seguimiento a la Institución Educativa en el manejo de los casos		
Solicitamos a la Institución Educativa apoyo para recibir formación que nos brinde herramientas útiles para llevar a cabo todas las anteriores actividades.		

Tomado de la Guía 49 (Guías Pedagógicas de Convivencia Escolar) MEN.

Gracias por su apoyo y colaboración.

Figura 4. Encuesta aplicada a padres de familia
Fuente: tomada y adaptada de la guía 49.

El taller diagnóstico fue otro de los instrumentos utilizados para identificar las necesidades de la población. En este sentido, el MEN (2013) los define como los que “se realizan usualmente para generar procesos de trabajo grupal enfocados en la formación, también pueden tener fines instructivos,

consultivos o terapéuticos (p. 133). De esta manera, se utilizó e implementó en esta primera fase el taller a manera consultiva (ver figura 5). En general, se observaron faltas a las competencias ciudadanas comunicativas afectando altamente la convivencia escolar de las aulas

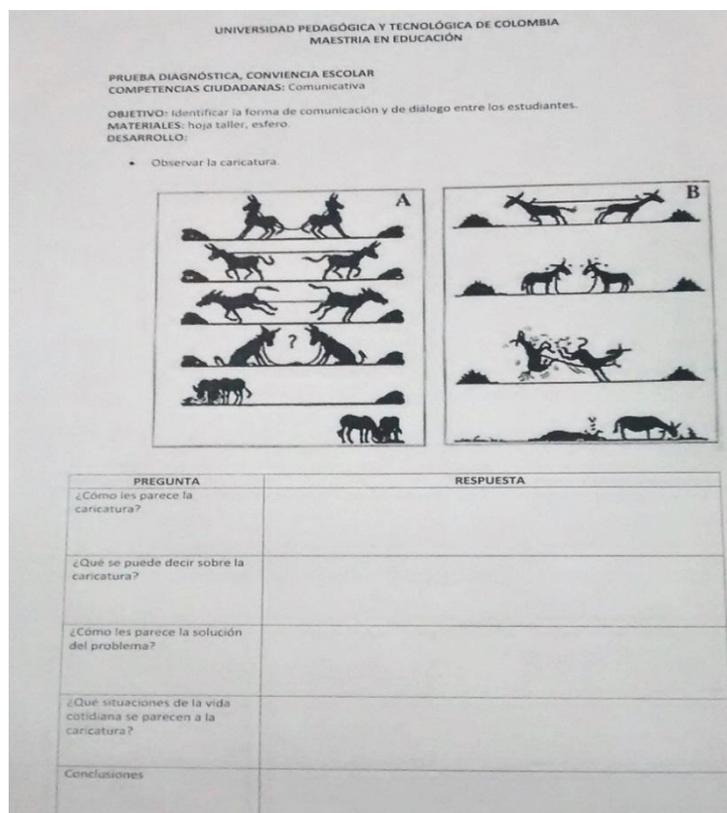


Figura 5. Taller diagnóstico implementado

Fuente: tomado y adaptado de – <https://goo.glimages/1yMDLN>
 Implementación: a partir del análisis de resultados del diagnóstico, se lograron identificar las dificultades en convivencia escolar y se procedió a la implementación de las estrategias pedagógicas a la luz de la Guía 49 del MEN, con el ánimo de promover dicha convivencia mediante las competencias ciudadanas comunicativas.

Es así como se establecieron: el diario pedagógico, juego de roles, talleres y pactos de aula como las estrategias culmen de la implementación. Las

estrategias pedagógicas son necesidades específicas que permiten la participación activa y el vivir en comunidad (Pérez-Juste, 2007).

El diario pedagógico: esta estrategia se conceptualiza como: “un instrumento que permite construir conocimientos a partir de una práctica intencionada, pues posibilita realizar análisis teóricos de la experiencia desde el registro detallado de su ejercicio” (MEN, 2013, p. 132). En este orden de ideas, la estrategia se logra establecer como una herramienta valiosa que permite sistematizar el ejercicio de la práctica docente.

A partir de la forma como se construyen conocimientos, también se envían

mensajes democráticos y participativos. En este sentido, “en la medida en que se fortalezcan los canales de comunicación entre ambos, se garantiza una formación más pertinente, integral y justa” (MEN 2013, p. 198). Es así como dos elementos son claves en el aula para el fortalecimiento de la convivencia escolar: la iniciativa propia de las investigadoras para asumir el reto de trabajar a partir de las competencias ciudadanas comunicativas.

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA POLITÉCNICO ÁLVARO GONZÁLEZ SANTANA Dirigida por los Hermanos De La Salle SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD	GA-GU-12-04 Versión 2.0 Fecha: 20/06/2012 Página 1 de 1
	DIARIO PEDAGÓGICO	

Fecha: 10-03-16

TIPO DE ACTIVIDAD: Izada de Bandera "Día de la mujer"

DESCRIPCIÓN: Se celebró el día de la mujer con una izada; en el patio los estudiantes de grado 3º estuvieron indisciplinados, no respetaron al grupo organizador, no escucharon no acataron las observaciones y llamados de atención de las docentes. Fue difícil la normalización de la izada.

EXPERIENCIA: Se observa una falta de respeto constante, falla la escucha activa, la asertividad, se les dificulta reconocer, identificar y aplicar las normas en un acto cultural, hay desinterés por el trabajo y esfuerzo de los demás, hacen caso omiso a los llamados de atención.

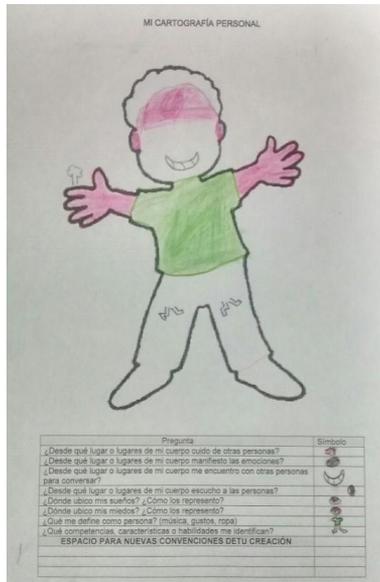
Figura 6. Diario pedagógico 2016.
Fuente: elaboración propia

También trabajamos el juego de roles: el grupo de estudiantes se organiza en parejas para simular una situación de conflicto que sea similar a cualquiera de las que tienen de manera cotidiana, improvisando la manera cómo

resolverían las diferencias. De esa manera pueden aprender y practicar competencias como la generación creativa de opciones, la toma de perspectiva, la escucha y la asertividad (Chaux *et al.*, 2004).



Figura 7. Fotografía juego de roles
Fuente: archivo personal, 2016.



Figuras 8 y 9. Fotografías taller aplicado
Fuente: tomado y adaptado de la guía 49.

Pudimos ver que el juego de roles desarrolló las competencias ciudadanas comunicativas, a partir de la realidad representada, sin olvidar que la realidad depende del punto de vista del que observe, o desde donde se vivencie.

Los talleres se utilizaron como otra de las estrategias implementadas para el desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas. Los talleres se realizan usualmente para generar procesos de trabajo grupal enfocados en la formación, también pueden tener fines instructivos, consultivos o terapéuticos (MEN, 2013, p. 133).

En los talleres, como estrategia pedagógica en el aula escolar, se trabajó el desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas mediante el desarrollo de diferentes ejercicios individuales y colectivos.

Finalmente, los pactos de aula que se definen como los acuerdos entre estudiantes y docentes para generar ambientes adecuados y aptos para la convivencia escolar. En este sentido se hace necesario comprender que el aula escolar es un hábitat de convivencia en el que emergen aspectos emocionales, conocimiento y roles de poder. De esta manera los pactos de aula pretendieron consolidar espacios de respeto y en los que las competencias ciudadanas adquirieron un verdadero sentido común en la cotidianidad y en la construcción de imaginarios colectivos.

En conclusión, la construcción concertada y colaborativa de los

pactos de aula se reconoce como una oportunidad para desarrollar aprendizajes significativos entre miembros de la Institución Educativa y permite realizar el ejercicio de reconocer cuáles son mis derechos teniendo en cuenta el cumplimiento de los deberes.

Evaluación de resultados: en esta fase realizamos un análisis de la implementación de las estrategias en la que se lograron identificar las debilidades y fortalezas en la población objeto de estudio realizando una reflexión crítica. En este sentido, la evaluación es una constante durante el proceso investigativo desde la inmersión inicial, que para este caso es el diagnóstico y para la inmersión profunda que se ajusta a lo que para esta investigación fue la implementación de las estrategias pedagógicas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).



Figura 10. Fotografía pactos de aula.

Fuente: archivo personal.

Los pactos de aula que se definen como los acuerdos entre estudiantes y docentes para generar ambientes adecuados y aptos para la convivencia escolar.

En el grado tercero

De acuerdo con lo anterior, comenzamos la presentación de resultados del grado tercero. Un primer elemento en el que intervienen los distintos actores de la comunidad educativa, es el clima de aula, esta subcategoría de “Convivencia y paz” (Estándares de Competencias ciudadanas, MEN, Guía N° 6, 2004) representa y tiene un valor muy importante en el desarrollo de competencias ciudadanas, pues debe tener una práctica docente con características democráticas, como lo habíamos citado anteriormente. Asumir el reto de formar estudiantes a partir de las competencias ciudadanas comunicativas, nos llevó a pensar y reflexionar en la forma como estamos ejerciendo nuestra práctica docente en el aula para transformar y construir una distinta que, en consecuencia, aporte al objetivo que nos llevó a plantearnos este reto: el de fortalecer la convivencia escolar a partir del desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas.

En este sentido, para la competencia comunicativa: asertividad, se identificaron características comunes en el grupo y otras en cambio de tipo individual pero que de forma simultánea, aportan al fortalecimiento de la convivencia escolar y que a lo largo de esta evaluación iremos exponiendo. De acuerdo con esto, la relación del docente en el aula comenzó a generar una perspectiva en los estudiantes frente a la asertividad. Si el docente transmite sus ideas de forma adecuada y sin herir a sus estudiantes, y utilizando

un vocabulario pertinente, lo mismo hace el estudiante en el momento de comunicarse con los demás. El estilo docente marcó la calidad de las relaciones entre las mismas docentes y los estudiantes. En este sentido, dichas relaciones se marcaron a partir de la forma como nos lográbamos comunicar con ellos, manteniendo relaciones, dialogicidad, la mirada atenta a realidades, a problemáticas emergentes, posibilitando la fusión de investigación y educación para renovar el re-encuentro entre maestros y estudiantes (Orrego & Toro, 2014), encaminándolos hacia el desarrollo de la asertividad.

Aunado a esto, identificamos la argumentación como un segundo elemento de las CCC. Esta competencia, que hace referencia a la capacidad de expresar ideas de forma clara y con criterio, se trabajó para su desarrollo en el aula en las diferentes asignaturas de forma transversal y con las estrategias pedagógicas mencionadas, que dejaron resultados significativos y medibles en el desempeño académico y en la construcción colectiva del clima de aula que, finalmente, hace sinergia en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

La capacidad de argumentación se incrementó en casi la mitad de los estudiantes. En este resultado, es importante analizar el principio pedagógico. Además, otro de los elementos valiosos que se rescata en el desarrollo de esta competencia y como se mencionaba en el párrafo anterior, es la capacidad de diálogo que lograron

La capacidad de argumentación se incrementó en casi la mitad de los estudiantes. En este resultado, es importante analizar el principio pedagógico.

los estudiantes. Definitivamente, consolidaron esta expresión como una competencia comunicativa en la mayoría de los estudiantes. Esta característica comenzó su desarrollo a partir del mismo estilo docente, que a diferencia del tradicionalista, permite la utilización de esta herramienta comunicativa como una forma de solucionar conflictos entre las relaciones maestro-estudiante y estudiante-estudiante. Para lograr este fin, además de las estrategias mencionadas en varias ocasiones, se aplicaron otras herramientas que permitieron la construcción de escenarios de diálogo.

Por otra parte, en cuanto a la escucha activa en los estudiantes de grado tercero, mediante la implementación de las estrategias mencionadas en el aparte anterior, se pudo identificar que la mayoría de ellos lograron mejorar su habilidad de escucha y este hecho se reflejó en la forma de expresar las ideas de los demás: es decir, estos niños y niñas adquirieron un argumento con mayor solidez y veracidad para dar sus opiniones y participar activamente en clase, mejoraron las conductas tímidas y de inseguridad que eran cotidianas; estas características se reflejaron en el incremento de la participación en clase y en las diferentes actividades que se desarrollan en la IE. Mejoraron notoriamente su capacidad de parafraseo: normalmente los estudiantes dudaban y de hecho les costaba expresar sus ideas a partir de una lectura o de una exposición, por ejemplo, luego de la implementación de las estrategias pedagógicas lograron expresar ideas con sus propias palabras

a partir de lo que escuchaban. De esta manera, los niveles de confianza en ellos mismos, la autonomía y la asertividad se desarrollaron y fue un evento consecuente para la facilitación de las actividades académicas y, por supuesto, de la convivencia escolar. El manual de convivencia de la Institución como componente del PEI institucional, fue asimilado y llevado a la praxis por los niños con mayor empatía, pues ya no se ve como una “cartilla de obligaciones” sino como una carta de navegación de cuidado que permite su verdadera esencia “saber convivir”.

En el grado cuarto

Se afianzó en los estudiantes, la capacidad para defender sus derechos y opiniones sin ocasionar daño a los demás, para hacer críticas de manera constructiva y también a que reconocieran sus propios errores. De dicha aplicación, fueron encontrados los siguientes resultados.

Las habilidades de asertividad se fueron desarrollando progresivamente, la mayoría de estudiantes empezaron por entender la importancia de la comunicación; luego, poco a poco, se fue evidenciando -la capacidad- que desarrollaron para expresar sentimientos en un ambiente de respeto, fueron capaces de tomar decisiones sin miedo al rechazo, expusieron sus puntos de vista sin temor a que sus opiniones no fueran iguales a los demás, demostraron confianza en sí mismos, afrontaron los conflictos de manera más serena.

Cabe señalar que, después de implementar las cuatro estrategias propuestas y otras como charla con

Las habilidades de asertividad se fueron desarrollando progresivamente, la mayoría de estudiantes empezaron por entender la importancia de la comunicación

el psicoorientador, conversatorios y debates sobre el tema, se obtuvieron resultados favorables en la mayoría de los estudiantes, logrando buena capacidad de comunicación y relaciones sociales (Ospina, 2014). Al mismo tiempo, una minoría de estudiantes no logró desarrollar esta habilidad, en ellos se encontraron características como timidez, se sentían incomprendidos, con sentimientos de frustración, situación por la cual fue difícil el mejoramiento de las habilidades comunicativas en este grupo.

Es importante resaltar que, para lograr en los estudiantes una comunicación asertiva, fue muy relevante el estilo docente, porque en el aula escolar los niños se encontraron con docentes asertivo/democráticos, como lo contempla el manual de convivencia de la IEPAGS en lo concerniente a deberes del docente: “Mantener comunicación asertiva con compañeros, padres, acudientes, estudiantes, y demás integrantes de la comunidad educativa en una forma respetuosa y amable”. Esto permitió que los estudiantes se sintieran en un ambiente de confianza y seguridad para ir avanzando en el desarrollo de dichas competencias.

Finalmente, se detectó que la competencia de asertividad en el grado cuarto permitió un mejoramiento en la autoestima de los estudiantes, se fortalecieron las relaciones interpersonales y la convivencia escolar.

En la competencia de argumentación, se observó mayor desarrollo en lo que tenía con ver con el trabajo en grupo, pues allí los estudiantes se encontraron

con actividades en las que tenían que ser responsables individualmente para cumplir con los objetivos grupales, no debían únicamente expresar la opinión sino encontrar la mejor manera de explicar sus puntos de vista, interiorizando que su intervención beneficiaba o afectaba al colectivo. Es así como vemos que al afianzar las CCC, se va dando también el fortalecimiento de la Convivencia Escolar.

Así mismo, se pudo evidenciar la importancia de utilizar la argumentación en el desarrollo de las clases, pues esta trae consigo espacios de participación donde el estudiante se sintió miembro activo dentro de su proceso de formación y no se limitó solamente a recibir ideas de los demás, sino que sus aportes son explicados por medio de argumentos que forjaron procesos de pensamiento como el análisis, la reflexión y una postura crítica.

En cuanto a la escucha activa, se encontró en los estudiantes timidez al momento de expresarse en público, o de replicar las intervenciones o exposiciones de sus compañeros; pero, con el paso del tiempo, fueron aplicando las técnicas de escucha activa y acogieron la oportunidad que estas le ofrecen para mejorar el proceso de comunicación.

Al mismo tiempo, fue indispensable el estilo docente, teniendo en cuenta que el maestro, en muchos casos, es el ejemplo a seguir especialmente por los niños (as), por lo tanto este debe demostrar una actitud positiva al momento de escuchar a los estudiantes, afianzar los buenos hábitos de escucha,

Es importante resaltar que, para lograr en los estudiantes una comunicación asertiva, fue muy relevante el estilo docente, porque en el aula escolar los niños se encontraron con docentes asertivo/democráticos

crear ambiente de respeto hacia el uso de las palabras donde se favorece el diálogo libre y voluntario, conseguir que los estudiantes sostengan discusiones y respeten el turno para hablar, es así como nuevamente observamos que el modelo pedagógico tuvo un papel muy importante en el desarrollo de dicha competencia (Samaca, 2016).

Para finalizar, es necesario señalar otras características encontradas en los estudiantes para el fortalecimiento de las CCC, entre ellas están el enriquecimiento del vocabulario, la capacidad de parafrasear, mejoramiento de la capacidad para expresarse en público, participación voluntaria en actividades, fortalecimiento del trabajo colaborativo enfatizando en los aportes individuales para lograr los objetivos comunes. De esta forma, se logró establecer relaciones más sólidas y construir acuerdos que fortalecieron la convivencia escolar.

En el grado quinto

Después de aplicar los talleres, los conversatorios, los juegos, diálogos, entre otros; se pudo observar una mejora en la asertividad de más de la mitad del curso, el proceso fue progresivo en su fortalecimiento, puesto que desde la observación, la aplicación de los primeros talleres, conversatorios y juegos; se evidenciaba el querer imponer la voluntad de la gran mayoría, las ofensas entre sí y algunas agresiones eran muy comunes. Con el pasar del tiempo, se fueron concientizando de su papel en el desarrollo de las actividades, observaban la participación de los demás y reflexionaron en la

transformación de sus actitudes, mejorando así la capacidad para expresar sus sentimientos, emociones, necesidades, intereses, opiniones; hacer valer sus derechos, todo esto de una manera clara, respetuosa y democrática. Con todo y lo anterior, cabe señalar que la Institución Educativa ha trabajado un estilo docente democrático asertivo donde se establecen normas, reconocen y respetan la individualidad, se toman decisiones de forma conjunta teniendo en cuenta el bien común, no el individual.

Ahora bien, en cuanto a la competencia de argumentación, se fortaleció la capacidad de defender ideas, exponiendo sus razones de una forma coherente y respetuosa sin querer ser impositivos, o afectando las de los demás; fue un poco más complejo, ya que los estudiantes pretendían tener la razón sin dar sus argumentos válidos, simplemente imponiéndolos y reaccionando con enojo si no se tenían en cuenta los suyos; en el grado quinto, por su edad cognitiva y sus procesos mentales más avanzados, tenían una capacidad argumentativa buena, algunos estudiantes más que otros, pero por lo mismo era necesario encaminar la competencia hacia todos los estudiantes para lograr el objetivo.

Sin embargo, después de la aplicación de las estrategias, el resultado que se obtuvo fue una mejora de más de la mitad de los estudiantes, conforme se fue aplicando el proceso, los estudiantes más apáticos empezaron su mejora al exponer las ideas en sus intervenciones, cabe aclarar que, para esta competencia, es necesario tener un vocabulario más amplio y eso

se consigue con la lectura; por dicha razón, la investigación fue transversal, se reforzó y se sigue reforzando en todas las áreas del conocimiento y sumado a los proyectos de pastoral que trabaja La Salle.

Por otra parte, al analizar la competencia de escucha activa, se presentaron ciertas dificultades, puesto que hacía falta más concentración y atención al escuchar a los demás, se debía volver a repetir la actividad una y otra vez, sin obtener los resultados esperados. Se observó que a esta edad, la tecnología ha acaparado la atención de los estudiantes, generando deficiencias en la escucha, siendo esta fundamental en las relaciones interpersonales y en el proceso comunicativo. Un estudiante que es escuchado, se siente reconocido; para que la escucha activa fuera adecuada, se necesitaba recalcar en el lenguaje no solo verbal, sino corporal, el lenguaje del cuerpo y las posturas, se retomaron: contacto visual, tono de voz adecuada, receptividad; en fin, estos elementos se hicieron indispensables en el fortalecimiento de la CCC, de una forma paulatina y constante para lograr su mejora, así se pudo favorecer el ambiente democrático y participativo que nos señala el modelo pedagógico institucional.

Para concluir, el grado 507 tuvo una mejora notable en más de la mitad del curso, debido al constante trabajo y aplicación de las estrategias, la mayoría de estudiantes son reconocidos en la actualidad, por su buen rendimiento académico y relaciones interpersonales, la forma de solucionar dificultades, la participación y expresión, la argumentación y escucha frente a los

demás compañeros de otras sedes que conforman los grados sexto, alcanzando los objetivos propuestos para esta investigación.

Conclusiones

Las Instituciones Educativas son el entorno en que los estudiantes se preparan para su vinculación al mundo competitivo, pero también es el lugar donde se construyen las primeras relaciones sociales después de la familia, es en el colegio donde se forma en varios aspectos que les permitirá a los estudiantes desarrollarse en un mundo cambiante con autonomía e independencia. Al trabajar en convivencia escolar, desarrollando las competencias ciudadanas comunicativas, en la sede Campoamor se fortalecieron las diferentes relaciones que se construyen a diario desde las aulas escolares propiciando un clima adecuado para desenvolverse como seres humanos capaces de transformar su propio contexto, mediante la aplicación de estrategias que conllevan a la comunicación asertiva, la argumentación y la escucha activa, los cuales son indispensables para convivir en un ambiente armónico donde siempre que se presente un desacuerdo se solucione poniendo en práctica lo aprendido, ahora bien, todo esto es un aporte a la comunidad educativa y un inicio para proponer esta investigación como pilar fundamental de la construcción de un mundo mejor.

En este sentido, la escuela se ve afectada por conductas que aquejan la convivencia escolar como los problemas de disciplina, la violencia escolar, la falta de argumentación, el no

saber escuchar al otro y el proceso de comunicación asertiva. Cabe señalar que la convivencia escolar en las instituciones educativas, requiere mayor atención con relación a la que actualmente merece; es un motor indispensable en la construcción de nuevos imaginarios colectivos tendientes a la formación de ciudadanos útiles y reflexivos acordes al proceso de transformación que se viene entretejiendo en lo local, regional y nacional.

Partiendo de esto, la convivencia escolar con un modelaje acertado, acorde y franco, logra desarrollar estructuras y esquemas que facilitan el aprendizaje en el aula y, por supuesto, mejora el clima de aula escolar.

El desarrollo de competencias ciudadanas comunicativas, por su parte, logran construir en el aula dinámicas pertinentes en el sentido de generar una real escucha, la capacidad de expresar ideas y sentimientos sin sentir temor o miedo, y la capacidad de exponer puntos de vista claros y oportunos. Estas competencias, definitivamente, son transversales a la cotidianidad escolar, puesto que fortalecen no solo en el campo educativo sino el ámbito personal, por ende, el maestro de aula comienza este camino de construcción ciudadana a partir de una práctica reflexiva que le permita identificar su realidad en el aula escolar, sus propios miedos, sus propios errores para revolucionarlos y apostarlos a un cambio esquemático de costumbres y tradiciones que, en consecuencia, se reflejan en nuevas competencias de los estudiantes que tiene la grata y no simple labor de educar. La didáctica, este elemento propio y soporte de una

práctica pertinente para el desarrollo de competencias ciudadanas comunicativas, es sin duda alguna –hablando desde la experiencia– un factor clave y esencial; esta permite la inclusión y la interiorización profunda de habilidades y actitudes acordes y fructíferas en la convivencia escolar.

La co-relación entre el maestro y el estudiante, este lenguaje oculto logra desarrollar en el estudiante características positivas y/o negativas dependiendo de la madurez profesional con la cual se asuma. El maestro al llegar al aula, debe ponerse su armadura de madurez personal y profesional, y concebir ese espacio como uno sagrado, no en vano son vidas enteras las que se están formando y moldeando. Cada palabra, cada actitud del maestro, es interiorizada por el niño o la niña y repercute en su construcción personal y social.

De manera que, la educación no pierde su papel fundamental, histórico y crucial para la construcción de un tejido social diferente. Es un proceso lento, complejo a veces, pero esperanzador donde esta herramienta apuesta hacia la generación de una ciudadanía plena, que evoluciona, es decir, que es capaz de solucionar los conflictos a los que se vea enfrentado de una forma pacífica. Cada maestro en el aula, además de impartir conocimientos y cumplir con metas, estándares de pruebas nacionales e internacionales, acortando este proceso a una fábrica de conocimiento en la que se genera un producto, tiene el privilegio de aportar –aunque pareciera poco– para que esta utopía aterrice como un gran acierto a la construcción de una Colombia diferente, estable y duradera.

La co-relación entre el maestro y el estudiante, este lenguaje oculto logra desarrollar en el estudiante características positivas y/o negativas dependiendo de la madurez profesional con la cual se asuma.

Referencias

- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Editorial Nomos S.A.
- Chaux, E. Lleras, J., & Velásquez, A.M. (Eds.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los Estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.
- Dubet, F., & Martuchelli, D. (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001008>
- Elliott J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.) México, Iztapalapa: McGraw Hill.
- Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana. (2014). *Proyecto educativo Institucional (PEI)*.
- Institución Educativa Politécnico Álvaro González Santana. (2015). *Manual de Convivencia*.
- MEN. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Guía N° 6*. Bogotá: IPSA.
- MEN. (2013). *Guías Pedagógicas para la convivencia escolar. Guía N° 49*. Bogotá: Amado Impresores.
- Orrego Noreña, J., & Toro González, L. (2014). Relaciones vitales: el aula como escenario permanente de investigación. *Praxis & Saber*, 5(10), 121 - 139. <https://doi.org/10.19053/22160159.3025>
- Ospina Nieto, Y. (2014). Rescatar lo antropológico... una necesidad de la educación. *Praxis & Saber*, 5(10), 193 - 218. <https://doi.org/10.19053/22160159.3029>
- Pérez, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 239-260.
- Samacá Bohórquez, Isabel. (2016). El espíritu científico en la primera infancia. *Praxis & Saber*, 7(13), 89-106. <https://doi.org/10.19053/22160159.4167>

Desarrollo de la **empatía** para mejorar el **ambiente escolar**

*Development of **empathy** to improve **school environment***

*Jorge Eliécer Hernández Perdomo**

*Ruth Stella López Leal***

*Orlando Caro ****

Fecha de recepción: 11 de mayo de 2017

Fecha de aprobación: 5 de diciembre mayo de 2017

Artículo de Revisión

Resumen

El presente artículo de investigación está orientado a determinar la influencia de la empatía en la construcción de un ambiente escolar sano para mitigar la violencia en el aula de clase, mediante la implementación de estrategias didácticas. A través de un enfoque cualitativo y una metodología de investigación acción participativa, se observó el problema, se hizo un diagnóstico y, con el estudio de teóricos, se generó una estrategia de aula enfocada en el desarrollo de la empatía en los estudiantes. Los resultados son

positivos por cuanto se evidencia una disminución en los índices de maltrato verbal y físico dentro de la población estudiada. A partir de esto, se concluye la importancia de la implementación de estas estrategias en los planes de estudio para mejorar en el Índice Sintético de Calidad Educativa referente al ambiente escolar.

Palabras clave: Empatía, Ambiente Escolar, Convivencia, Violencia escolar.

*Institución Educativa
Colegio de Sugamuxi -
Boyacá, Colombia

licjorh@yahoo.es

**Institución Educativa

Colegio de Sugamuxi -

Boyacá, Colombia

ruste71@gmail.com

***Universidad Pedagógica

y Tecnológica de Colombia -

Boyacá, Colombia

edgar.caro@uptc.edu.co



Abstract

This research paper is aimed at determining the influence of empathy in building a healthy school environment to reduce violence in the classroom, by implementing teaching strategies. Through a qualitative approach and a participatory action research methodology, the problem was observed, a diagnosis was made and, with the study of theorists, a classroom strategy was generated focused on the development of empathy in the students. The results are positive

because there is evidence of a decrease in verbal and physical abuse rates within the studied population. From this, it is concluded the importance of the implementation of these strategies in the study plans to improve the Synthetic Index of Educational Quality referring to the school environment.

Keywords: Empathy, school environment, coexistence, school violence.

Introducción

Una de las preocupaciones de los docentes del siglo XXI, es el aumento de la violencia en el aula de clase. Por lo tanto, en esta investigación se busca resaltar la importancia del desarrollo de la empatía como estrategia en la creación de condiciones necesarias para que los conflictos en las instituciones educativas disminuyan, y así lograr un clima educativo favorable.

Los siguientes relatos dan cuenta de una violencia escolar existente en el aula de clase. Niños/as y adolescentes reflejan en su pensar y en su actuar, esta problemática; algunos como víctimas, otros como victimarios o incluso como espectadores, pero que sin duda afectan –cualquiera que sea el rol de participación– la sana convivencia y el desarrollo armónico de la vida escolar:

“Un día, dije algo equivocado en clase de inglés y la profesora dio el permiso para que me pegaran” (Niño-13 años). “Yo le hago bullying, con otra dos compañeras, a una niña de otro curso porque nos cae mal. Ella primero nos empujaba y ahora nosotras le decimos negra cucarrona” (Niña-14 años). “A un compañero lo molestan diciéndole gay y que sólo le falta la faldita para quedar como mujer y eso a él le afecta mucho” (Niña-14 años). “Yo le hacía matoneo a una niña que era muy gorda. Yo le ponía apodos como marrana y bofe e hice que se fuera del colegio” (Niña-13 años).¹

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo previsto, que consiste en determinar la influencia de la empatía en la construcción de un ambiente escolar

sano, para mitigar la violencia en el aula de clase mediante la implementación de estrategias didácticas, este artículo se estructura de la siguiente forma: como primer aspecto, se hace referencia al antecedente del problema enfocándose en estudios y conclusiones acerca de la violencia en el aula de clase. Luego, se hace un abordaje a la legislación colombiana que da cuenta, en la Cátedra para Paz y la Ley de Convivencia Escolar, de aquellos aspectos referentes a la forma de prevenir y mitigar la violencia en las aulas y en el entorno escolar. Posteriormente, se analizan aspectos relevantes en cuanto a las teorías formuladas por teóricos enfocadas al desarrollo de la inteligencia emocional, básicamente la empatía, y su importancia en el ámbito escolar; y para finalizar, se presenta un estudio puntual acerca de cómo estas teorías han influido positivamente en la disminución de esta situación problemática en la Institución Educativa Colegio de Sugamuxi.

Antecedentes: el ambiente escolar y su relación con la violencia en el aula de clases

Para el Gobierno Nacional, el aula de clases es mucho más que el espacio físico denominado salón de clases. Ella abarca la puesta en escena completa, articulada, armonizada, de actividades de maestros y estudiantes e incorpora, allí mismo, las relaciones entre compañeros de clases. El aula, en este contexto, es entendida como el espacio privilegiado de aprendizaje en el sistema de educación formal. Allí ocurre la interacción entre los estudiantes y los docentes, orientada a lograr, de forma sistemática y eficaz,

1 Comentarios hechos por estudiantes de la Institución Educativa Colegio de Sugamuxi de la ciudad de Sogamoso a las preguntas ¿Ha sido víctima de alguna forma de agresión por parte de algún miembro de la comunidad educativa? ¿Ha provocado algún acto de violencia al interior de las aulas de clase o en el contexto escolar? ¿Ha presenciado o ha conocido de algún acto violento vivido por algún amigo o compañero de clase?

aprendizajes socialmente definidos, señala el Congreso de la República, Ley 115 (1994).

Por tal razón, el gobierno nacional ha establecido el ambiente escolar como un elemento importante en la evaluación de los colegios. Este ha sido contemplado y establecido en el Índice Sintético de Calidad Educativa. A través de su evaluación y análisis, los miembros de la comunidad educativa pueden tener una manera objetiva de identificar cómo está la institución educativa, y qué caminos poder emprender. Para hacerlo, es fundamental que se pueda determinar las fortalezas con las que se cuenta y las áreas en las que hay que mejorar.

La violencia en el aula de clases ha sido un fenómeno estudiado constantemente tanto a nivel local, nacional e internacional, por cuanto marca un hecho relevante a la hora de analizar los procesos educativos. Es el caso de una investigación desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid (España), por Muñoz-Vivas (2000), quien trabajó con cerca de 1495 estudiantes de edades entre los once y los dieciocho años para conocer básicamente los medidores cognitivos que subyacen a la conducta agresiva. Estos estudiantes, concluye el estudio, se caracterizan por ser personas que presentan deficiencias en el procesamiento de la información social ante situaciones hipotéticas, buscando menos señales antes de tomar una decisión (Figueroa & Londoño, 2014). Tienden a percibir, en mayor medida, intenciones hostiles en los otros aun cuando estas en la realidad no se presentan, generando

estrategias de solución que conlleven peores consecuencias y así, por lo tanto, tendrán más problemas para anticipar las consecuencias de las estrategias de solución propuestas.

Otra característica que se puede encontrar en este grupo etario, es la de tener un nivel menos desarrollado de razonamiento moral tanto en la estructura como en el contenido, al manifestar una menor valoración de la solidaridad, dificultando así interacciones sociales tanto con la familia como con compañeros. Se nota también que perciben más dificultades en el discernimiento de vida. Se imposibilita la comunicación con pares o con el cumplimiento de las normas en el ambiente familiar, así como el rol de estudiante. Esto provoca que encuentre dificultades en el desarrollo de deberes académicos, y rechazo en el aula, ya que los estudiantes, en la mayoría de los casos, prefieren buscar la compañía y el desarrollo de tareas o trabajos con compañeros que demuestran habilidades en estos campos, como lo señala Muñoz-Vivas (2000).

Este impacto de la violencia en el entorno escolar, no debe considerarse como algo sin importancia para la sociedad, por cuanto afecta el proceso pedagógico en los diferentes ambientes escolares. De esta desatención, enfatiza Oñate (2015), por parte de docentes, directivas e incluso padres de familia, se desencadena una serie de consecuencias que pueden comprender desde la deserción, hasta graves problemas psicológicos en las personas durante su infancia y adolescencia, impactado directamente la manera como vivirán y se relacionarán

La violencia en el aula de clases ha sido un fenómeno estudiado constantemente tanto a nivel local, nacional e internacional, por cuanto marca un hecho relevante a la hora de analizar los procesos educativos.

con los demás en etapas subsecuentes de la vida. En este aspecto, las amenazas son constantes, buscando la intimidación o la ejecución de acciones a favor del infractor, en este punto el maestro se ve atado ya que en ocasiones no cuenta con las herramientas necesarias para atender este tipo de casos, por otro lado, esto le implica sumar tareas a las que ya debe cumplir en la institución educativa (Orrego & Toro, 2014, p. 135).

Muchas veces, esto es producto de una falta de regulación emocional, la cual se debe encontrar por debajo del valor estimado. Un estudio realizado en estudiantes del Ciclo Tres de la Institución Educativa Altamira Sur Oriental de Bogotá (Castro, 2014), da cuenta de este hecho. La docente Catherine Castro Bermúdez realizó un trabajo descriptivo con enfoque cualitativo en estudiantes de grados quinto, sexto y séptimo, proponiéndose identificar y analizar el estado actual de dicha institución educativa con la violencia escolar. Después de aplicar encuestas y analizar estadísticas, presentó que los estudiantes de este ciclo mostraban una percepción emocional en una escala de 28; de comprensión de sentimientos de 34 y de regulación emocional de 20. El trabajo resalta el hecho que la violencia escolar allí encontrada se basa en actos verbales y no verbales; chismes, comentarios, palabras o jergas ofensivas; baja tolerancia por miradas o gestos; roces físicos y modelos de violencia que se han ido adquiriendo desde el entorno familiar.

Por casos como los anteriormente mencionados, ¿no se hace urgente una educación emocional en niños y

adolescentes y, aun, entre los adultos que tienen a su cargo la labor de formar y educar? Cada adolescente necesita autoafirmarse, valorar capacidades, así como reconocer y manejar limitaciones o desventajas frente a habilidades, escaseces o actitudes. Deben aprender a tomar decisiones en las cuales pondrá en juego actitudes de empatía, por cuanto debe entender las necesidades de los demás, respetando cada acción ajena (Samacá, 2016). El desarrollo de la inteligencia emocional le ayudará en la toma de una decisión, enmarcada en el buen juicio; discerniendo, conviene o no ya que puede afectar la integridad en lo físico o en lo psicológico. Cuán importante es para un niño o un joven aprender a manejar los conflictos que nunca serán ajenos a la condición humana, desde el más simple hasta el más complejo. Durante la adolescencia, señala Bisquerra-López (2011), las emociones están en constante cambio; de un momento a otro, se pasa de una calma a una tormenta emocional, de la risa al enojo o de la alegría a la tristeza; y si estas no se enseñan a regular, fácilmente se descontrolarán e irán creando más y más inseguridades en la vida del niño y del joven.

Construyendo para la paz desde el interior del aula de clases en Colombia

La educación para la paz y para la convivencia en el ámbito de la educación formal, constituye una prioridad para el Ministerio de Educación Nacional, debido a las circunstancias que afectan al país, pero también porque la escuela tiene una responsabilidad ineludible en la formación de ciudadanos capaces

El desarrollo de la inteligencia emocional le ayudará en la toma de una decisión, enmarcada en el buen juicio; discerniendo, conviene o no ya que puede afectar la integridad en lo físico o en lo psicológico.

de ejercer la democracia, respetar los derechos humanos y relacionarse entre sí, así como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010).

La cátedra de la paz

La educación para la paz ha sido uno de los grandes retos que el presente Gobierno se ha propuesto. Es necesario proyectar y cimentar en los estudiantes una serie de habilidades que le permitan aprender a vivir en armonía, con él mismo y con cada uno de los miembros de la comunidad educativa, siendo capaz de afrontar cualquier conflicto que se presente.

El primero de septiembre del año 2014, el Congreso de la República promulgó la Ley 1732, La Cátedra de la Paz, con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. Esta se desarrolla en cada uno de los establecimientos educativos, tanto del orden público como privado, extendiéndose de igual manera al nivel universitario. A través de esta Cátedra, cada estamento educativo crea y consolida un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre una cultura de la paz (Congreso de la República, Ley 1732, 2014).

Ley de Convivencia Escolar

Esta ley crea una ruta de atención en casos de violencia y un sistema nacional único de información para reportarlos. En términos puntuales, la Ley de Convivencia Escolar (Congreso de la República, Ley 1620, 2013), reconoce, alrededor de aquellos conflictos presentados en el aula de clase o en el

entorno escolar, que existe una forma de agresión entre estudiantes, denominado bullying o matoneo. Este tiene que ver con toda conducta negativa que es constante y metódica, en el que aparecen la intimidación, la humillación, la coacción, el aislamiento generalizado y deliberado; o la incitación a actos de violencia físicos o psicológicos.

Un niño o adolescente agresivo presenta marcadas deficiencias en el procesamiento de cómo actuar ante situaciones reales vividas. Esto hace que se justifique la utilización de la violencia a través de alternativas agresivas para resolver conflictos, como lo señalan Barrios, Del Barrio, Gutiérrez y Meulen (2003). Se identifica y se acepta la presencia marcada de niveles altos de violencia entre estudiantes. ¿Qué la motiva? ¿Qué lleva a niños y adolescentes a recurrir a la agresión como mecanismo de defensa o implantación de poder sobre su par? ¿Qué necesita reforzar un estudiante para poder solucionar o sobrellevar un conflicto? ¿Por qué es tan difícil respetar, aceptar y tolerar? Hace falta una educación en inteligencia emocional.

Una revisión a la teoría sobre inteligencia emocional

En los últimos 40 años, se ha enfatizado en la educación de las emociones, por ser esta parte fundamental en el desarrollo y evolución de la raza humana. “Las perspectivas pedagógicas deberán generar estrategias de acercamiento que logren formar ciudadanos y relacionarlos con el conocimiento y la cultura. Es allí, donde los niños y los jóvenes se desempeñan

Un niño o adolescente agresivo presenta marcadas deficiencias en el procesamiento de cómo actuar ante situaciones reales vividas.

como sujetos públicos en un ámbito diferente al estrictamente familiar y barrial. (Cañizalez & Pulido, 2015, p. 11) Muchos teóricos, que incluyen básicamente psicólogos, psiquiatras y neurocirujanos, han dedicado gran parte de esfuerzos y tiempo a estudiar, en diferentes contextos sociales, la forma como las emociones influyen poderosamente en el desarrollo de las conductas humanas, en el proceso intelectual y cómo estas son aprendidas y educadas, como lo señalan Goleman (1993); Salovey y Mayer (1990); Shapiro (1997). Esta habilidad de educar las emociones, es conocida como inteligencia emocional, que incluye la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía, y las habilidades sociales (Goleman, 1993).

El Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990), determina cuatro habilidades integrantes en el ser humano: la percepción emocional, entendida como la habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás, así como percibir emociones en objetos, arte, historia, música y otros estímulos; la asimilación emocional, la cual trata de la habilidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos; la comprensión emocional, que es la habilidad para entender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales; la regulación emocional, la cual consiste en la habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los

de los demás, así como promover la comprensión y el crecimiento personal.

Por otro lado, se tienen los aportes del prestigioso psicólogo e investigador en el campo de la educación, Howard Gardner (1990), quien señala que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial o visual, musical, corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista), que marcan las relaciones sociales de cada individuo.

Dentro de esas ocho inteligencias, en las cuales el ser humano se desarrolla, para la presente investigación se hace énfasis en las relacionadas con el campo emocional. Gardner (1990) las denomina inteligencia intrapersonal e interpersonal. Con relación a la primera, se refiere a una inteligencia que faculta a la persona para comprender y controlar el ámbito interno de sí mismo a través de las emociones. En cuanto a la segunda, permite ahondar en la introspección y entender las razones por las cuales alguien se manifiesta de la forma como lo hace. Faculta para poder advertir cosas de las otras personas, más allá de lo que los sentidos logran captar. Se trata de una inteligencia que permite interpretar las palabras o gestos, o los objetivos y metas de cada discurso.

Daniel Goleman, en su libro *Inteligencia emocional* (1993), presenta todo un estudio serio de investigación referente a este concepto a partir de la recopilación de vivencias, datos estadísticos y productos investigativos de otros teóricos en el mismo tema. Hace énfasis en el hecho que las

El Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990), determina cuatro habilidades integrantes en el ser humano: la percepción emocional, entendida como la habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás

personas con alto desarrollo emocional presentan mayor nivel de satisfacción personal y una actitud positiva ante la vida, que le permitan sortear, en mejor grado, los avatares de la vida.

Por lo tanto, lo que Goleman (1993) denomina autorregulación, empatía y habilidades sociales; Salovey y Mayer (1990), asimilación emocional y regulación emocional; y Gardner (1990), inteligencias intra e interpersonales; apuntan al mismo objetivo: conocerse a sí mismo, aceptarse, aprender a exteriorizar y regular emociones.

De una u otra forma, estos cuatro psicólogos advierten la importancia y pertinencia de potenciar la enseñanza de las emociones en el campo educativo, por cuanto es allí donde un niño y adolescente, aparte de pasar gran tiempo de su vida, cimientan relaciones personales a partir de lo que tienen y exteriorizan. Por tal razón, se hace indispensable que, como educadores, se ponga especial atención a este aspecto con el fin de ir adecuando ambientes escolares favorables, tanto para la convivencia como para el aprendizaje. Los ambientes escolares adecuados y sanos están conformados por personas que deben contribuir a este aspecto. Shapiro (1997) señala que, si una vida agitada y apresurada ha vuelto a los niños y jóvenes propensos a la irritabilidad y la ira, se puede enseñarles a reconocer y controlar estos sentimientos.

Inteligencia emocional en los estudiantes

Es la inteligencia emocional, según Goleman (1993), la que posibilita

tomar conciencia de las emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las frustraciones, incrementar la capacidad de la empatía y las habilidades sociales; y aumentar las condiciones de desarrollo social. Shapiro (1997) afirma que a los niños no hay que liberarlos de las dificultades ni del proceso de pasar por un fracaso, ya que al enfrentar los obstáculos de la vida, les permite que desarrollen nuevos caminos neurales, lo cual puede tornarlos más adaptables e ingeniosos.

Las emociones se manifiestan desde el instante mismo en que el ser humano empieza a aprehender el mundo y lo explora. Las emociones las tiene que reconocer para lograr autorregularlas. El soporte para este fin lo ha de encontrar, en primera instancia, en el hogar y continuarlas en el entorno académico. Por ello, el papel del docente, aparte de ser un instructor y modelador o guía del conocimiento, ha de ser el de una persona que le encauce en la vía del reconocimiento y manejo de las emociones.

En su trabajo de investigación, Manzanque Díaz (2013), de la Universidad de Valladolid, presenta una propuesta desde un punto de vista didáctico y motivador para que niños logren, antes que cualquier otra iniciativa, reconocer y autorregular las emociones. Enfatiza que, a través de lecturas, preguntas grupales dirigidas, charlas y juegos, el niño logra reconocer e identificar sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, siendo capaz de expresarlos, a la vez que identifica y respeta las emociones de los compañeros.

En su trabajo de investigación, Manzanque Díaz (2013), de la Universidad de Valladolid, presenta una propuesta desde un punto de vista didáctico y motivador para que niños logren, antes que cualquier otra iniciativa, reconocer y autorregular las emociones.

Cuando un estudiante crece en el desarrollo emocional, logra un adecuado accionar dentro del aula de clase. Es capaz de dar acertadamente solución a los conflictos, de respetar y ser respetado, logrando identificar necesidades propias y ajenas, acompañadas de la manifestación de solidaridad y justicia. El desarrollo de programas de habilidades socioafectivas en las aulas de clase, impacta en el mejoramiento de la disciplina. Estudios realizados en escuelas estadounidenses e inglesas, Mena, Romagnoli y Valdés (2009), en las cuales se imparte un currículo socioafectivo, se puede concluir de forma contundente el éxito del mismo. Es decir, al implementar clases en torno a actividades que desarrollan las habilidades comunicativas, de razonamiento, de regulación emocional, de autonomía y de resolución de problemas, se ha logrado instaurar un ambiente escolar favorable tanto para las relaciones interpersonales como para la obtención de resultados académicos óptimos.

Orjuela (2010), en su tesis de grado, presenta una perspectiva concreta y de investigación acción sobre el problema de la agresividad y su íntima relación con el proceso de formación cognitiva de niños entre 10 y 12 años. Se utilizó el método de estudio caso con una perspectiva de carácter cualitativo. Hizo una clasificación de los individuos según la agresividad, y se diseñó una estrategia enfocada a enriquecer la empatía y las relaciones intrapersonales en los niños, todo esto, con el objetivo primordial de reducir conductas belicosas. Los resultados permitieron reafirmar las

hipótesis iniciales, donde se sostiene que es posible disminuir las conductas agresivas desde el fortalecimiento de la empatía y la autorregulación.

Shapiro (1997) afirma categóricamente que todo niño nace con una capacidad empática alta, pero que es asunto de padres y docentes no dejar que esta decaiga; es necesario seguir evolucionando este aspecto a través del desarrollo de hábitos y juegos. En *Empatía Guía de Entrenamiento* (Herrera-Chain, 2012), se presenta una serie de actividades que pueden ser implementadas en el aula de clases como una forma de fortalecer o desarrollar las habilidades de la empatía en los estudiantes.

El caso de la Institución Educativa Colegio de Sugamuxi de la Ciudad de Sogamoso

La Institución Educativa Colegio de Sugamuxi, situada en la ciudad de Sogamoso, es considerada una de las más importantes de la Ciudad con una trayectoria educativa de 112 años. Con un total de 1200 estudiantes, la Institución Educativa contempla en la misión y visión, formar personas integrales mediante la acción pedagógica que involucra los procesos valorativos del ser, del conocer y del saber hacer. Sea más autónomo y logre así continuar con sus estudios profesionales o ubicarse en el mundo laboral.

Para el desarrollo del presente proyecto de investigación, se escogió a los alumnos del grado octavo B, por cuanto presentaron, en los años 2015 y 2016, un

El desarrollo de programas de habilidades socioafectivas en las aulas de clase, impacta en el mejoramiento de la disciplina.

reporte de bajo rendimiento académico y problemas serios de comportamiento, relacionados con el matoneo verbal y físico.

El estudio es de carácter cualitativo, por cuanto se analizan características específicas de un grupo humano relacionadas con el ambiente escolar, enmarcado en un aumento considerable de violencia en el aula de clases.

Siguiendo los lineamientos de Elliot (2000), el tipo de investigación utilizada para el desarrollo de este trabajo fue la investigación acción educativa, por cuanto se analizó una situación relacionada con la acción humana referida a la empatía como un factor relevante para el ambiente escolar. Se partió de un análisis, destinado a determinar el nivel de empatía del grupo objeto de estudio. Al hacer una teorización acerca de cómo impacta el desarrollo de la empatía en el individuo, se procedió a la formulación y puesta en práctica de una propuesta que llevó a solucionar esta problemática vivida en clase. Se observó y se reflexionó el desarrollo de la propuesta teniendo en cuenta la pertinencia, los aportes positivos y cómo dar solución o cómo replantear aquellos aspectos que no contribuyan al cumplimiento de los propósitos planteados.

Instrumentos para la recolección de información y análisis de resultados

1. Observación del grupo de estudio en cuanto al ambiente escolar durante el año 2015 y 2016 registrados en el observador del alumno: el observador

del alumno incluye la información básica de cada estudiante, y su compromiso frente al cumplimiento de las metas institucionales. Cada docente o directivo docente tiene la potestad de describir situaciones positivas o negativas que implican el cumplimiento o incumplimiento de lo estipulado en el Manual de Convivencia. Con base en esto, el estudiante fija compromisos de cumplimiento o sostenimiento de la actividad descrita; todo sustentado con las respectivas firmas del estudiante, docente y padre de familia.

Al hacer un estudio del observador del alumno del año 2015, cuando los participantes de la investigación cursaban grado 6 B; y 2016 (Grado 7 B), básicamente en lo referente al componente comportamental, se encontró que un 25 % de las observaciones allí registradas por los docentes de las diferentes áreas, eran descripciones de hechos negativos que evidenciaron la existencia de un ambiente escolar hostil, por cuanto se manifiestan acciones de matoneo entre pares (número de estudiantes indisciplinados/número total de estudiantes: $9/36=0,25$). Por otro lado, una vez determinado el problema y sometido a discusión con los estudiantes, se llegó a la conclusión de que era necesario establecer estrategias enfocadas en la mitigación de la violencia escolar presentes en el curso. Así, nació la propuesta del desarrollo de la empatía para el mejoramiento del ambiente escolar.

2. Se consultó a los estudiantes, cuál es el problema; y con ellos se determinaron las acciones y las soluciones, analizando las

La mente es una sola. La creatividad, en cambio, puede cultivarse en muchas direcciones. Las fábulas (escuchadas o inventadas) no son el «único» instrumento útil al niño.

características referentes a debilidades y fortalezas. Se realizó a partir de una actividad en clase de castellano donde se trabajó un video-clip y se desarrolló un taller grupal del cual, como uno de sus puntos, se indujo al análisis de la problemática vivida en el aula de clase referente a la violencia escolar y cómo mitigarla.

3. Aplicación de encuestas con su respectivo análisis y tabulación:

3.1. Test para identificar inteligencia emocional de los padres según Shapiro (1997): Consiste en una lista de verificación de 25 ítems, enfocada en ayudar a ver lo que el padre de familia está haciendo para formar un hijo emocionalmente inteligente y qué cosas nuevas puede hacer. Se aplicó el test a cada uno de los padres de los niños del grado 8 B. Una vez realizado la respectiva tabulación, se socializó la misma a través de un taller grupal.

La encuesta hecha a padres de familia en el año 2016 demostró que, a pesar de existir cierto grado de empatía entre padres e hijos, aún existe una brecha que impide que haya una relación de plena confianza entre ellos y, adicionalmente, muchos piensan que se deben delegar varias funciones formativas a los educadores que deberían impartirse en el hogar.

3.2. Escala para medir la empatía: Interpersonal Reactivity Index (IRI), Davis (1980). Ha sido utilizada en muchos estudios e investigaciones con el fin de determinar los niveles de empatía, las diferencias entre hombre y mujeres para determinar el grado empático, el

desarrollo en adolescentes del aspecto social; y la forma cómo es inhibida la empatía en conductas agresivas.

El instrumento marca la empatía en dos componentes: el cognitivo y el emocional. Conformada por 28 ítems, logra medir cuatro dimensiones pertenecientes al concepto de empatía: toma de perspectiva (PT), fantasía (FS), preocupación empática (EC) y malestar personal (PD). Las opciones de respuesta para cada uno de los ítems, se evalúa de 1 a 5 dependiendo el grado que describe cada uno: no me describe bien, me describe un poco, me describe bien, me describe bastante bien, y me describe muy bien.

La escala para medir la empatía: Interpersonal Reactivity Index (IRI), aplicada a los estudiantes del grado 8 B, mostró los siguientes resultados, teniendo en cuenta los cuatro componentes de la empatía: toma de perspectiva (22,2 equivalente al 63,5 %), fantasía (22,6 equivalente al 64 %), preocupación empática (24,2 equivalente al 69 %) y malestar personal (18,36 equivalente al 53,1 %). En términos puntuales, al estudiante le es fácil reconocer y aceptar las manifestaciones emocionales de los compañeros, tiende a identificarse con ellos, pero al momento de reaccionar ante los mismos, sus actitudes son de hostigamiento u hostilidad. Es decir, la teoría es asimilada por el estudiante, pero, en la práctica, dicha identificación no es evidente, ya que el comportamiento es contrario a su pensamiento.

3.3. Diario de campo. Cada una de las actividades desarrolladas en clases de castellano y sociales con los estudiantes

Desde el comienzo y durante la intervención, se observó que la evolución y los resultados son diferentes en cada niño.

del grado 8 B, enfocadas directamente con el desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar, son referenciadas a través de un diario de campo que permite explicar, de una forma detallada, la estructura de cada actividad.

La propuesta metodológica para fomentar el desarrollo de la empatía en los estudiantes como una forma de mitigar esta violencia en las aulas, consiste en adecuar los planes de área de las asignaturas de sociales y castellano, con el propósito de implementar actividades referentes al uso del taller y análisis de videos y películas enmarcadas en el tema específico de la empatía y el ambiente escolar. Cada una de ellas está referenciada a través del diario de campo. Al hacer un análisis de lo allí descrito, se pudo observar que el estudiante participó y valoró positivamente la actividad, y fue consciente que cada una de las mismas ayudó a mejorar la calidad de vida dentro de la Institución Educativa. Pero más importante aún, es el cambio actitudinal presente en el grado con respecto a su comportamiento a los dos años anteriores. Se nota una disminución de la violencia en el grado octavo B evidenciada en la inexistencia de anotaciones negativas en el observador del alumno, al día de hoy.

La empatía es una conducta que hace parte de este componente humano. El desarrollo de la misma permite que niños y niñas sean capaces de reconocer las necesidades físicas y emocionales de los compañeros, permitiéndoles mantener un clima escolar de comprensión, colaboración y compañerismo.

Discusión y conclusión

Autores como Gardner (1990), Salovey-Meyer (1990), Goleman (1995), Shapiro (1997), y Fernández Berrocal (2008), han promulgado la necesidad de una educación emocional en el ser humano que debe ser implementada desde

temprana edad. A través de diferentes estudios, investigaciones y experiencias educativas han podido demostrar que sí es posible que un ser humano pueda reconocer y regular sus emociones con el fin de interactuar en sociedad, de tal forma que lo intrapersonal y lo interpersonal sea utilizado para el bienestar de sí mismo y de los demás.

La empatía es una conducta que hace parte de este componente humano. El desarrollo de la misma permite que niños y niñas sean capaces de reconocer las necesidades físicas y emocionales de los compañeros, permitiéndoles mantener un clima escolar de comprensión, colaboración y compañerismo. A través de la implementación de la propuesta de desarrollar la empatía en los estudiantes, se ha podido observar cambios considerables en el actuar de ellos al momento de enfrentar un conflicto.

Particularmente, para el grupo 8 B de la Institución Educativa Colegio de Sugamuxi, se ha notado un cambio en cuanto al trato entre ellos al ser implementada la propuesta de esta investigación. Así, corrobora las posiciones de los autores consultados en cuanto la importancia y pertinencia del desarrollo de acciones que impliquen la regulación de las emociones. Cuando se les permitió a los estudiantes identificar la problemática y tomar acciones frente a la solución de la misma, sumado al desarrollo de actividades continuas que le ayudaban a reconocer y experimentar empatía en diferentes componentes sociales, se empezó a notar cambios sustanciales en el comportamiento dentro del aula de clase.

Referencias

- Barrios, Á., Del Barrio, C., Gutiérrez, H., & Meulen, K. van der. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia. *Revista de estudios de juventud*, (62), 65-80.
- Bisquerra, R. (2011). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Castro Bermúdez, C. (2014). *Inteligencia Emocional y Violencia Escolar*. (Trabajo de Maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Granada, España.
- Cañizalez Mesa, N. E., & Pulido Cortés, O. (2015). Editorial. El conflicto y la convivencia escolar. *Educación Y Territorio*, 5(9), 9-14. Recuperado a partir de <https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/91>
- Congreso de la República Ley 115 (1994). Por la cual se expide la Ley General de la Educación. Santa Fe de Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia-Gobierno Nacional.
- Congreso de la República Ley 1620. (2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá, D.C.: Congreso de Colombia. República de Colombia-Gobierno Nacional.
- Congreso de la República Ley 1732. *La Cátedra para la Paz*. Bogotá, D.C.: Congreso de la República / República de Colombia-Gobierno Nacional.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 1-19.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción* (4a. ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Fernández Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). *La inteligencia emocional en la educación*. España: Editorial EOS.
- Figuroa, C., & Londoño Ramos, C. (2014). La escuela normal superior y los test en Colombia. *Praxis & Saber*, 5(10), 245 - 265. <https://doi.org/10.19053/22160159.3031>
- Gardner, H. (1990). *Inteligencias Múltiples*. Nueva York. Basic Books.
- Goleman, D. (1993). *La inteligencia emocional*. Ediciones B, S.A de C.V para el sello Zeta Bolsillo.
- Herrera, G., & Chahin, I. D. (2012). *Empatía Guía de entrenamiento*. España: Guía desarrollada para EDEX para Zerbikas Funfazioa.
- MEN. (2010). *Revolución educativa. 2002 – 2010. Acciones y Lecciones*. Bogotá, Colombia:

- Autor. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles229014_pdf_memorias_rev.pdf
- Mariño Díaz, L., Pulido Cortés, O., & Morales Mora, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7(15), 81-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5724>
- Manzaneque Díaz, L. (2013). *La inteligencia emocional en la educación infantil*. España: E.U. Magisterio de Segovia / Universidad de Valladolid.
- Mena, M. I., Romagnoli, C., & Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-21.
- Muñoz Vivas, F. (2000). *Adolescencia y agresividad*. Madrid: Universidad Complutense.
- Orjuela, Santamaría, F. M. (2010). La empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva y su incidencia en la reducción de la agresividad en niños de los 10 a 12 años de la Institución Educativa las violetas. (Tesis Maestría). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Orrego Noreña, J., & Toro González, L. (2014). Relaciones vitales: el aula como escenario permanente de investigación. *Praxis & Saber*, 5(10), 121 - 139. <https://doi.org/10.19053/22160159.3025>
- Oñate, O. (2015). *Cultura de paz para la escuela en tiempos de violencia*. (Tesis doctoral). Universidad de Carabobo, Carabobo, Venezuela.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Inteligencia Emocional*. Imaginación, Cognición y Personalidad. 9.185-211.
- Samacá Bohórquez, I. (2016). El espíritu científico en la primera infancia. *Praxis & Saber*, 7(13), 89 - 106. <https://doi.org/10.19053/22160159.4167>
- Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los Niños*. Buenos Aires, Argentina: Vergara Editor.

Ética como arte de vivir: reflexiones dialogadas en el Gimnasio Galileo Galilei

***Ethics as an art of living: reflections at
"Galileo Galilei" educational institution***

*Francy Cathalina Ojeda Ruiz**

Fecha de recepción: 15 de abril de 2017
Fecha de aprobación: 17 de noviembre de 2017

Artículo de reflexión

Resumen

La ética como arte de vivir se plantea a partir de los estudios de Foucault relacionados con el cuidado de sí, que se enfrenta abiertamente al poder centrado en la organización de individuos bajo normas determinadas, considerando que los sujetos pueden dar forma a sí mismo en oposición a la sujeción o intento de conformación de una identidad definida. Se presentan reflexiones dialogadas con docentes del "Gimnasio Galileo Galilei" de la ciudad de Tunja, junto con el análisis

de prácticas y discursos, para reconocer los elementos de constitución ética bajo esta perspectiva. Es una investigación cualitativa de enfoque interpretativo, que resalta puntos de encuentro como libertad, gobierno de sí y democracia entre otras, y algunas divergencias como pensamiento conformista y seguimiento de normas sin sentido.

Palabras clave: ética, valores morales, valores sociales, autodisciplina, respeto de sí mismo.

* Gimnasio Galileo Galilei,
Boyacá-Colombia
francy.ojeda@uptc.edu.co



Abstract

Ethics as an art of living arises from Foucault's studies related to self-care, which openly confronts power centred on the organization of individuals under certain norms, considering that subjects can shape themselves in opposition to the subjection or attempt to form a defined identity. Dialogued reflections are presented with teachers of the "Galileo Galilei" Educational Institution (Tunja, Colombia) together with the analysis of practices and

discourses, to recognize the elements of ethical constitution under this perspective. It is a qualitative research of interpretive approach, which highlights meeting points such as freedom, self-government and democracy among others, and some divergences such as conformist thinking and monitoring of meaningless norms.

Keywords: ethics, moral values, social values, self-discipline, self-respect.

Motivación del proyecto

Colombia, en muchas ocasiones, se reconoce como un país que presenta estados de violencia constantes, y para contrarrestar esta problemática se ha propuesto la formación en valores, responsabilidad que recae primordialmente en la educación; por ende, las Instituciones Educativas de carácter público y privado, consideran el área de Educación ética y valores, con el fin de contribuir en esta formación con la esperanza de dar solución a esta problemática.

Los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998) expresan que “La educación ética y moral en todas sus formas y en todos los momentos, debe tener como uno de sus fines la lucha contra la doble moral que separa y coloca en oposición lo que se dice y lo que se hace” (p. 33), pero esto no es suficiente para una constitución ética del ser, pues en la práctica, se limita a enseñar normas, preceptos y conceptos, pero no se hace experiencia de estos conocimientos; es decir, no producen transformaciones intrínsecas de las personas y, por ende, no propenden por una constitución ética del ser.

Así mismo, se considera que son directamente los maestros o docentes quienes necesitan poseer un carácter ético, para poder asumir posturas en la formación de sus estudiantes, pero, ¿qué ha llevado a pensar que se necesita una formación ética?, en algunos casos, la falta de ética produce acciones que afectan la sociedad y por esto se generan normas, reglas,

decretos y hasta mandamientos que prohíben, limitan y condicionan los comportamientos y pensamientos de los individuos. Asimismo, “El medio lo bombardea constantemente con discursos, prácticas e imágenes que en ocasiones e inconscientemente generan imaginarios y acciones en el sujeto que promueven formas diferenciadas y novedosas de constitución ética y moral (Cañizalez & Pulido, 2015. p. 10); generalmente, estas normas se convierten en dispositivos para actuar por miedo a la norma o por un deber ser según los reglamentos, pero no necesariamente por convicción, es decir, un “SER” ético, donde lo ético hace parte de su propia constitución.

En este orden de ideas, reconociendo en las Instituciones Educativas el espacio para ser y saber, a partir de la experiencia docente vivida en la Gimnasio Galileo Galilei, se observa que el trabajo de formación ética se desarrolla mediante la asignatura “educación ética y en valores humanos”, orientada en los grados de primero a quinto con una intensidad horaria de una hora a la semana; también, se considera como una de las competencias de la institución: “aprender a aprender”, en donde se rescata en los estudiantes y docentes, “la elaboración permanente de su racionalidad discursiva y moral” (Gimnasio Galileo Galilei, 2015a), así mismo la institución cuenta con un proyecto transversal denominado Ética y valores. el cual “pretende articular y establecer procesos de formación integral a través de la práctica y la vivencia de los valores institucionales” (Gimnasio Galileo Galilei, 2015a).

Los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998) expresan que “La educación ética y moral en todas sus formas y en todos los momentos, debe tener como uno de sus fines la lucha contra la doble moral que separa y coloca en oposición lo que se dice y lo que se hace”

Aunque estos proyectos fomentan unas prácticas y discursos; esta experiencia conlleva pensar, que no se desarrolla una ética en la cual el sujeto pueda “aprender a conducirse a sí mismo” (Schmid, 2002, p. 33), sino por el contrario, es una formación que se orienta hacia el seguimiento de normas y no hacia una constitución ética “donde el individuo se gobierna a sí mismo y no deja en manos de otros el “cuidado de sí” (Schmid, 2002, p. 34).

Ética como arte de vivir

La identidad de cada sujeto desde la perspectiva del poder, se determina como el modo de gobernar la vida desde el cumplimiento de las normas y el respeto de sí mismo desde los cánones morales dados por la sociedad, más que un autoconocimiento y una revelación del yo, es el cumplimiento y la aceptación de las leyes. Es el cumplimiento estricto de estas, renunciando en muchos casos quizá a sí mismo.

Por lo tanto, la ética como arte de vivir, surge de la pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética en Foucault, puesto que él piensa en la constitución del sujeto, a partir de algunos temas de la antigua Grecia relacionados con el cuidado de sí, y algunos rasgos fundamentales frente a concepciones de ética; pero, traslada este planteamiento al problema actual: la cuestión de una nueva ética. Planteándolo como un espacio para poner en reflexión o dialogar a partir del material histórico investigado. Se refiere a un ejercicio de gobierno de sí, de autotransformación del sujeto, Foucault (1999) lo manifiesta como una práctica

ascética, no concebida en el sentido moral de la renuncia, sino como “el de un ejercicio de uno, sobre sí mismo, mediante el cual intenta elaborarse, transformarse y acceder a cierto modo de ser.” (p. 394), tomando el ascetismo en un sentido menos represivo y más práctico.

Por lo tanto, la ética como arte de vivir, se enfrentaría abiertamente al poder que se centra en la organización de individuos bajo normas determinadas, las cuales normalizan la forma la existencia; entonces, el individuo puede dar forma a sí mismo, en oposición a las sujeción o intento de conformación de una identidad determinada. Para Schmid (2002), La ética “tiene que ver con la cuestión de la forma que uno se da a sí mismo y a su vida, así como con el tipo de reflexión que practica sobre ella” (p. 205); es decir, no tiene que ver con el cumplimiento de normas, sino con la actitud que asumen los sujetos en cuanto a su correlación activa frente a ellas; una pregunta por la forma de la existencia, la constitución de sí, que implica a su vez, una relación con el otro y con el mundo.

Uno de los conceptos claves para reflexionar, tiene que ver con la cuestión del gobierno, en este caso, la ética del individuo no se deja gobernar, sino busca gobernarse a sí mismo. Por lo tanto, la tarea más importante de esta ética como arte de vivir consistirá en rechazar la solidificación de cualquier entorno de dominio o sometimiento a la norma de poder, que limita cualquier libertad, siendo la ética, la posibilidad de gobernarse y conducirse a sí mismo,

Uno de los conceptos claves para reflexionar, tiene que ver con la cuestión del gobierno, en este caso, la ética del individuo no se deja gobernar, sino busca gobernarse a sí mismo.

entendiendo por ética entonces, la relación con uno mismo; en palabras de Foucault (1999), “¿Qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad?” (p. 396).

Plantea, a su vez, la importancia de comprender las relaciones de poder y su alcance en todas las relaciones humanas, a nivel político, familiar o pedagógico, pues son estados de dominación perennes, inmóviles, fijos, que no invitan a salir de estos lugares ya sea por comodidad o bloqueo intencionado; por lo tanto, son situaciones o estados que no permiten prácticas de libertad, sino exigen cumplimiento de normas establecidas. Esta comprensión invita a reconocer los lugares, momentos o tiempos de sujeción, para poder ejercer una práctica de libertad, pero esto no solo es suficiente, la ética sería la práctica reflexiva de esa libertad.

Lo que se destaca de los griegos, es la idea de ética como conducción de sí mismo; el cual en su tiempo era una libertad individual y cívica, la que se concebía como ética, este conducirse bien implicaba ocuparse de sí, cuidar de sí, una forma de atención sobre sí mismo, para formarse o superarse, allí la libertad individual tenía un valor preponderante para no ser esclavo de las propias pasiones, de la ciudad, ni de los que gobiernan. Por lo tanto, la ética en la antigüedad “en tanto que práctica reflexiva de la libertad, giró en torno a este imperativo fundamental: «Cuidate de ti mismo».” (Foucault, 1999, p. 397).

El cuidado de sí se articula desde el poder y la ética cuando se asimilan modos de ser y estar en el mundo por tradición, y

se vive de esta manera; Hadot (2006), importante filósofo y uno de los historiadores del pensamiento antiguo, considera que los ejercicios espirituales son el hilo conductor de la concepción de filosofía antigua, y manifiesta que:

Para los estoicos la filosofía es ejercicio, un entrenamiento práctico diario de libertad. En su opinión la filosofía no consiste en la mera enseñanza de teorías abstractas sino en un arte de vivir, es una actitud concreta en determinado estilo de vida capaz de comprometer por entero la existencia (p. 25).

Esta posibilidad de transformación y metamorfosis, es utilizada por Foucault para definir la práctica de la autorreflexión como “cuidado de sí”, la cual apunta a un trabajo que implica atención, conocimientos, técnica; una práctica que requiere moderación y autoconducción.

Aunque no se pretende definir concretamente la constitución ética como arte de vivir, se puede afirmar que esta ética corresponde, pues, a una práctica reflexiva de la autoconducción que conlleva una transformación constante, libre de limitaciones espirituales y prohibiciones legales. Estas ideas producto de los estudios de la antigüedad, no implican una actualización o añoranza de la ética antigua, puesto que Foucault devela que el estilo determinado de existencia, con el tiempo se intenta convertir en algo universal; el *Ethos* que plantea invita a distanciarse de las costumbres, ya que la fuerza está en la capacidad de mutabilidad, un estilo de la existencia crítico y reflexivo, que

permite conducirse o comportarse no de manera fija ante las diferentes situaciones. Esta actividad se constituye en la propia determinación para tomar diversos caminos; lo cual cambia las relaciones de poder, puesto que no se actúa de manera sumisa y obediente, sino por el contrario de manera propia, espontánea y consciente. Tampoco implica tomar distancias o refugiarse en el ámbito de lo privado, “Justo al contrario,; en el marco de las relaciones de poder, la actitud individual, va a constituir precisamente la dimensión de la que no puede disponer a su antojo un poder dominante” (Schmid, 2002, p. 210).

La importancia radica en dar forma a la propia vida, y no abandonar en manos de otros el cuidado de sí; pero, esto no significa evitar relaciones de poder, por el contrario, se invita a reflexionar y hacer resistencia, como manifiesta Schmid (2002) el arte de vivir tiene una tarea relevante, “imposibilitar la solidificación de cualquier situación de dominio o forma de fascismo” (p. 206). Esto, es ser resistente a cualquier codificación totalitaria o de normalización; pero, para llegar a estos lugares emancipatorios, se requiere analizar y reconocer las relaciones de poder, para poder intervenir y por qué no transformarlos.

Esta ética requiere análisis, reflexiones, pero solo esto no es suficiente, la ética es un arte de vivir, una praxis, un cuidado de sí, un estado de atención reflexivo de la propia vida, que evita seguir dogmatismos o uniformidades sin sentido.

De otra parte, es relevante destacar la relación del problema ético en Foucault con el concepto de experiencia. “lo que caracteriza la experiencia es, fundamentalmente, su poder de transformación: de ahí que el interés Foucaultiano no se centre tanto en la experiencia fenomenológica de la cotidianidad como en las experiencias límite” (Schmid, 2002, p. 217); pues, reconoce la fuerza de la experiencia para transformarnos, siendo la oportunidad para movilizarnos y establecer diferentes relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo. Por lo tanto, se habla de un sujeto que busca ser de otro modo, “un individuo capaz de asociar cada uno de los aspectos de su contexto con los conocimientos construidos en los procesos de formación.”(García & Martínez, 2015, p. 95), con un impulso voluntario de cambio y transformación, un sujeto no abstracto, formado en prácticas de sí y abierto a la experiencia. Este sujeto no busca identidad, sino por el contrario pluralidad, que le permite establecer múltiples relaciones y se modifica según el momento, la transformación es posible en la diferencia, pues la identidad es inmutable. Entonces, el sí mismo es el espacio de relación, de encuentro, un tiempo de tránsito donde se producen transformaciones. Es por ello que, esta ética es una cuestión personal, no una norma universal; pero sí ligada con la experiencia, experiencias provocadas por sí y por el entorno, que permiten “una alteración, una transformación de la relación que mantenemos con nosotros mismos y con nuestro universo cultural, dicho brevemente, con nuestro saber” (Schmid, 2002, p. 217).

Entonces, una conclusión relevante es que, el arte de vivir se concibe justamente en esas formas de constitución y conducción. La ética se concibe como el arte de cuidar de uno mismo; cuidar de la vida; por lo tanto, la constitución ética como arte de vivir, tiene que ver el sujeto mismo, con el cuidado de sí y sus relaciones. Este cuidado es una mirada atenta, reflexiva, de revisión de nuestros actos, y pensamientos no en identidad sino en alteridad, teniendo en cuenta que la búsqueda de la identidad implica en el ser humano una concepción de sí mismo establecida, que no permite modificaciones, en cuanto la alteridad permite que el individuo sea de otro modo, que se transforme día a día sin la necesidad de amarrarse a un solo pensamiento estático. En esta posibilidad de transformación, es probable que el individuo consiga la conducción o gobierno de sí, distante de egocentrismos o altruismos. El cuidado de sí sugiere relaciones y posturas frente a la verdad, atención, trabajo, prácticas, tecnologías o ejercicios, que recuperen la renuncia de sí, para ser constructores de la propia estética de la existencia, es decir, de una vida cotidiana orientada bajo criterios propios de belleza en la que el individuo disfruta de su día a día dándose forma a sí mismo.

Proceso metodológico

Es una investigación cualitativa al ser de carácter social, en el que su objeto de estudio está relacionado a situaciones, contextos, pensamientos y comportamientos, que no pueden ni se pretenden ser cuantificables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El enfoque

es interpretativo, reconociendo que la investigación se desarrolló dentro de la institución educativa, cuyo instrumento principal de la investigación fueron los docentes, con quienes se socializó la hipótesis y los resultados (González, 1999).

El objetivo central de este proyecto fue reconocer los elementos de constitución ética en los docentes de la institución educativa, identificando puntos de convergencia y divergencia en la mirada teórica que plantea Michael Foucault de la ética “como arte de vivir”, expuesta por Wilhelm Schmid en su libro “En busca de un nuevo arte de vivir” (2002), en el cual rescata la libertad de los hombres para gobernarse por sí mismo bajo la reflexión formal, resaltando la constitución ética de los individuos como eje central para conducir la vida de cada uno en virtud, una ética como arte de vivir que considera que los individuos se constituyen y se dan a sí mismos, no por obligación al seguimiento de la norma, ni mucho menos a la privación o liberación del alma y el cuerpo según terceros.

Para esto, en primera instancia, se reconocieron las prácticas y discursos institucionales relacionados con la constitución ética del Gimnasio Galileo Galilei mediante un análisis documental que permite la interpretación, análisis y síntesis (Castillo, 2004) del Proyecto Educativo Institucional, del Manual de Convivencia, del Proyecto Transversal de Ética y Valores y de los Instrumentos Pedagógicos.

Segundo, se analizaron las prácticas y discursos de los docentes del colegio, a través de una encuesta en línea, de manera

El objetivo central de este proyecto fue reconocer los elementos de constitución ética en los docentes de la institución educativa, identificando puntos de convergencia y divergencia en la mirada teórica que plantea Michael Foucault de la ética “como arte de vivir”, expuesta por Wilhelm Schmid en su libro “En busca de un nuevo arte de vivir” (2002)

simultánea en la sala de informática de la institución. Esta encuesta fue convalidada por una psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y el director del departamento de humanidades de la Universidad Santo Tomás. Se contemplaron cinco preguntas de situaciones educativas cotidianas, con cuatro opciones de respuesta, las cuales estaban diseñadas para identificar diferentes pensamientos o posturas éticas.

También, se desarrollaron seis sesiones en profundidad donde se trabajaron algunos elementos de esta propuesta.

La primera sesión corresponde a una lectura y diálogo reflexivo sobre la ética como arte de vivir en conjunto, se hizo un análisis de los resultados de las encuestas para comprender cómo esta mirada atraviesa el pensamiento y las prácticas cotidianas. En la segunda sesión, se trabajó las prácticas de autorreflexión, que contemplan las habilidades y disposiciones para elegir por sí mismo lo que define el sentir, el actuar y el pensar. En la tercera sesión, se trabajaron elementos destacables de la ética como arte de vivir, como: buscar ser de otro modo, encontrar el sentido de vida, dar a la existencia la forma más bella y percibir la realidad tal cual es. En la cuarta sesión, a partir de la premisa que la ética como arte de vivir implica que para gobernarse y conducirse a sí mismo se debe identificar las habilidades e intereses así como las limitaciones y oportunidades, con base en esto se invitó a hacer una mirada introspectiva o una revisión a través de una escritura de sí. Durante la quinta sesión a través de unas expresiones plásticas, se pretendió

identificar cuáles son las motivaciones que conducen las prácticas de su existencia cotidiana. En la última sesión se planteó un espacio de diálogo con los directivos de la institución, donde se manifestaron sentimientos y pensamientos frente a las relaciones de poder y algunas prácticas normativas de la institución.

Tercero, interpretación y análisis de documentos recogidos a lo largo de esta experiencia como documentos institucionales, encuesta, diarios de campo, registros de observación, escritos de los docentes los cuales se sistematizaron en una matriz categorial codificada y relacionada con los principios teóricos de la ética como arte de vivir, para finalmente determinar las principales convergencias y divergencias de este estudio.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), para analizar la información recogida, es importante hacer uso de un sistema de codificación que facilite la organización de dicha información. La codificación surge en primera instancia de la lectura de los documentos en los cuales se separaron las unidades cualitativas (documentos institucionales, diarios de campo, registros de observación, escritos de los docentes) y cuantitativas (encuesta). El código es la simbología utilizada para señalar cada documento y facilitar su manejo para el análisis. Luego, se procedió a hacer un subrayado cualitativo, asignando un color a cada categoría emergente, teniendo en cuenta que la codificación cualitativa permite al investigador comparar dos unidades, y si son compatibles les genera una categoría, y si son diferentes, se establecen dos categorías.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), para analizar la información recogida, es importante hacer uso de un sistema de codificación que facilite la organización de dicha información.

Posteriormente, esta información se agrupó en una matriz de resultados organizada en tres columnas, de las cuales, la primera corresponde a las categorías sustantivas; la segunda contempla las categorías axiales; y la tercera comprende las categorías selectivas¹, lo cual permitió hacer una correlación con los resultados de los documentos recogidos frente a cada una de las categorías. Es importante reconocer que las categorías son agrupaciones de unidades que poseen un mismo significado o que se relacionan entre sí. Las categorías son expresadas en códigos.

Divergencias o elementos para re-pensar sobre la constitución ética como arte de vivir

Desde la ética como Arte de Vivir, se afirma que

El cuidado de uno mismo, el ocuparse de sí mismo para un conocimiento de sí ha sido pensado como libertad individual, es decir como ética, aunque en el cristianismo también se ha trabajado el cuidado de uno mismo pero como renuncia a uno mismo, ese cuidado de uno mismo ha sido transformado al conocerte a ti mismo, pero conocerse así mismo era renunciar a uno mismo (Lozano, 2012, p. 87).

Esta renuncia no debe ser un sacrificio para el individuo, sino por el contrario, una experiencia de libertad que permita conseguir las metas que generan felicidad; sin embargo, algunos docentes manifestaban que su meta de vida es “ser la compañera paciente” o tener “un hogar estable” (Ojeda C. cód. S4, martes

8 de noviembre de 2016), pensamientos que involucran un olvido de sí y que en la ética cristiana, “el yo no es algo que se pueda fabricar, sino algo a lo que hay que renunciar y qué es preciso descifrar” (Schmid, 2002, p. 226). Esta renuncia y este olvido, impide que el individuo se conduzca a sí mismo, y por tanto no encuentre la libertad que produce gobernarse.

Es así como, al carecer de esta capacidad de elegir y gobernar sobre sí, aparecen las normas que deciden los comportamientos de los individuos, y es por ello que se encuentra desde el Manual de Convivencia de la institución, que “se deben definir las conductas que se consideran como faltas y en consecuencia constituyen hechos objeto y reproche disciplinario” y por ende, se tiene derecho a “Ser escuchado y orientado bajo los procedimientos y límites de nuestros valores institucionales” (Gimnasio Galileo Galilei, 2016) y en dado caso de no cumplir con las indicaciones, serán aplicadas las consecuencias correspondientes. Esta capacidad que tienen las instituciones de formación para elegir los comportamientos considerados como “faltas”, “negativos” o “malos”, ha involucrado en su comunidad un pensamiento conformista que delega a la institución la orientación de las conductas humanas que son controladas por castigos o consecuencias si no se siguen según lo expuesto desde estos documentos institucionales. El juicio de lo bueno y lo malo en nuestra realidad, depende, en gran medida, de cada perspectiva y no puede seguir siendo una característica para definir un comportamiento.

1 Proceso aplicado según el material de trabajo presentado por el docente Elver Chaparro Cardozo a cuarto semestre de maestría en Educación UPTC, en el primer semestre del presente año.

Sin embargo, de esta necesidad de seguir las normas, nace la inseguridad y el miedo que se convierte en la fundamentación de la “sociedad ordenada”. El miedo a la muerte obliga a los individuos a seguir las normas de orden y poder (Camps, 2014), y así la Institución, en otro apartado de este mismo manual, expresa que se representa como una falta grave “Comportarse indignos en actos internos o salidas o actividades extracurriculares donde represente al colegio” (Gimnasio Galileo Galilei, 2015, reconociendo ahora, que no solo la institución posee la capacidad de encaminar los pensamientos, comportamientos y actitudes de la comunidad educativa, sino también de juzgar qué comportamiento es digno o indigno para la institución.

Desde esta perspectiva, varios docentes adoptan dichos mandatos de elegir lo correcto y lo incorrecto dentro de su aula de clase, y es por ello que la respuesta más apreciada por los docentes a la pregunta “Cuando se encuentra en una situación, en la que dos estudiantes presentan conflicto, cada uno por defender su creencia y pensamiento; usted como profesor”, fue “Les hace saber, aparte, a los dos que la violencia y los enfrentamientos no son saludables y no fomentan la paz y la convivencia” (Ojeda C. cód. EN, lunes 26 de septiembre de 2016), teniendo en sus manos la capacidad de decidir por el estudiante lo que es saludable y lo que le genera paz.

Esta teoría de la Edad Media es más que todo, teológica, dando paso a afirmar que lo malo es pecado, pero más allá del acto conflictivo en sí, lo que se juzga es la voluntad de querer hacerlo, y es con ello

que nace la confesión como el perdón a las malas voluntades humanas, hablando ahora de una moral individual.

Kant añade que la razón es la que conduce los comportamientos y añade que no son los actos en sí quienes determinan lo bueno o malo, sino la voluntad con la que se ha obrado, y de categorizar ahora una buena y mala voluntad (Camps, 2012); y para infundir una buena voluntad en los estudiantes del colegio, el Proyecto Educativo Institucional ha propuesto la ley de ganar/ganar la cual invita a pensar que si se trata al otro como le gustaría ser tratado, estarían ganando ambos, y aunque la intención de esta norma es buena, no atiende básicamente a una ética como arte de vivir, pues en primera instancia por el miedo a ser tratado de manera negativa, el estudiante actúa de buena manera, y de igual forma, pretende que todos los estudiantes piensen y sienten igual y no brinda el espacio al diálogo y la discusión para llegar a acuerdos en los cuales las dos partes puedan exponer la manera en la que les gusta o molesta ser tratados y así generar la ventaja de ganar/ganar en libertad.

Entramos a hablar ahora, de una ética que se basa en los deberes, a diferencia de la ética antigua, centrada en los valores.

Las instituciones educativas en este aspecto, no escatiman en proponer los deberes de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, como por ejemplo:

“Tener y portar los distintivos que lo identifican como miembro de nuestra comunidad académica”,
“Velar por una sana y buena nu-

trición, No enviar alimentos empaquetados, gaseosas, ni jugos con preservantes. Se instituye el miércoles para que los niños disfruten de onces comunes preparadas por el colegio las cuales tienen como fin desarrollar un sentido pedagógico, las cuales tienen un valor que asumen los padres” “representar de manera honrosa y digna los intereses de la institución, demostrar lealtad y sentido de pertenencia” (Ojeda C. cód. MA, 2016), entre otros.

Esta es entonces la subjetivación del sistema, en la cual:

surgen códigos y normas que moldean y encaminan la conducta humana en una relación de poder hombre hombre, bajo sentimientos de culpa, criterios de maldad y medidas correctivas de castigo (Lozano, 2012, p. 86).

En este sentido, está claro que los aspectos de libertad y autoconducción están mediados dentro de estos límites institucionales. La homogenización no es solo de pensamiento y comportamental, sino también en aspecto físico y nutricional que buscan una homogenización y sometimiento de normas de poder.

Esta homogenización resulta ser la búsqueda de un principio esencial de la institución, “El bien común” que prevalece sobre el interés privado o personal y “Así mismo, cuando los comportamientos tienen como consecuencia la influencia marcada y negativa sobre compañeros y demás miembros de la comunidad educativa se aplica este proceso (bien común)”(Ojeda

C. cód. MA, 2016). Hablando ahora de una norma útil para la mayoría siendo así “lo que será el axioma del principio de utilidad (Bentham): “la mayor felicidad de la mayoría es la medida de lo bueno y lo malo” (Camps, 2014, p. 270), las consecuencias son lo que comprueba si la norma es buena o no.

Una regla que Stuart Mill, rechaza por completo (Mill, 2015), pues justifica que la cotidianidad y las costumbres de la mayoría no deben constituirse como norma para las minorías; en este caso, las condiciones que orientan y orientaron los comportamientos de una generación anterior, no significa que sean el camino de formación ética de los niños y jóvenes de nuestra actualidad.

John Rawls añade, en contraposición, que es la justicia la finalidad de la ética, afirmando que la distribución justa, radica en que sea esta una distribución en la que no se beneficie ni se perjudique uno sobre el otro (Rawls, 2006, p. 73) y el principio de esta justicia es el equilibrio reflexivo, que no es más que la libertad de conocer las opciones disponibles y optar por la que cumpla este equilibrio.

Elementos destacables de constitución ética como arte de vivir en el Gimnasio Galileo Galilei

Uno de los elementos importantes de la ética como arte de vivir, es la **reflexión** que invita a estar en un constante aprendizaje que genere cambio y transformación. Este elemento fue evidenciado en las motivaciones compartidas de los docentes, al manifestar que los motiva a “aprender día a día”, a ser “consciente

surgen códigos y normas que moldean y encaminan la conducta humana en una relación de poder hombre hombre, bajo sentimientos de culpa, criterios de maldad y medidas correctivas de castigo (Lozano, 2012, p. 86).

de nuestros comportamientos sin afectar el bienestar y libertad del otro” y a “madurar a partir de los problemas que son oportunidades” (Ojeda C. cód. S5, martes 22 de noviembre 2016).

Este pensamiento “realiza un trabajo de transformación de sí mismo por el cual se constituye en sujeto, es el singular, el diferente” (Florián, 2006, p. 67). Pensar en la diferencia es abrir nuevos espacios de diálogo y reflexión, es permitir transformaciones intrínsecas y extrínsecas comunes e individuales, que permiten el pleno desarrollo de los individuos en libertad.

El proceso de reflexión se propone desde el Manual de convivencia de la institución, al exponer que ante una situación conflictiva,

Los involucrados contextualizarán, generarán reflexión sobre lo ocurrido y a su vez propondrán alternativas de solución concertadas las cuales deben contener circunstancias de modo, de tiempo, de lugar así como la indicación de las diferentes acciones o compromisos mutuos (Ojeda C. cód. MA, 2016).

Esta libertad de llegar a acuerdos que desglosan un compromiso y una autorregulación de ambas partes, puede ser considerada como “la moderación” y “la medida” que se convierten en el proceso para conseguir ser justos, aunque en ocasiones genere dolor; y la injusticia, placer. Es esencial no llegar a los extremos, en otras palabras, es hallar el término medio, es ser prudente.

En otro apartado del mismo manual, manifiesta que es indispensable, “reconocer y respetar la distinción, la diferencia,

habilidades, potencialidades y actitudes de cada uno, fortaleciendo el tejido humano”. Este reconocimiento de sí y del otro, permite estar más cerca de la felicidad; y para comprender realmente la felicidad, se necesita entonces que el hombre se conozca a sí mismo, con sus posibilidades y limitaciones, para llegar a aceptarse con la mejor disposición y el mejor ánimo.

En el Liberalismo político, Camps (citado en Rawls, 2006) rescata la democracia en la diferencia de culturas, religiones y morales para conseguir consensos aceptados por la mayoría. Se puede concluir que “la justicia, si lo es de verdad, debe atender al diferente en su diferencia específica” (p.353).

Esta reflexión de sí, permite un repensar el quehacer diario de los individuos, permitiendo un cambio que genera una **conducción y gobierno de sí**, lo que permite

a los individuos efectuar por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Lozano, 2012, p. 84).

En esta medida, la institución acepta un proceso de mejora construyendo y transformando los principios y valores institucionales, que permiten alcanzar una ética de relación consigo mismo, y no una ética universal incompatible (Florián, 2006).

Desde este manual, la institución también se propone el manejo de la emocionalidad

Los involucrados contextualizarán, generarán reflexión sobre lo ocurrido y a su vez propondrán alternativas de solución concertadas las cuales deben contener circunstancias de modo, de tiempo, de lugar así como la indicación de las diferentes acciones o compromisos mutuos

y el respeto, y la protección a la dignidad e integridad física y moral, permitiendo a la sociedad ser respetada en su singularidad y dando paso a concebir distintas formas de moral, recordando a Nietzsche que menciona entonces el poder de la sociedad en la construcción de la felicidad y la libertad, dejando claro que no hay moralidad sin sociedad. Por consiguiente, no se habla de una moral absoluta, sino de distintas formas de concebir esta moral (Camps, 2012).

Nos acercamos al cultivo de la espiritualidad y a la búsqueda de la trascendencia, permitiendo un acercamiento al interior de cada uno para gobernarse bajo su propia ética, y desencadenando así una sociedad reflexiva y autónoma.

Otro aspecto importante que está ligado con la autoconducción es la **libertad**, práctica reflexiva de la libertad, que, en palabras de Foucault, es la ética en sí. Una libertad marcada por la capacidad de dominarte a ti mismo (Lozano, 2012).

Varios docentes también manifestaron que ante conflictos que puedan presentarse dentro de la institución, permitirían un espacio “dentro de la clase para que los estudiantes argumenten su posición, dando libertad al grupo de mostrarse de acuerdo o en desacuerdo para llegar a diversas conclusiones” (Ojeda C. cód. EN lunes 26 septiembre 2016).

Es importante aclarar que, esta libertad que se representa en un gobierno de sí, “nada tiene que ver, pues, con la forma moderna de ensimismamiento; en él no hay egoísmo o desprendimiento, pues se trata más bien de practicar la moderación y la limitación” (Schmid, 2002, p. 225).

El Colegio también propende por la expresión de la emocionalidad para un vivir armónico, enmarcando que toda la comunidad educativa posee libertad de expresarse y desarrollar su personalidad, aunque con algunos límites (bastante limitantes), que ya se abordaron.

Atender a esa libertad de comportamiento sin normas ni códigos a los cuales atender, se convierte en un movimiento antisistema liderado por Diógenes, rescatando que el hombre es un ser regido únicamente por la naturaleza.

Finalmente, otro aspecto esencial de la ética como arte de vivir que se desarrolla en el Gimnasio Galileo Galilei, es la **democracia**, entendida como “una gobernabilidad sobre sí mismo, antes que la gobernabilidad sobre otros” (Lozano, 2012, p. 87), donde, desde el manual de convivencia, se “contribuye a construir hombres y mujeres activos para una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (Ojeda C. cód. MA, 2016), permite pensar que la institución da libertad a los individuos de proponer acuerdos de convivencia que serán transformados según los involucrados lo consideren, y que por lo tanto no serán impuestos sin antes ser socializados y aceptados; así mismo, tiene igual derecho los integrantes de la comunidad educativa a elegir y ser elegidos sin ningún tipo de exclusión.

Se enmarca también dentro del mismo manual, la libertad de “desarrollar el arte de pensar antes de reaccionar, exponer y no imponer las ideas, la conciencia crítica, la capacidad de debatir y de trabajar en equipo” (Gimnasio Galileo Galilei, 2015).

Finalmente, otro aspecto esencial de la ética como arte de vivir que se desarrolla en el Gimnasio Galileo Galilei, es la **democracia**, entendida como “una gobernabilidad sobre sí mismo, antes que la gobernabilidad sobre otros”

Finalmente, es posible concluir que en la Institución Educativa Gimnasio Galileo Galilei se generan ciertos elementos de constitución ética como arte de vivir desde algunos documentos institucionales

e instrumentos pedagógicos de los docentes, pero que desde la cotidianidad de los docentes son escasos y poco visibles en su quehacer pedagógico.

Referencias

- Camps, V. (2014). *Breve historia de la ética*. Barcelona: RBA Libros, S.A.
- Cañizalez Mesa, N. E., & Pulido Cortés, O. (2015). Editorial. *Educación Y Territorio*, 5(9), 9-14. Recuperado a partir de <https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/91>
- Castillo, L. (2004). *Tema 5. Análisis documental. Biblioteconomía*. Recuperado de <http://www.uv.es/macass/T5.pdf>
- Florián, V. (2006). *La ética del cuidado de sí. Moral y ética de Foucault. Franciscanum*. Bogotá. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3435/343529895005.pdf>
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- García Ramírez, N., & Martínez Pérez, L. (2015). Incidencia del abordaje de una cuestión socio-científica en la alfabetización científica y tecnológica de jóvenes y adultos. *Praxis & Saber*, 6(11), 87 - 114. <https://doi.org/10.19053/22160159.3576>
- Gimnasio Galileo Galilei. (2015a). *Proyecto Educativo Institucional*. Tunja: Gimnasio Galileo Galilei.
- Gimnasio Galileo Galilei. (2015). *Manual de convivencia*. Tunja: Gimnasio Galileo Galilei.
- González, J. (1999). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa*. España. Recuperado en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lozano, L. (2012). La Cuestión Ética en Foucault. *Revista Amauta*, 20, 83-89.
- Mill, J. (2015, agosto 08). *Por el pan y por las rosas*. Recuperado de http://porelpanyporlasrosas.weebly.com/uploads/1/1/8/1/11810035/john_stuart_mill_-_el_sometimiento_de_la_mujer.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Educación ética y valores humanos*. Bogotá: Magisterio.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la Justicia*. Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Schmid, W. (2002). *En busca de un nuevo arte de vivir*. Valencia: Pre-textos.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN LA REVISTA EDUCACIÓN Y CIENCIA

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 Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación, 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.

INDICACIONES PARA AUTORES

Características para el envío y presentación del manuscrito:

1. Información autor (es)

La presente información debe ir citada a pie de página con asterisco: Nombres completos, Apellidos completos, nacionalidad, fecha de nacimiento, tipo de documento, documento de identificación, títulos académicos en orden del más reciente al más antiguo, filiación institucional (no siglas), último título de posgrado y de pregrado, dirección, teléfono, e-mail, número de documento de

identificación, ciudad, departamento, país.

- a) **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. El título ni los subtítulos deben ir numerados.
- b) **Extensión del manuscrito:** para los artículos de **investigación científica y tecnológica, reflexión y revisión**, la extensión no debe superar los cuarenta y cinco mil (45.000) caracteres sin espacio, en letra garamond 12, interlineado 1.5.

Para el artículo **corto, reporte de caso, revisión de tema**, hasta quince mil (15.000) caracteres sin espacio. Traducciones, documentos de reflexión no derivados de investigación, hasta diez y siete mil (17.000) caracteres sin espacio. **Reseña bibliográfica y otros materiales** que pueden ser publicados en Educación y Ciencia, la extensión máxima será de cinco mil (5.000) caracteres sin espacio.

- c) **Resumen:** para los artículos de **investigación científica y tecnológica, reflexión y revisión**, debe tener un resumen analítico que incluya el asunto del texto original de manera detallada, la metodología, antecedentes, resultados y conclusiones a las que se llegó. **El artículo corto, reporte de caso, revisión de tema** debe presentar un resumen analítico sintético. **Reseña bibliográfica y otros materiales** no se requiere resumen. En todos los casos, el resumen no debe exceder los mil cien (1.100) caracteres sin espacio, y solo debe ser entregado en español.
- d) **Palabras clave:** el manuscrito debe presentar cinco (5) y siete (7) palabras relacionadas con las temáticas abordadas

en el manuscrito, se recomienda para estas apoyarse en los tesauros de la UNESCO.

Derechos sobre los artículos: 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.

Los autores pueden presentar sus manuscritos conforme a los siguientes criterios:

MODALIDADES: en su mayor proporción, 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.

En menor proporción, se estudiará la posibilidad de recibir artículos en las siguientes categorías definidas por Colciencias, (2010):

4) Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

5) Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6) Revisión de tema. Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

7) Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

8) Traducción. Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

9) Documento de reflexión no derivado de investigación.

10) Reseña bibliográfica.

11) Otros

SECCIONES DE LA REVISTA

Nuestra revista consta de nueve cuadernos, que alojarán la producción de las diferentes áreas. Aparece según las demandas de cada número.

El primer cuaderno lo hemos denominado **PAIDEIA**, llamado a recoger los trasfondos culturales, epistemológicos e intelectuales desde los cuales surge una posición analítica y prospectiva de abordar el estudio de investigación en educación y pedagogía. Allí daremos lugar a debates sobre pedagogos clásicos y nuevas tendencias del pensamiento educativo.

El segundo, **EIKOS**, da la oportunidad al lector para discutir los alcances de las prácticas artísticas desde posiciones diversas, situadas en un contexto cultural y social amplio, un ejercicio del gusto que dibuja con palabras, delineando los rumbos que caracterizan el ejercicio, la pedagogía y la reflexión sobre lo estético en la actualidad.

El tercero, **BABELIA**, aborda resultados de investigación para la enseñanza y práctica de las lenguas extranjeras y nativas, aportes para la formación de docentes de idiomas y sus usos académicos; plantea un recorrido por diferentes formas de aprendizaje hacia la construcción del multilingüismo, sin olvidar que no solamente tenemos que pensar en las lenguas dominantes del planeta, como el inglés, el francés o el alemán, por ejemplo, sino acercarnos al propósito incluyente de la constitución nacional de reconocer a Colombia como una nación *multiétnica* y *pluricultural*, para abrirle un espacio a los estudios etnolingüísticos de nuestras culturas indoamericanas.

Cuarto, **SIGNOS**, recuerda que existen expresiones simbólicas, que comunican, diversifican y embellecen el mundo. Desde el plano de la lingüística, podemos comprender mejor las comunidades y los fenómenos socioculturales y desarrollar las competencias comunicativas, campos fundamentales de las competencias básicas para la educación del siglo XXI.

En quinto lugar, **SIGMA**, la sección que agrupará resultados de estudios sociales: secciones como **ETHOS** y **LOGOS**, para reflexiones filosóficas; **EPISTEME**, para las reflexiones generales sobre la ciencia y el conocimiento; **POLIS**, para los estudios y reflexiones sobre los problemas de la política, el poder y la ciudadanía. Pero, en general, **SIGMA** será el campo privilegiado para las investigaciones sociológicas, antropológicas y económicas de nuestra facultad.

CLÍO será el sexto cuaderno, privilegiado para alojar los estudios históricos, y tendrá un lugar especial para la historia de la educación.

Séptimo, **GEA**, para las reflexiones sobre la tierra y el ambiente.

El octavo cuaderno, **HELICÓN**, contendrá a **POLIMNIA**, el rincón del minicuento, la poesía, el drama, y a **TERPSICORE**, el rincón para la enseñanza de la música, y tendrá lugar para todas las expresiones –no reflexiones– artísticas.

El noveno, **BIBLION**, rinde homenaje a escritores que se han ganado este reconocimiento, con reseñas de sus últimas publicaciones. Allí, **CARÁTULAS** permitirá conocer parte de la productividad académica de los docentes; libros y revistas.

En el campo de **PAIDEIA** aparecerá ocasionalmente la sección **MAGISTERIO**, para exaltar la vida y obra de grandes maestros.

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

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, no se aceptarán documentos que los autores acepten y certifiquen por medio de una carta (ver modelo) que el artículo es inédito, no está siendo sometido a proceso editorial en otra revista, que la producción intelectual es del autor en mención, que el autor se responsabiliza del contenido y que se encuentra terminado y listo para ser publicado. El/los autores deben registrarse en la plataforma Open Journal System (OJS) en:

www.virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/educación_y_ciencia/Información/authors

2. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DEL MANUSCRITO

- Debe presentarse en el programa Microsoft Word (versiones 97 en adelante) u OpenOffice (versiones 97 en adelante).
- En tamaño carta, 21, 59 cm x 27, 97 cm.
- Letra garamond 12, interlineado 1,5.
- Márgenes de 3 cm por cada lado.
- Paginación en el centro, parte inferior.
- Extensión del manuscrito no debe superar lo indicado en las tipologías.

Los manuscritos debe seguir los lineamientos del manual de estilo de la Asociación Americana de Psicología APA, 6a. edición, (2009). Recomendamos consultar la página web www.apastyle.org

- Todas las tablas y figuras deben estar numeradas y referidas en el texto, estas deben llevar título, explicaciones sobre escalas, convenciones utilizadas, así como la fuente (si es de autoría propia o citada). Las figuras como fotografías, ilustraciones y dibujos, gráficos, diagramas, esquemas, mapas y similares, deben ir en el texto, y 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 más angosto de la imagen, en el texto irán las leyendas respectivas de pie de foto: título, número de la figura y fuente.

El manuscrito debe ser enviado al correo electrónico revista.eyc@uptc.edu.co, junto con la carta sesión de derechos y autorización para la publicación de manuscritos puestos en consideración a la Revista Educación y Ciencia, y licencia de CREATIVE COMMONS (www.creativecommons.org), firmada por el autor/es

Para garantizar el anonimato en el proceso de evaluación, debe enviarse un tercer archivo con el cuerpo del manuscrito, en este debe omitirse toda referencia a los autores o indicación que permita revelar su identidad.

3. PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ARTÍCULOS – REVISIÓN POR ÁRBITROS

Educación y Ciencia es una revista arbitrada, motivo por el cual somete los artículos a un proceso de evaluación doblemente ciego con tiempo de evaluación de diez (10) meses, los momentos de evaluación del manuscrito son:

- a) Una vez recepcionado el manuscrito, se acusa recibí 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 las 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.

CITACIÓN

Las citas de referencia permiten dar crédito a los autores para no incurrir en plagio. Para ello, se debe escribir el primer apellido, acompañado del año de edición o de publica-

ción. Según *APA*, no deben escribirse los dos apellidos de un autor o las iniciales de los autores (excepto en citas de conversaciones personales), ni tampoco palabras latinas (como *op.cit.*, *ibid*, entre otros, excepto *et al.*).

Las citas pueden tener tres énfasis diferentes,

- En el autor:

Davidson (2003) advierte que...

- En el año:

En 2014, Costa et al., encontraron en su estudio que los estudiantes...

- En el contenido:

Los estudiantes que han tenido experiencias en la escuela rural y posteriormente han pasado a escuelas urbanas, señalan que la primera es más significativa (Suárez y Membiela, 2011).

En una cita se pueden incluir la primera vez hasta 5 autores, para todos los casos, cuando son más de 2 autores, a partir de la segunda vez, se utiliza el et al. Cuando se usan varias referencias, estas se ordenan alfabéticamente por el primer autor y se separan por punto y coma. Ejemplo:

Los programas que se han diseñado e implementado para fortalecer el aprendizaje social y emocional han sido exitosos (Agulló et al., 2011; Brackett, Mayer, y Warner, 2004; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, y Hawkins, 1999; Cherniss, Extein, Goleman, y Weissberg, 2006; Eren, Ergun, y AltAntas, 2009; Gil-Olarte et al., 2006; Greenberg et al., 2003).

Para citar una conversación personal (Ej. conferencia, ponencia, entrevista, correo electrónico o comunicación verbal), es necesario incluir las iniciales de los nombres del emisor y el primer apellido, así como la fecha tan exacta como sea posible (día, mes y

año). No se incluye en la lista de referencias. Ejemplo:

La mayoría de los medios científicos utilizan este sistema, y por ende, se ha convertido en un código común, es importante enfatizar en su pertinencia para la educación superior (M. Nader, comunicación personal, 5 de marzo de 2012).

Cita textual

Se considera que una cita es textual cuando el material o texto es literalmente copiado tal cual lo escribió otro autor. Se sugiere restringir el uso de las citas textuales, exclusivamente cuando al modificarla perdería sentido, trascendencia y valor.

Se clasifican en dos tipos:

- La cita corta, es menor de 40 palabras, se transcribe a renglón seguido (como parte del texto) es entre comillas y debe incluir la página de la que fue tomada. Ejemplo:

Mandela (1994) señala que “se puede oler la pobreza, cuando usted visita muchas partes rurales de Sudáfrica” (p. 65), por lo tanto...

- La cita larga, debe tener más de 40 palabras, se separa del texto normal del documento y usa cursiva, con sangría en todo el párrafo y sin comillas. Ejemplo:

Para Kleinginna & Kleinginna (1981):
Las emociones son un conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediados por sistemas neuronales y hormonales que: (a) pueden dar lugar a experiencias efectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; (b) generan procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones, y procesos

de etiquetado; (c) generan ajustes fisiológicos; y (d) dan lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia un objetivo y adaptativa (p. 355).

Referencias bibliográficas

Pinto y Torre (2003) plantean algunas consideraciones al escribir una referencia:

1. se transcribe la primera línea sin sangría, a renglón seguido;
2. si se ocupa una segunda línea, ésta y las subsiguientes deberán tener sangría francesa (lo que significa que la primera línea de cada referencia se recorre hacia la izquierda y las líneas siguientes aparecen con sangría);
3. el título del libro o el nombre del artículo, se presentan en cursivas;
4. el listado de referencias se ordena alfabéticamente;
5. las fuentes secundarias y conversaciones personales no se incluyen en la lista de referencias;
6. el autor debe cerciorarse de que cada fuente referida aparece en ambos lugares, y que la cita en el texto y la entrada en la lista de referencias son idénticas en forma de escritura y en el año.

Artículos

Primer Apellido, Iniciales de los Nombres. (Año de Publicación). Nombre del artículo. *Nombre de la revista, Número en cursiva* (Volumen), páginas. Digital Object Identifier (en caso de tener). Ejemplo:

Bakker, A. B., Westman, M., & Schaufeli, W. B. (2007). Crossover of burnout: An experimental design. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 16*(2), 220-239. DOI: 10.1080/13594320701218288

Cuando el artículo tiene más de 7 autores, se escriben los primeros seis, se ponen tres

puntos suspensivos y se escribe el último autor en la lista. Ejemplo:

Fritz, T., Jentschke, S., Gosselin, N., Sammler, D., Peretz, I., Turner, R., ... Koelsch, S. (2009). Universal recognition of three basic emotions in music. *Current Biology, 19*, 573-576. DOI: 10.1016/j.cub.2009.02.058

Si se usan revistas electrónicas, la referencia es igual que las anteriores, pero se incluye Recuperado de: dirección web. Ejemplo:

Jäncke, L. (2008). Music, memory and emotion. *Journal of Biology, 7*(21), 1-5. DOI: 10.1186/jbiol82. **Libros**

Primer Apellido, Iniciales de los Nombres. (Año de Publicación). *Nombre del Libro en cursiva*. Ciudad, País: Editorial. Ejemplo:

Barbero, M. E. (2001). *Las identidades en la Sociedad multicultural. Los Rostros de la Identidad*. Caracas, Venezuela: Fundación Bigott.

Libros con editor

Primer Apellido, Iniciales de los Nombres. (Ed.). (Año de Publicación). *Nombre del libro en cursiva*. Ciudad, País: Editorial. Ejemplo:

Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Barcelona: Editorial Kairós.

Capítulos de libro

Primer Apellido, Iniciales de los Nombres. (Año de Publicación). Nombre del capítulo. En Iniciales de los nombres y Primer Apellido del editor (es) o coordinador (es) o compilador (es), *Nombre del libro en cursiva*, páginas. Ciudad, País: Editorial. Ejemplo:

Fernández-Abascal, E. G. (2010). Procesamiento emocional. En E. G. Fernández-Abascal, B. García, M^a. P. Jiménez, M^a. D. Martín, y F. J. Domínguez (Eds.), *Psicología de la emoción* (pp. 75-121). Madrid, España: UNED-Editorial universitaria Ramón Areces.

Películas o cintas cinematográficas

Primer Apellido, Iniciales de los Nombres. (Productor) & Primer Apellido, Iniciales de los Nombres. (Director). (Año). *Nombre de la película en cursiva* [cinta cinematográfica]. País: productora. Ejemplo:

Field, T., Cort, R., Nolin, M. (productores) y Herek, S. (Director). (1995). *Mr. Holland's Opus* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Hollywood Pictures.

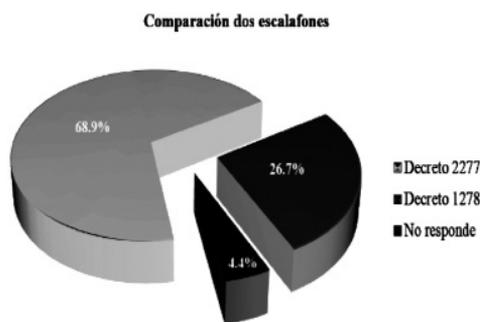
Videos

Primer Apellido, Iniciales de los Nombres. (día, mes, año). *Nombre del video en cursiva*. [archivo de video]. Recuperado de: Ejemplo:

Darling-Hammond, L. (13 de diciembre de 2009). *Redes 49, Educar para fabricar ciudadanos*. [archivo de video]. Recuperado de: <http://www.redesparalaciencia.com/1784/redes/2009/redes-49-educar-para-fabricar-ciudadanos>

Figuras y tablas

Tanto las figuras como las tablas, deben enumerarse de manera consecutiva y ser presentadas en el desarrollo textual del



Número de la figura. Nombre de la figura. Ejemplo:

Figura 2. Contraste de ubicación de los docentes en los dos Escalafones

artículo por su número, siendo un error planteamientos como: en la siguiente tabla, o en la figura de la página. Ejemplo:

En la figura 4 se presenta el... La síntesis de los resultados permite plantear... (ver tabla 55). Tal y como refleja la tabla 1, es posible considerar...

Todas las gráficas, fotos, dibujos, pasteles y demás, se denominan figura y se rotulan en la parte inferior. Ejemplo:

En la figura 2 se presenta el porcentaje de docentes en cada uno de los dos escalafones vigentes, el 2277 y el 1278.

En las tablas solo se usan las líneas superior, inferior y de encabezado, además, se nombran en la parte superior, antes de presentarla. Ejemplo:

NECESIDADES	F	p	Eta ²
Formación	5.999	.015*	.014
Talento humano	47.417	.000***	.099
Espacios	8.448	.004**	.019
Recursos materiales	69.997	.000***	.139
Servicios	56.009	.000***	.115
Curriculum	8.773	.003**	.020

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

4. FECHA DE CORTE

Los manuscritos se reciben en cualquier momento del año y se realiza un corte para el sometimiento a evaluación: para publicación en la edición del año.

5. CONTRAPRESTACIONES

Los autores cuyos artículos se aprueben para publicación, reciben un ejemplar de la revista impresa en la que aparece su artículo. Los evaluadores reciben un certificado de participación como par académico y un ejemplar de la revista impresa de uno de los números que se publiquen en el año de su colaboración.

La revista *Educación y Ciencia* N.º 21 se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2018 en los talleres de SB DIGITAL publicidad, con una edición de 300 ejemplares.
Tunja - Boyacá - Colombia