

Rastros y rostros del saber

Revista de la Licenciatura en Educación Básica

Julio - Diciembre 2023 | Volumen 8 Número 15 | ISSN 2539 - 3324 | E-ISSN 2665 - 4458



Uptc[®]
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
DE ALTA CALIDAD
MULTICAMPUS
RESOLUCIÓN 023655 DE 2021 MEN / 6 AÑOS



VIGILADA MINEDUCACIÓN

DIRECTIVOS UPTC

Enrique Vera López
Rector
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Ruth Maribel Forero Castro
Vicerrectora Académica
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Luis Ángel Lara González
Vicerrector Administrativo y Financiero
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Jorge Andrés Sarmiento Rojas
Director de Investigaciones
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Witton Becerra Mayorga
Editor en Jefe
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Ariel Adolfo Rodríguez Hernández
Decano Facultad de Estudios a Distancia
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

María Helena Brijaldo Ramírez
Directora del Centro de Investigación CIDEA
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

José Eriberto Cifuentes Medina
Director (E) Escuela de Posgrados
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Nubia Elena Pineda de Cuadros
Directora Escuela de Ciencias Humanísticas
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

COMITÉ EDITORIAL

Enrique Gino Gordillo, Ph. D.
Universidad Católica San Pablo, Perú

Andrea Meliza Obando Rosas, Mg.
Universidad Católica San Pablo, Perú

Martha Liliana Rodríguez, Mg.
Fundación Universitaria Unimonserrate, Colombia

Luis Eduardo Pinchao Benavides, Mg.
Universidad Mariana de Pasto

Derly Francedy Poveda Pineda, Mg.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

César Augusto Sánchez Rojas, Mg.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



DOI

COMITÉ CIENTÍFICO

Thiago Henrique Barnabé Corrêa, Ph. D.
Universidad Federal Triangulo de Mineiro, Brasil

María Eugenia Cano Aguirre, Ph. D.
Universidad Católica San Pablo, Perú

Julio César Huamani Cahua, Ph. D.
Universidad Católica San Pablo, Perú

Juan Bello Domínguez, Ph. D.
Universidad Pedagógica Nacional- Unidad 094, México

Renzo Ramírez, Ph. D.
Universidad Nacional de Colombia

Diego Alexander Rodríguez Ortiz, Ph. D.
Universidad Mariana, Colombia

Inírida Sánchez Gil, Ph. D.
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

COMITÉ DIRECTIVO

Nubia Elena Pineda de Cuadros, Ph. D.
*Editora Revista
Líder del Grupo SIEK, Categoría B
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

José Eriberto Cifuentes Medina, Mg.
*Co Editor
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Luz Nélide Molano Avendaño, Mg.
Ruby Estella Mendoza Afanador, Mg.
*Traducciones y Corrección de Estilo
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Carlos Enrique Grande Núñez, Mg.
*Diseño de Portada y Separatas
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

DG. Carolina Solórzano Pulido
Diseño y diagramación: Búhos Editores Ltda.

INSTITUCIÓN EDITORA

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Estudios a Distancia
Avenida Central del Norte No. 39-115
Tunja, Boyacá, Colombia
Correo electrónico: revista.rastrosyrostros@uptc.edu.co

Derechos reservados
Se permite la reproducción total o parcial citando siempre la fuente.
El contenido de los artículos de esta revista es responsabilidad de sus
autores y en nada comprometen a la institución.

Contenido

Editorial

Nubia Elena Pineda de Cuadros

Propuesta lúdico-pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de estudiantes de grado quinto

8

Sofía Senaida Albañil Rodríguez
Yudy Marcela Angulo Fajardo

Apreciaciones de los docentes frente a los escritos académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria

27

Luz Nélide Molano Avendaño
Ruby Estella Mendoza Afanador

El impacto de las pruebas internacionales en la medición de la calidad educativa en américa latina

49

Deisy Carolina Rueda
Bethy Edith Moreno Farías

Latinoamérica una región con contextos particulares en problemática educativa

66

Kelly Tatiana Pereira Villadiego
Néstor Danuyd Bustamante Velásquez
Martha Iris Hernández Lavalle
Israel Alfonso Moreno Pinzón

La lectura como mediación del aprendizaje en equipo

76

Nelson D'olivares Durán
Clara Liliana Casteblanco Cifuentes

EDITORIAL



La Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación de la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia hace entrega a la comunidad upetecista y a seguidores el **Volumen 8 Numero 15 julio - diciembre de 2023 de la Revista Rastros y Rostros.**

Las profesoras Sofía Senaida Albañil Rodríguez y Yudy Marcela Angulo Fajardo, a través del artículo titulado: *"Propuesta lúdico-pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de estudiantes de grado quinto"*; en donde se centran en las "competencias ciudadanas" y es que las competencias implican y reúnen el saber con el hacer, no es desconocimiento que, en los espacios diferentes al aula, inclusive en el salón de clase, casos de maltrato verbal y exclusión, de donde surge como plan de mejoramiento y fortalecimiento la propuesta lúdico-pedagógica, con un juego de roles diseñado particularmente para la población de este proyecto.

El marco referencial y teórico dejó claro su estudio y normatividad al respecto, la utilización de lenguaje creativo y actividades en la distribución de roles, los estudiantes se manifestaron curiosos, receptivos y propositivos en la ejecución de cada una de las actividades propuestas, dejando claro que el desconocimiento, las acciones y lenguajes con la realidad de las instituciones educativas tienen mucho que aportar a un sano convivir y a la paz social, además resaltando la responsabilidad que tienen los docentes en la formación integral de todos los niños y jóvenes del país fortaleciendo los valores que forman mejores seres humanos y por lo tanto un mundo más sano y feliz.

Las autoras Luz Nélide Molano Avendaño y Ruby Estella Mendoza Afanador en el artículo titulado: *"Apreciaciones de los docentes frente a los escritos académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria"* de manera clara y precisa explican su interés por indagar, a través de una encuesta

y su análisis a docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria sobre la producción de textos académicos, en relación a las estrategias de evaluación, tipologías textuales requeridas a los estudiantes, así mismo, exigencias de elementos relacionados con las características de los textos académicos como la coherencia, cohesión, adecuación, propiedad y corrección.

Lo que se determinó que un alto porcentaje de docentes dan importancia a la claridad y calidad de las ideas, frente a la cantidad y forma, otros sin embargo, evalúan la creatividad, pensamiento divergente y creación propia del estudiante, igualmente fuentes, teorías confiables y que el estudiante obtenga un conocimiento amplio y significativo de información, además, la organización del texto, normas y estética de presentación del documento, sin embargo, para algunos docentes no es importante la ortografía, el vocabulario y aspectos gramaticales, ocasionando poca preocupación por cometer los mismos errores en la producción de escritos en diferentes áreas del conocimiento en el presente y en el futuro. Por lo tanto, para los docentes y estudiantes la producción de textos académicos, debe ser significativa en el cumplimiento de las exigencias escriturales, comprensivas, dialógicas, éticas en lo virtual y documental, en demostración de calidad y exigencia académica, pedagógica, didáctica e investigativa.

Las autoras Deisy Carolina Rueda y Bethy Edith Moreno Farías en el artículo titulado: *"El impacto de las pruebas internacionales en la medición de la calidad educativa en América Latina"* de reflexión sobre las pruebas internacionales en la medición de la calidad educativa, muestran cómo estas herramientas solicitadas desde instituciones como la OCDE, la UNESCO exigen a países de América Latina, entre ellos Colombia, en donde quieren medir resultados cognitivos de estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento. A nivel mundial, las pruebas más importantes son las Pruebas de Rendimiento Académico para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), las Pruebas de Aptitud y Conocimiento Académico (TIMSS, por sus siglas en inglés) y las Pruebas de Aptitud y Conocimiento Científico (PIRLS, por sus siglas en inglés).

Estas pruebas son implacables, pues generalizan las capacidades de los estudiantes, porque solo se toma una muestra aleatoria siguiendo criterios de límites entre 0 y 10% de la población general. Si la prueba estuviera diseñada pedagógicamente, su resultado condescendería un análisis de reflexión que permita reestructuración a nivel de política, investigación, docencia, planes curriculares. Las pruebas estandarizadas no contemplan de manera correcta el conocimiento y las destrezas de los estudiantes, pues el centro de atracción de la prueba es el educador y la institución educativa. Ellas solo se centran en lograr dar valores buenos y valores malos.

Los autores Kelly Tatiana Pereira Villadiego, Néstor Danuyd Bustamante Velásquez, Martha Iris Hernández Lavalle e Israel Alfonso Moreno Pinzón en

el presente artículo: *"Latinoamérica una región con contextos particulares en problemática educativa"* realizan una revisión documental de estudios que abordan el tema sobre generalidades de la problemática educativa en Panamá, Colombia y América, con la lectura de textos para comprender la educación comparativa no solo desde su evolución y desarrollo, sino también desde la perspectiva de corrientes teóricas que han incidido en la construcción, desarrollo e implementación de esta disciplina en los procesos educativos a nivel de Latinoamérica e internación, autores como Álvarez (2011) y Valdez (2010) en perspectiva de claridad, equidad, cerrar brechas de desigualdad, mediante control y mejora continua en los procesos académicos.

El comprender que el problema educativo concreto tiene influencias culturales en las que convergen algunas sociedades que presentan una amplia desigualdad educativa y la que es muy difícil compartir valores comunes dentro de un ámbito más globalizado. Por lo que, la educación en los países latinoamericanos se ve afectada cada vez más por graves problemas que son comunes para todos los habitantes del planeta, tales como: la destrucción del medioambiente, las guerras, el terrorismo, el consumo de drogas etc.

Los autores Nelson D'olivares Durán y Clara Liliana Casteblanco Cifuentes, del artículo titulado: *"La lectura como mediación del aprendizaje en equipo"*, Se incluyó la lectura de cuentos cortos como una etapa para la adquisición de la lengua extranjera entre los estudiantes, algunos de ellos desinteresados por el idioma inglés o que solo querían aprobar esta asignatura; otros, en cambio, estaban interesados en aprender el idioma extranjero. Se infiere, que los estudiantes necesitan más espacios como la práctica *"Leer y aprender en equipo"* para desarrollar cierto dominio sobre la lectura. No obstante, esta práctica puede ser usada para mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes en las clases de inglés. Es vital que alumnos y maestros acepten que trabajando juntos se puede alcanzar los logros cooperativamente.

Nubia Elena Pineda de Cuadros
Editora



1

Propuesta lúdico-pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de estudiantes de grado quinto

Propuesta lúdico-pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de estudiantes de grado quinto¹

Sofía Senaida Albañil Rodríguez²

Yudy Marcela Angulo Fajardo³

Resumen


Introducción: Esta investigación se basó en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas por medio de una propuesta lúdico-pedagógica, la cual se estructuró mediante un juego de roles, en el cual se vieron reflejadas diferentes creaciones artísticas y reflexiones de los estudiantes del grado quinto de primaria de la Institución Educativa Departamental Rural El Altico sede principal del municipio de Cogua del departamento de Cundinamarca. **Metodología:** para este caso se hizo referencia en enfoque cualitativo, investigación acción participativa, y para finalizar línea de investigación basada en desarrollo educativo y social, lo cual permitió dar una estructura sistemática entre cada una de las fases propuestas para el desarrollo de la investigación. **Resultados:** para esta estancia se tomaron en cuenta cada uno de los instrumentos desarrollados en las diferentes fases, en la primera de ellas se realizó un diagnóstico mediante tres instrumentos dos de observación y la aplicación de una entrevista a docentes, de las cuales se logró evidenciar las falencias que tienen los estudiantes en competencias ciudadanas. Se diseñó e implementó un juego de roles, el cual constó de tres momentos, en los cuales trabajo la personificación, la empatía, la reflexión, la creatividad, la comunicación y el compañerismo. **Conclusiones:** de acuerdo a el proceso de elaboración e implementación se

1 Artículo de Investigación.

2 Licenciada en Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: sofia.albanil@uptc.edu.co

3 Licenciada en Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: yudy.angulo@uptc.edu.co





logró concluir que por medio de las diferentes actividades lúdico-pedagógicas los estudiantes ejercitaron competencias cognitivas, comunicativas y emocionales relacionadas con la vida ciudadana y generaron ideas de lo que implica y exige compartir un mundo con otras personas.

Palabras clave: Competencias ciudadanas, lúdica, identidad, pluralidad, valoración de diferencias.

Playful-pedagogical proposal for the strengthening of citizenship skills of fifth grade students

Abstract

Introduction: This research was based on the strengthening of citizenship competencies through a ludic-pedagogical proposal, which was structured through a role-playing game, in which different artistic creations and reflections of the students of the fifth grade of primary school of the Departmental Rural Educational Institution El Altico main seat of the municipality of Cogua of the department of Cundinamarca were reflected.

Methodology: for this case, reference was made to the qualitative approach, participatory action research, and to finalize the line of research based on educational and social development, which allowed to give a systematic structure between each one of the phases proposed for the development of the research. *Results:* for this stay, each of the instruments developed in the different phases were taken into account. In the first phase, a diagnosis was made by means of three instruments, two observation instruments and the application of an interview with teachers, from which the students' deficiencies in citizenship competencies were evidenced. A role-playing game was designed and implemented, which consisted of three moments, in which I worked on personification, empathy, reflection, creativity, communication and companionship. *Conclusions:* according to the elaboration and implementation process, it was possible to conclude that through the different ludic-pedagogical activities, students exercised cognitive, communicative and emotional competencies related to civic life and generated ideas of what it implies and demands to share a world with other people.

Keywords: Citizenship competencies, playfulness, identity, plurality, valuing of differences



Proposta lúdico-pedagógica para o reforço das competências de cidadania dos alunos do quinto ano

Sumário

Introdução: Esta investigação baseou-se no reforço das competências de cidadania através de uma proposta lúdico-pedagógica, que foi estruturada através de um role play, no qual foram reflectidas diferentes criações artísticas e reflexões dos alunos da quinta classe da escola primária da Institución Educativa Departamental Rural El Altico sede principal do município de Cogua do departamento de Cundinamarca. *Metodologia:* para este caso, foi feita referência à abordagem qualitativa, à investigação de acção participativa e, finalmente, a uma linha de investigação baseada no desenvolvimento educativo e social, que permitiu uma estruturação sistemática entre cada uma das fases propostas para o desenvolvimento da investigação. *Resultados:* para esta estadia, cada um dos instrumentos desenvolvidos nas diferentes fases foi tido em conta. Na primeira fase, foi realizado um diagnóstico utilizando três instrumentos de observação e a aplicação de uma entrevista com os professores, a partir da qual se evidenciaram as deficiências dos alunos em matéria de competências de cidadania. Foi concebido e implementado um jogo de role-playing, constituído por três momentos, nos quais trabalhei na personificação, empatia, reflexão, criatividade, comunicação e companheirismo. *Conclusões:* de acordo com o processo de elaboração e implementação, foi possível concluir que através das diferentes actividades recreativas-pedagógicas, os estudantes exerceram competências cognitivas, comunicativas e emocionais relacionadas com a vida cívica e geraram ideias daquilo que implica e exige a partilha de um mundo com outras pessoas.

Palavras chave: Competências de cidadania, ludopatia, identidade, pluralidade, valorização das diferenças

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surgió en Institución Educativa “El Altico” de Cogua, con los estudiantes de grado quinto, con los cuales se identificó con preocupación que había inexactitudes en lo que desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2003) se denominan “competencias ciudadanas” y es que las competencias implican y reúnen el saber con el hacer. Dado lo anterior generalmente se pretende que en las escuelas creen y fortalezcan ambientes de aprendizaje, socialización y emociones gratas hacia el conocimiento y hacia los espacios compartidos con otros, pero en algunos casos y espacios se logran evidenciar insolvencias y es que no es extraño encontrar en las aulas, los pasillos, las zonas de recreo, casos de maltrato verbal y exclusión. Tomando lo anterior, se planteó una propuesta lúdico-pedagógica que consistió en un juego de roles diseñado particularmente para la población de este proyecto.

Teniendo en cuenta la problemática, fue necesario realizar una búsqueda de información de la institución, y a resultado de ello se observó que esta promueve la formación en valores y en su lema define a los miembros que la componen como “Líderes de paz y progreso”. Así mismo, en su misión, el colegio se presenta como “una institución incluyente y técnica en agroindustria, que forma ciudadanos competentes, educados en valores en pro del bienestar común y con conocimientos para garantizar los derechos fundamentales de niños, jóvenes y adultos” (IEDR El Altico, 2021) y, se proyecta para el año 2025 ser “una institución que se destaca por su mejoramiento continuo, que trasciende socialmente en la diversidad, la inclusión y el desarrollo de proyectos empresariales de calidad, que busca optimizar el proyecto de vida para mejorar el bienestar de la comunidad educativa” (IEDR El Altico, 2021).

La población objeto de estudio está conformada por 28 estudiantes, quienes se tomaron como muestra a 10, partiendo de dicha población se realizó observación participativa, observación no participativa en las cuales se identificaron comportamientos y situaciones que pusieron en evidencia un nivel regular de competencias ciudadanas en los niños, puesto que se notaron desatinos en las relaciones sociales entre los estudiantes, que mostraron dificultades para ser empáticos, inclusivos y respetuosos de las diferencias y para finalizar dicha fase se entrevistó a cuatro maestros de básica primaria de la institución, donde todos describieron a los niños como inteligentes, amorosos, amables y alegres, partiendo de la anterior situación, se contrastó la información con los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003) y se diagnosticó que en la Institución Educativa “El Altico”, se presenta una deficiencia en la formación en competencias ciudadanas de los estudiantes del grado quinto, más que todo en el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Esta investigación se encaminó a fortalecer las competencias ciudadanas de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa "El Altico" de Cagua, por medio de una propuesta lúdico-pedagógica. Y para poder realizar esto se hace necesario en primer lugar diagnosticar las dificultades que presentan los estudiantes de este grado en el ámbito de las competencias ciudadanas; para intervenir con estas dificultades y en busca de darles solución se desarrollan actividades lúdico-pedagógicas que fortalezcan dichas competencias; y finalmente para saber si se logró el objetivo principal propuesto se aprecia el impacto de la propuesta lúdico-pedagógica ejecutada con los estudiantes de grado quinto. Todo esto en aras de que el ambiente escolar sea agradable para los estudiantes.

Una muestra de esta inquietud se puede evidenciar en un texto de la introducción a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional MEN, 2006, que afirma:

Preguntarse por la formación ciudadana que un país ofrece a las nuevas generaciones es de vital importancia para cualquier nación. En las circunstancias actuales de Colombia esta pregunta cobra una mayor relevancia cuando, como sociedad, estamos haciendo enormes esfuerzos por buscar alternativas que nos permitan resolver los conflictos de una manera pacífica, superar la exclusión social, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana, enfrentar los altos índices de corrupción y lograr relaciones más armoniosas en las instituciones educativas, los lugares de trabajo, los espacios públicos y los hogares de muchos colombianos y colombianas (p.148).

La investigación logra evidenciar que la Institución Educativa "El Altico" refleja las consecuencias de dicha problemática en el país, ya que desde hace más de quince años se ha identificado, pero no se ha resuelto. Por ello, desde finales del siglo XX "el Ministerio de Educación Nacional asumió la responsabilidad de ofrecer estos referentes comunes a los cuales hace mención la Ley General de Educación" (MEN, 2006, p.11) y planteó, en primer lugar, los Indicadores de logro y los Lineamientos Curriculares y, en segundo lugar, los Estándares Básicos de Competencias. Ambos documentos han tenido un lugar fundamental dentro de esta investigación, pues ofrecieron un marco claro para identificar las inexactitudes en el ámbito de formación ciudadana de la IEDR en cuestión y, así mismo, han sido un punto de partida pertinente para trazar una propuesta que responda a la problemática identificada, de tal manera que se hace necesario mencionar que entre las situaciones problema se identificaron, principalmente, manifestaciones de rechazo de estudiantes de nacionalidad colombiana hacia estudiantes de nacionalidad venezolana y expresiones de discriminación.

Es posible afirmar que entre los estudiantes de grado quinto de la institución se evidencia dificultad con respecto a el respeto por las diferencias e

identidades de otros y que se presentan situaciones de discriminación. De modo que tampoco se cumple lo que señala el estándar básico de competencias ciudadanas (en el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias) para grado cuarto y quinto sugerido por el MEN (2006), a saber: "Reconozco y rechazo las situaciones de exclusión o discriminación en mi medio escolar" (p.173).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para proceder con el recaudo de datos, información y aspectos vitales para este proyecto se procede a dar continuidad con referentes nacionales: En este apartado se recogen varios trabajos de este tipo, desarrollados a nivel nacional, tanto en posgrado como en pregrado. Cabe recordar que también se tienen en cuenta proyectos que son transversales a las competencias ciudadanas por especificidad, es decir, aquellos que se centran en *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias* y por modo, aquellos que se valen de la *lúdica* para desarrollar una propuesta pedagógica.

Teniendo en cuenta lo anterior y por medio del juego como estrategia, Peñaranda y Pérez (2017) articularon un sistema de intervenciones pedagógicas para reforzar en los estudiantes emociones y valores positivos. El juego que eligieron para su propuesta se denomina "La vuelta a Colombia por la paz" y consiste en trazar en el suelo un mapa de Colombia que luego sirve de superficie para que dos equipos avancen por etapas, a semejanza de una rayuela o una golosa, con la ayuda de canicas que, al ser lanzadas, determinan los espacios hacia los que los equipos se pueden desplazar.

Las actividades pedagógicas basadas en el juego, Peñaranda y Pérez (2017) pudieron observar cambios notorios en la disposición de los estudiantes a convivir en paz y estar en un ambiente de escucha y de tolerancia. En este sentido, el trabajo de Peñaranda y Pérez guarda grandes similitudes con este proyecto, no solo desde una perspectiva metodológica y conceptual, sino vocacional: como docentes, buscar lograr cambios positivos en la formación en competencias ciudadanas de estudiantes de básica primaria a través de actividades lúdicas.

Los docentes y estudiantes fomentando ambientes agradables, atractivos y sobre todo valiosos, con los cuales se brinden las herramientas necesarias para suplir y mejorar cada una de las dificultades presentes en los diferentes ambientes formativos, de modo general, los estudiantes parecen responder positivamente a propuestas de formación en ciudadanía que involucren actividades lúdicas, de expresión y creativas. Conviene entonces hacer eco de

este tipo de propuestas e idear unas nuevas que respondan a las necesidades de diferentes poblaciones, instituciones y contextos escolares a lo ancho del territorio colombiano.

En la recolección de datos, información y aspectos vitales para este proyecto se procede a dar continuidad con referentes regionales: A nivel regional se buscaron propuestas desarrolladas en Bogotá, D.C. y en municipios del departamento de Cundinamarca. En este marco, se encontró a Chaparro y Montoya (2015), quienes comparten con el presente proyecto la cercanía geográfica, pues su propuesta didáctica estuvo dirigida a estudiantes de una institución educativa en Bogotá. Con su proyecto, los autores buscaron mejorar actitudes moralmente negativas en los niños de grado cuarto a la hora de desempeñarse en la asignatura de educación física por medio de las capacidades motoras y kinésicas.

Los antecedentes van en una línea semejante al trabajo de investigación realizado por las autoras. Como otros autores y docentes, el estudio también busca pretende una convivencia sana y respetuosa de las diferencias por medio de una formación amable, amena e incluyente.

Según Castellanos (2017), se ocupó de diseñar talleres psicosociales para niños de grado cuarto. Aunque este autor no se enfocó en una asignatura en particular, sí hizo énfasis en la necesidad de reforzar las competencias emocionales, cognitivas y comunicativas de los niños para evitar que comportamientos negativos relacionados con el rechazo y la exclusión se presenten en los contextos infantiles y educativos, en los que la sociabilidad es trascendental para el desarrollo humano. Seguido de lo anterior y como segundo ítem se procede a realizar una búsqueda ardua y detallada para darle peso teórico a este proyecto.

Documentos como Lineamientos Curriculares en Política y Democracia (MEN, 1998); los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos (MEN, 1998) y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN, 2006) y, que la formación en valores éticos y morales, debe ocupar un lugar central en el mundo de la escuela. No obstante, por su naturaleza, en la medida que se ocupa de los comportamientos de la vida, ella no se debe limitar a un simple lugar en el currículo (MEN, 1998b, p. 6). Por ende, se entiende así que la ética en la escuela no es un aderezo curricular, una asignatura más por cursar y aprobar, sino un saber para la vida; y, más específicamente, para la vida en ciudadanía. Por esto, uno de los ámbitos en los que los Lineamientos Curriculares de Ética proponen que se indague en el contexto escolar es, justamente, en el de formación ciudadana. Esta, se indica en el documento, se debe ocupar de "crear en los estudiantes la conciencia de la responsabilidad que cada uno tiene en la construcción del destino que como seres humanos

todos compartimos" (MEN, 1998b, p. 56). Así mismo, ha de "desarrollar en los estudiantes la autonomía y el juicio político que les permitirá participar de manera activa en los asuntos colectivos, tanto en su comunidad escolar como en ámbitos más amplios" (MEN, 1998b, p. 56).

Tomando la Constitución como el punto base de partida, donde se declara que Colombia es una nación multicultural y pluriétnica, el MEN (1998) propone la formación de competencias ciudadanas en el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Así, ya que constitucionalmente se reconoce de modo positivo que en el territorio colombiano cohabitan integrantes de diversas comunidades y culturas, también se busca promover el disfrute y el respeto por esta diversidad a través de la educación. Del mismo modo, se advierte que Colombia hace parte de una comunidad global y que más allá de velar únicamente por el reconocimiento de la diversidad de nuestros connacionales, estamos llamados a celebrar la diversidad humana en general, claro está que no implica una tolerancia absoluta hacia cualquier tipo de práctica de las diferentes comunidades del país y del mundo, también existen límites o marco, y están presentes en la Declaración de los Derechos Humanos.

Según Chau y Ruiz (2005), "reclamar y ejercer la diferencia no significa tolerar en su nombre la vulneración de derechos humanos" (p. 64), y aunque formar en ciudadanía implica constituir una aceptación de la pluralidad, también implica, sobre todo, "brindar herramientas para frenar maltratos, discriminaciones y violaciones de los derechos humanos, inclusive si esos maltratos hacen parte de las prácticas aceptadas como normales por un grupo social o cultural específico" (Chau y Ruiz, 2005, p. 64).

Para ello se tomó la teoría del juego del filósofo y psicólogo alemán Gross (1896) se desarrolla principalmente en dos de sus obras: *El juego de los animales*, publicada en 1896, y *El juego de los hombres*, de 1899; y se conoce como "teoría del pre ejercicio". Esto, a razón de la tesis principal del autor sobre el juego en la infancia de los seres humanos. Según Gross (1899), los niños juegan a modo de ejercicio preparatorio para la vida adulta.

En este sentido, el juego constituye una suerte de "escuela para la vida" en la cual los niños entrenan las capacidades, comportamientos y roles que se desarrollarán de modo pleno en la adultez. Desde este punto de vista resulta interesante: 1) observar los juegos de los niños para identificar qué es aquello que están practicando y que podrían trasladar a su vida adulta, y 2) educar a los niños a través del juego, con miras a cultivar y fortalecer aquello que se considera deseable replicar y conservar en otras etapas vitales.

En este proyecto se defiende dicha pertinencia. El juego como vehículo educativo ha tomado mayor relevancia con el tiempo; ha dejado de ser una experiencia aislada, relacionada con comportamientos propios de la etapa infantil, para convertirse en herramienta fundamental en el proceso formativo de “niños” de todas las edades.

MATERIALES Y MÉTODOS

El enfoque de este proyecto de investigación es cualitativo, pues en lugar de trabajar con datos numéricos y estandarizados, se busca diagnosticar y responder a un problema situado en un contexto específico (una escuela rural del municipio de Cagua), dentro de un marco investigativo flexible, dinámico y rico en interacciones humanas e interpretación. Como sostienen Sampieri et al. (2014), se entiende que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significado” (p. 358). Justo este es el carácter de la presente investigación. Se considera relevante profundizar en las acciones y motivaciones relacionadas con las competencias ciudadanas del ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias de los estudiantes de grado quinto de la IEDR el Altico; y así mismo se busca transformarlas.

el tipo de investigación elegido es la investigación-acción participativa, que hace énfasis en la relación de los investigadores con las comunidades y problemáticas que estudian, ya no desde la lejanía, sino desde la proximidad, desde el deseo de “integrarse activamente a un proceso de cambio” (Alcocer, 1998, p. 436). Tal deseo mueve este proyecto, que a través de la I.A.P. “trabaja para y con las personas involucradas en la problemática de estudio” (Alcocer, 1998, p.438). En este caso, con y para los estudiantes de la IEDR El Altico de Cagua.

La investigación se enmarca en la Línea de investigación Desarrollo Educativo y Social, y responde a tres de sus ejes de acción, a saber: 1) realidad local, regional y nacional, 2) educación rural, 3) conflictos sociales. PAE de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. La investigación se ejecutó en la IED Rural El Altico, sede principal ubicada en el Municipio de Cagua (Cundinamarca). La muestra seleccionada para estudio fueron los diez (10) estudiantes del grado quinto. A continuación, en la tabla 1 se hace una descripción concreta.

Tabla 1. Aspectos de la población

ASPECTO	BREVE DESCRIPCIÓN
Población universo	Estudiantes de la IEDR El Altico de Cogua: 950 estudiantes en total.
Población objeto de estudio	Estudiantes de grado quinto de la IEDR El Altico de Cogua (sede principal): 28 estudiantes en total.
Muestra	Diez estudiantes de dicho grado.
Contexto	Sede principal de la Institución Educativa Departamental Rural El Altico, ubicada en el municipio de Cogua, Cundinamarca.

Fuente: Elaboración propia

En primera instancia (es decir, durante la fase de diagnóstico), la población objeto de estudio de esta investigación comprendió el total de estudiantes de grado quinto de la IEDR El Altico de Cogua. No obstante, para el desarrollo de la propuesta lúdico-pedagógica, se eligió por sorteo una muestra de diez estudiantes del mismo grupo. Esta elección se llevó a cabo durante una breve franja (de 20 minutos) de la clase de ciencias sociales. Del 1 al 28, se escogieron diez números que indicaban la participación en las actividades lúdico-pedagógicas y, sin conocerlos, los estudiantes fueron nombrando números al azar. Así, quienes nombraron los números 1, 3, 7, 11, 15, 17, 18, 21, 23 y 27 quedaron seleccionados para conformar la población de muestra. De estos estudiantes, seis fueron niños y cuatro fueron niñas. Todos ellos, como se muestra en la tabla, asisten a la sede principal de la IEDR El Altico de Cogua, una institución oficial, mixta y de calendario A (concebida acá como la población universo), que cuenta con un énfasis agroindustrial. Concretamente, dentro de la población de muestra (seis niños y cuatro niñas), nueve estudiantes (mixtos) viven en el municipio de Cogua y uno (niño) en Zipaquirá. Adicionalmente, entre los diez estudiantes, uno es de nacionalidad venezolana.

En este apartado se presentan las fases del proyecto y los instrumentos que se emplearon para llevarlo a cabo, en consonancia con cada uno de los objetivos específicos trazados en el planteamiento del proyecto. En cada fase, se diseñó, validó y aplicó las técnicas e instrumentos que permitieron la recolección de la información para su posterior análisis, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Fases de la Investigación

OBJETIVOS	FASES	INSTRUMENTOS
<i>Diagnosticar</i> las dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto de la IEDR El Altico de Cogua en el ámbito de las competencias ciudadanas.	Diagnóstico	Observación participante durante práctica docente Observación no participante en jornada complementaria Entrevistas semiestructuradas
<i>Desarrollar</i> actividades lúdico-pedagógicas que fortalezcan las competencias ciudadanas de los estudiantes de grado quinto de la IEDR El Altico de Cogua.	Desarrollo	Juego de roles en tres momentos: 1. La llegada de los forasteros 2. El ritual de intercambio de dones 3. El encuentro en el árbol
<i>Evaluar</i> el impacto de la propuesta lúdico-pedagógica ejecutada con los estudiantes de grado quinto de la IEDR El Altico de Cogua.	Evaluación de resultados	Cuestionario de auto y coevaluación cualitativa Heteroevaluación cualitativa

Fuente: Elaboración propia

Tal como se expone a través de la anterior tabla, en cada una de las fases del proyecto se tuvieron en cuenta los tres objetivos específicos que se recogen en la primera columna. Así mismo, por cada uno de estos objetivos y fases, se diseñaron los respectivos instrumentos de investigación pertinentes para el diagnóstico, el desarrollo y la evaluación del impacto del proyecto.

Como primera fase se establece el diagnóstico el cual se realizó a través de dos observaciones y una entrevista a docentes. Primero, se realizó una observación participante; y después, una observación pasiva o no participante. La primera, como señalan Macazaga et al. (2014), "es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva" (p. 207).

La observación se dio durante varios meses de práctica docente con estudiantes del actual grado quinto en El Altico de Cogua, que propiciaron las circunstancias ideales para la implicación como investigadoras, y a la vez como partícipes, del contexto estudiado. De modo complementario se llevó a cabo una jornada de observación pasiva (o no participante), en la que hubo presencia para observar al mismo grupo de estudiantes durante un día académico cotidiano, pero esta vez sin interacción. Adicionalmente, esta investigación se valió de entrevistas a docentes para conocer sus apreciaciones sobre el grupo de estudiantes con el que se trabajó. Las entrevistas realizadas fueron semiestructuradas, es decir, se siguió una guía de posibles preguntas, pero así mismo se dio lugar a "la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información" (Sampieri et al., 2014, p. 403).

La propuesta lúdico-pedagógica consiste en un juego de roles diseñado específicamente para los estudiantes y el contexto que se han descrito a lo largo de este trabajo. Como sostienen De La Calle et al. (2010), "el juego de rol es una herramienta de participación activa del alumno, que facilita el aprendizaje cooperativo y que, además, demuestra ser más efectiva que los métodos tradicionales para la formación en competencias" (p. 280). En este sentido, el juego de roles es la actividad lúdica idónea para fortalecer las competencias ciudadanas en el ámbito de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, pues implica "ponerse en los zapatos del otro".

De modo que el juego de roles llamado, "Tierra Rodamonte", se realiza en tres momentos en los que se quiere defender posturas distintas a la propia, imaginar e interpretar roles que quizá no coinciden con el sentir y las vivencias de quien los representa y, en suma, exige practicar la empatía (momento 1: la llegada de los forasteros), incentivar la celebración de las diferencias (momento 2: el ritual de intercambio de dones) y favorecer la reflexión individual y conjunta, así como la apertura emocional entre compañeros (momento 3: el encuentro en el árbol).

La evaluación de la actividad lúdico-pedagógica consta de dos partes: una auto y coevaluación cualitativa realizada a través de un cuestionario que se socializa en el marco de una "asamblea de reflexión"; y una heteroevaluación cualitativa que se vale de varios registros de observación del juego de roles que deben ser diligenciados por las docentes-investigadoras. Esto se lleva a cabo así: durante el desarrollo del juego, las docentes-investigadoras (que tienen un rol pasivo en Tierra Rodamonte) observan cómo se desenvuelven los estudiantes en los distintos momentos de la actividad lúdico-pedagógica y toman notas dentro de los formatos de registro de observación diseñados para este fin.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En términos generales, los resultados de la actividad lúdico-pedagógica realizada fueron positivos. En la fase de diagnóstico se sistematizó la observación participante durante práctica docente, observación no participante en jornada complementaria y entrevistas semiestructuradas. De la cual se logró identificar que se generaron ambientes de discriminación por otras culturas, por otro tipo de nacionalidad, en el cual es evidente que existe gran dificultad en la implementación de las competencias ciudadanas.

Este proyecto se valió de entrevistas a docentes para conocer sus percepciones sobre el grupo de estudiantes con el que se trabajó. De la cual se identificaron percepciones similares por parte de los docentes, en la cual indicaron que los

grados a los cuales dictaban clases son cuarto y quinto, coincidieron en que son niños humildes, soñadores, pero que se logran evidenciar casos de niños que generan ambientes hostiles creando discriminación y Bullying, también resaltan que la pandemia afectó la parte académica y emocional de los estudiantes, y para finalizar se evidenció que el tipo de aprendizaje es colaborativo.

Al inicio de la actividad, los estudiantes se mostraron expectantes y curiosos, en primera medida se asignaron los roles y se dio la interpretación de los personajes, al asignar los personajes se puso a prueba la aceptación del género opuesto ya que a algunos niños les tocó representar a niñas, y a algunas niñas les tocó representar niños, en lo cual algunos niños se mostraron incómodos con ello, sin embargo, al empezar el juego cambiaron su actitud, gracias a ello se tornó un ambiente más positivo para todos los participantes.

En el segundo momento de la actividad "El ritual de intercambio de dones", durante esta, cada niño trabajó con entrega en la creación de su personaje. La actividad creativa los entusiasmó. El don del guardián fue la protección, representada a través de un dibujo de un árbol con ramas largas que rodeaban a varios animales y personas en forma de un gran abrazo. La actividad del guardián fue la conversación, representada por dos pequeños títeres hechos con un par de medias. La participación de la guardiana, fue la confianza, representada por una especie de cadena que formó con la unión de varios clips para papel.

La mediadora 1, donó la amistad, representada por medio de un dibujo de tres "pokemones". La mediadora 2, por su parte, entregó como don la escucha, representada a través de un "teléfono" hecho con vasos. El mediador 3 optó por la unión, y para presentarla escribió un pequeño cuento. El forastero de Tierra Tributo de la Cumbre, ofreció la alegría, representada con una flor amarilla hecha con papel. El forastero de Tierra Lamento del Guerrero, donó el agradecimiento, representado a través de papeles de colores con la palabra: "gracias". La forastera de la misma tierra, donó la atención, representada a través de una pintura de dos ojos muy abiertos y con expresión curiosa. Por último, el don de la forastera no admitida en Tierra Rodamonte, fue la diversión, representada a través de varios papelitos de colores en un rectángulo de cartón con un mensaje de disculpas que decía: "Lo siento. No siempre estoy enojada. Si me hubieran recibido en su tierra, nos hubiéramos divertido mucho".

De manera que cada uno de los participantes tuvo un momento de reflexión y a partir de ello quiso compartir con sus compañeros un valor, que causó una reacción muy positiva en sus compañeros y que sirvió para mostrar que cada persona tiene algo que ofrecer a una comunidad, para que esta sea más agradable para todos.

En el tercer momento "El encuentro en el árbol", en el cual los participantes coincidieron en afirmar que el juego estaba muy relacionado con sus vidas, y además consideraron que la actividad los impactó en gran medida y que los llevó a reflexionar sobre sus emociones y actitudes en el día a día. Así mismo, la mitad manifestó la posibilidad y la otra mitad la certeza de que habría cambios en sus vidas a raíz del juego de roles. Por todo lo dicho, la mayoría afirmó que sin duda invitaría a otros de sus compañeros a participar en el mismo juego de roles, pues esto podría mejorar la relación entre los compañeros del curso.

Gráfica 1. Resultados de sistematización de la observación

Registro de observación Participante

REGISTRO DE OBSERVACIÓN	
Fecha participante () - no participante ()	Fecha y hora:
Lugar:	Contexto:
Docente investigador:	
Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado



RESULTADOS DE SISTEMATIZACIÓN

Fuente: Elaboración investigadoras

A través de la actividad lúdico-pedagógica los estudiantes ejercitaron las competencias cognitivas, comunicativas y emocionales relacionadas con la vida ciudadana y encarnaron ideas de lo que implica y exige compartir un mundo con otras personas que no siempre son semejantes a nosotros, pero que justamente por esto nos brindan la oportunidad de enriquecer nuestra experiencia vital y de ensanchar el modo en que comprendemos y habitamos el mundo.

En la piel de los forasteros, los guardianes y los mediadores, los niños expresaron empatía, dialogaron, atendieron con interés a las historias de vida de los personajes y de sus mismos compañeros; se pusieron en los lugares de otros y exploraron nuevas perspectivas; expresaron sus emociones e ideas de modo verbal y no verbal (a través de la creación de los dones); compartieron talentos con sus compañeros, practicaron la asertividad, reflexionaron sobre sus actitudes cotidianas, rechazaron la exclusión e identificaron cómo se siente ser objeto de esta; valoraron la diversidad; reconocieron sus propias cualida-

des, disposiciones y sentimientos, así como las de los demás; ejercitaron la solidaridad y el trabajo colaborativo; identificaron posibilidades de cambio en función del bien común y, en suma, vivieron una experiencia lúdica que los sensibilizó y dispuso a transformar sus relaciones y vida en la escuela.

Gráfica 2. Resultados de observación n participante

Registro de observación No Participante

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

Tipo participante () - no participante ()	Fecha y hora:
Lugar:	Contexto:
Docente-investigadora:	
Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado

Rechazo por realizar actividades diferentes a las "estipuladas" por el genero.

Discriminación por tener una nacionalidad diferente

Comentarios grotescos e hirientes para los compañeros.

Dificultad para aceptar la diversidad

RESULTADOS DE SISTEMATIZACIÓN

Fuente: Elaboración investigadoras

Gráfica 3. Resultados de la entrevista

Preguntas para entrevista semiestructurada

GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

- ¿En qué grados dictas clases?
- En general, ¿cómo describiría a los estudiantes de estos grados?
- En general, ¿cómo describiría su desempeño académico?
- En general, ¿cómo describiría la convivencia y las relaciones interpersonales entre los estudiantes?
- ¿Ha notado cambios en el ambiente educativo a raíz de la pandemia por Covid-19?
- ¿Del tipo de aprendizaje promueve en sus estudiantes?

• Cuarto
• Quinto

¿En qué grados dictas clases?

• Cada niño tiene una particularidad

• Diferentes emociones y acciones

En general ¿Cómo describiría a los estudiantes de estos grados?

• Estudiantes aplicados, juiciosos, con algunas dificultades ante algunos temas, pero generalmente estudiantes perseverantes

En general ¿Cómo describiría su desempeño académico?

• Completamente, se evidencian niños más dependientes, que demandan mayor atención, a los cuales los años de pandemia le afectaron mucho su proceso formativo y que el estar virtualmente implicaba buscar y pegar, un proceso que no permite crear conocimiento o generar interés por aprender.

¿Ha notado cambios en el ambiente educativo a raíz de la pandemia por Covid-19?

• Estudiantes que por su edad y contexto tienen a molestar compañeros de otros lugares externos a su ambiente

En general ¿Cómo describiría la convivencia y relaciones interpersonales entre los estudiantes?

• Colaborativo
• Tradicional

¿Cual tipo de aprendizaje promueve en sus estudiantes?

RESULTADOS DE SISTEMATIZACIÓN

Fuente: Elaboración investigadoras

Se recomienda para próximos proyectos de investigación relacionados con esta propuesta, tener en cuenta la postura del "Estado" frente a cada una de las categorías de la propuesta investigativa, por ende basarse en los lineamen-

tos y los estándares básicos de competencias ciudadanas, también identificar a que ámbito de estas pertenecen las problemáticas evidenciadas ya que a partir de esto se puede diseñar de manera más coherente la estrategia y los materiales a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier institución del país. Del mismo modo se aconseja a los docentes de cualquier institución educativa crear estrategias lúdico- pedagógicas que favorezcan la creatividad, la adquisición de conocimientos, el interés, la reflexión y la diversión de los estudiantes para generar un ambiente de aprendizaje más positivo y significativo, partiendo de las características de la población estudio.

Gráfica 4. Resultados del cuestionario y autoevaluación

Respuestas al cuestionario de auto y ccevaluación



Fuente: Elaboración investigadoras

En los resultados, se concluye que el proyecto fue fructífero y que la propuesta lúdico-pedagógica acá desarrollada podría ser replicada con otro grupo de estudiantes del mismo grado, de otros grados de la misma institución o incluso de distintas instituciones educativas de la región y del país. Quizá, en Tierra Rodamonte, más niños y jóvenes podrían encontrar un espacio para explorar nuevos modos de ser y estar consigo mismos y con otros, y de este modo, reconfigurar la escuela como un escenario para la amistad. De este modo, los docentes pueden promover y potenciar las habilidades sociales y personales de los estudiantes enfatizando en la identidad, la pluralidad y la valoración de las diferencias.

CONCLUSIONES

Es preciso decir que el objetivo general de este proyecto de investigación se logra gracias a que el juego de roles como actividad central permitió que cada estudiante involucrado pudiera realizar un proceso de empatía con respecto a las diferentes situaciones que se presentan en la jornada escolar, por lo que se puede decir que los estudiantes entendieron la importancia de valorar la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, fortaleciendo así las competencias ciudadanas por medio de una estrategia lúdico-pedagógica que dio paso a la diversión y a la reflexión.

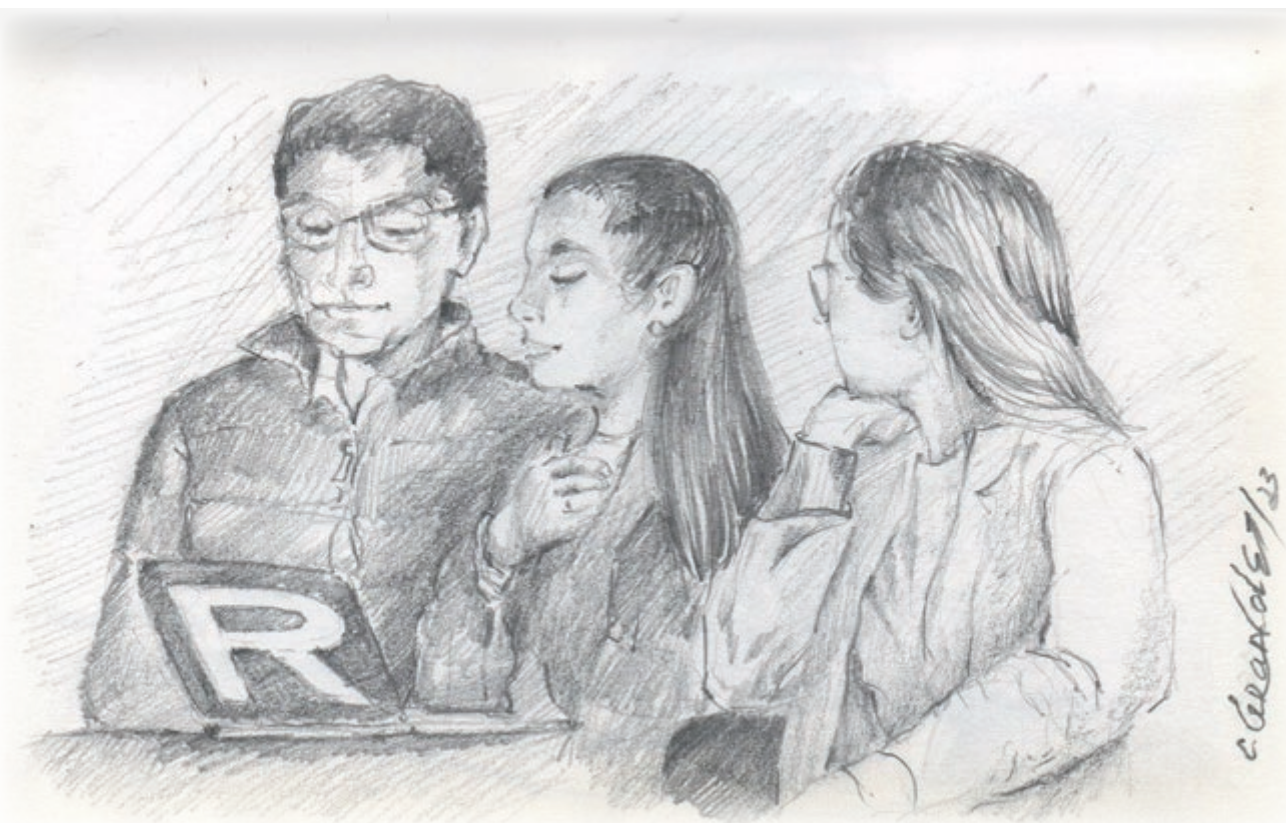
Es mediante el uso de los tres instrumentos diseñados para la fase de diagnóstico, que permitió reconocer las inexactitudes que existían en el manejo de las competencias ciudadanas, apoyando lo observado con las opiniones de los docentes encargados de los grados de básica primaria para hacer un bosquejo del problema más acertado. Esto permitió realizar una propuesta para así poder categorizar las ramas que componen esta. Se acudió a diversas bases de datos disponibles para poder cumplir el gran objetivo de fortalecer las competencias ciudadanas en los estudiantes de grado quinto de la IEDR El Altico de Cogua, por medio de una propuesta lúdico- pedagógicas.

Se realizó el diseño e implementación de las actividades tomando el juego de roles como actividad central que a partir de la reflexión y el protagonismo de la empatía en los estudiantes se fortalecen sus competencias ciudadanas junto con las demás actividades que lo complementan se posibilita la obtención de mejores resultados de impacto que a partir del respectivo análisis y sistematización de cada actividad se logra cumplir el objetivo general de esta propuesta de investigación.

Se resalta el cumplimiento de cada uno de los objetivos propuestos, partiendo del diagnóstico, pasando por el desarrollo de una propuesta lúdico-pedagógicas y finalmente realizando un proceso de valoración de los resultados tanto a los estudiantes como al impacto toda la propuesta, llegando a fortalecer las competencias ciudadanas por medio de actividades lúdico- pedagógicas, obteniendo así una mejor convivencia tanto en el aula de clase entre compañeros, como el convivir con respeto y aceptación en la comunidad de cada estudiante, en su país y en otros países. Mostrando que las instituciones educativas tienen mucho que aportar a un sano convivir y a la paz social, además resaltando la responsabilidad que tienen los docentes en la formación integral de todos los niños y jóvenes del país fortaleciendo los valores que forman mejores seres humanos y por lo tanto un mundo más sano y feliz.

REFERENCIAS

- Alcocer, M. (1998). Investigación acción participativa. En J. Galindo Cáceres (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 433-461). Pearson Educación Latinoamérica.
- Ando investigando en Cundinamarca. (2014, 21 de noviembre). *IED Rural El Altico*. <http://andoinvestigandoencundinamarca.blogspot.com/2014/11/ied-rural-el-altico.html>
- De La Calle, M., Urbina, M. y Salgado, S. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *TESI*, 11(3), 277-300. <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/7463/7479>
- Macazaga, A., Rekalde, I. y Vizcarra, M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17 (1), 199-220. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509009>
- MEN. (2003). Estándares básicos de competencias en Leguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Montoya, P. (4 de agosto de 2015). "En Colombia la violencia ha caído sobre nosotros como un animal hambriento". *Semana*. <https://www.semana.com/libros/articulo/discurso-pablo-montoya-premio-romulo-gallegos/43477/>
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Gill Education. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf



2

Apreciaciones de los docentes frente a los escritos académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria

Apreciaciones de los docentes frente a los escritos académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria¹

Luz Nélide Molano Avendaño²

Ruby Estella Mendoza Afanador³

Resumen

El presente artículo expone los resultados de una encuesta aplicada a docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, como parte del diagnóstico de una investigación relacionada con la producción de textos académicos. Para el diseño de la encuesta se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con las estrategias evaluativas, tipologías textuales requeridas a los estudiantes, exigencias de elementos relacionados con las características de los textos académicos como la coherencia, cohesión, adecuación, propiedad y corrección. Esta investigación es de carácter mixto, pues se aplicaron enfoques, técnicas e instrumentos de tipo cualitativo y cuantitativo, para entender de manera más amplia y clara el problema del cual parte este estudio. Una vez analizadas y categorizadas las respuestas de los docentes, se pudo concluir que las principales dificultades que predominan en los estudiantes al momento de escribir textos académicos, se relacionan con aspectos como identificación de las tipologías textuales,

1 Artículo de Reflexión.

2 Magister en Educación Uniminuto, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita Universidad Santo Tomás Santo Tomás, Licenciada en Ciencias de la educación: español – inglés Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente en el área de Lengua castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación. Contacto: luz.molano@uptc.edu.co

3 Magister en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, universidad de Jaén – España; Especialista en Pedagogía para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo, UNAD; Licenciada en Ciencias de la Educación: español – Inglés Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Actualmente docente de la Escuela de Ciencias Humanísticas y educación Contacto: ruby.mendoza@uptc.edu.co


Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:

Molano, L. & Mendoza, R. (2023). Apreciaciones de los docentes frente a los escritos académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria. *Revista Rastros y rostros del saber*, 8 (15), pp. 27 - 48.

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2022

Fecha de aprobación: 10 de marzo de 2023







búsqueda confiable de información, citación adecuada, uso de normas APA, escaso vocabulario, entre otros.

Palabras clave: *texto escrito, docente, habilidades, redacción, estudiante.*

Abstract

This article exposes the results of a survey applied to teachers of Bachelor's Degree in Primary Education, as part of a diagnosis of a research related to the production of academic texts. For the design of the survey, aspects related to evaluation strategies, textual typologies required of students, criteria of academic texts such as: coherence, cohesion, adequacy, ownership and correction were taken into account. This research is mixed, because it involves qualitative and quantitative approaches, techniques and instruments were applied to understand the problem from which this study starts in a broader and clearer way. Once the teacher's responses were analyzed and categorized, it was possible to conclude that the main difficulties that prevail in students when they are writing texts are related to aspects such as: identification of textual typologies, reliable search for information, adequate citation, use of APA rules, vocabulary, among others.



Sumário

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa aplicada aos professores do Bacharelado em Educação Básica Primária, como parte do diagnóstico de uma pesquisa relacionada com a produção de textos acadêmicos. A concepção da pesquisa levou em conta aspectos relacionados às estratégias de avaliação, tipologias textuais exigidas dos estudantes, exigências de elementos relacionados às características dos textos acadêmicos como coerência, coesão, adequação, adequação e exatidão. Esta pesquisa é de natureza mista, pois foram aplicadas abordagens qualitativas e quantitativas, técnicas e instrumentos para compreender o problema do qual este estudo se baseia de forma mais ampla e clara. Uma vez analisadas e categorizadas as respostas dos professores, foi possível concluir que as principais dificuldades que predominam nos alunos ao escrever textos acadêmicos estão relacionadas a aspectos como identificação de tipologias textuais, busca confiável de informações, citação apropriada, uso de normas APA e vocabulário limitado, entre outros.

Palavras-chave: texto escrito, professor, habilidades, escrita, estudante.



INTRODUCCIÓN

Escribir es quizás uno de los procesos más complicados a que se enfrenta un niño, un joven o un adulto en su vida tanto personal como académica. No es un mito el miedo a la página en blanco, de hecho, todos en algún momento hemos sentido ese pánico de no saber cómo iniciar nuestro texto, qué palabras serán las adecuadas para captar la atención del lector desde el inicio, o para dejar claro el tema y la intención comunicativa. Y cuando ya hemos superado este pánico inicial, surge el siguiente interrogante: ¿cómo continuamos? A lo que se agregan otros como ¿Cuáles subtemas debo abordar? ¿En qué orden debo presentar las ideas? ¿Estoy siendo claro en lo que expongo? ¿Realmente lo que escribo, es lo que quiero expresar?, entre otras preguntas que sofocan nuestra labor de escritores.

Todas las anteriores consideraciones tienen su respuesta lógica, pero antes es preciso tener claro qué se entiende por texto escrito. Para Lázaro Carreter (1971), texto escrito es todo conjunto analizable de signos. Son textos por lo tanto un fragmento de una conversación, una conversación completa, un verso o una novela. Lo anterior implica el reconocimiento del texto como un campus en el que se integran lo oral y lo escrito y se reconoce su intención comunicativa. A lo anterior, Bernádez (1982) resalta que el texto es producto de la actividad verbal humana, se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, formada a partir de la idea del hablante de crear un texto íntegro.

Para Dijk (1992) el texto es una estructura con intenciones comunicativas que está estrechamente relacionada con las actitudes y comportamiento de los individuos "los grupos, instituciones y clases se comunican colectivamente a través de sus miembros mediante la producción de textos" (p. 22). En consecuencia, anota el autor, los textos deben producirse y analizarse según el grupo social y la intencionalidad que subyace a estos. No es lo mismo un texto producido por una empresa al que realiza un estudiante o un profesor. Son diferentes las relaciones, los contenidos, los mensajes, los registros o incluso los tipos de escritos que resultan de cada uno.

DISCUSIÓN TEÓRICA

El Texto académico

La comunicación escrita, no solo la de textos académicos, implica una serie de elementos y condiciones muy diferentes a otros tipos; los actos comunicativos y los participantes cambian radicalmente. Por ejemplo, al no existir un contexto situacional, este debe bastarse a sí mismo, por lo tanto, el texto remite

a un contexto referencial determinado (Mendoza Fillola, 2003). El texto escrito solamente incluye un emisor y un enunciado, no un receptor propiamente dicho como en el caso del lenguaje oral, así que no pueden negociarse los significados, ni los contextos. No es interactivo de manera inmediata, es unidireccional, por lo que demanda una cuidadosa planeación, control, revisión y rigurosidad gramatical. Condiciones y elementos que muchas veces no son tenidos en cuenta por los estudiantes universitarios a la hora de producir sus textos académicos.

Según Castelló (2009), la capacidad de escribir como herramienta epistémica no solo es demostrar lo aprendido, sino construir significados, pero los estudiantes están acostumbrados a tareas fáciles o simplistas que no contribuyen al fortalecimiento del proceso escritor como generador de conocimientos y muchas veces se quedan en la transcripción o síntesis textual. Escribir es una tarea que demanda el fortalecimiento de una serie de competencias y habilidades escriturales o discursivas, así como procesos del pensamiento tales como la atención, la selección, la reflexión, la generalización y la síntesis que, a su vez, están estrechamente relacionadas con las macrorreglas propuestas por Dijk (1978) para la construcción de textos escritos.

Con respecto de los textos académicos, Cassany (2000) los caracteriza en referenciales y representativos, enfatizando que su finalidad es la de ser soportes y transmisores de conocimientos. Por otro lado, Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) los definen como discursos elaborados, que contienen lenguaje formal, objetivo y léxico preciso; además, refieren que estos generalmente son de tipo descriptivo y argumentativo, con un elevado grado de abstracción y generalización semántica, y que la información en ellos se presenta de modo ordenado, jerárquico y recurriendo al intertexto. Así mismo, Hayes (1996) considera la influencia del componente motivacional y afectivo en la escritura, y el valor de la lectura como un medio principal en la interpretación y revisión del escrito.

Si como se dijo, los textos académicos involucran procesos del pensamiento complejo, los escritores, en este caso estudiantes, necesitan conocer los modelos de producción textual cognitivos, que recurren a la memoria de corto y largo plazo, así como la activación de procesos cognitivos y metacognitivos (Flower y Hayes, 1980; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982). Estos modelos describen las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe. En este sentido, estudian en detalle tres grandes temas: 1. Los sub-procesos de la escritura: planeación, redacción, y revisión. 2. Diferencias entre escritores expertos y novatos. 3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura, entre otros.

Según Castelló (2009), la competencia textual discursiva requiere: conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos; involucrar procesos de razonamiento (definir un propósito, activar información sobre el tema, el género y la escritura textual) en la escritura. Por otro lado, planificar, buscar, seleccionar, comprender y sintetizar la información de diferentes fuentes; así mismo, organizar y verbalizar las ideas; revisar y controlar el texto que se escribe; y por último, considerar aspectos emocionales y motivacionales. Al respecto de la competencia comunicativa, Castelló (2003; 2009) sostiene que la escritura es un proceso flexible, dinámico y diverso, vinculado con las diferentes situaciones comunicativas que la originan. Así, cobra relevancia la idea de que existen distintos contextos relacionados con la escritura: uno que se crea mediante la escritura, otro que influye en ella y otro al que esta se dirige.

La estructura de los textos académicos difiere significativamente de otros tipos de textos. Por lo general los atraviesa un discurso argumentativo y complejas estructuras semánticas y sintácticas; así mismo, su organización es jerarquizada, lo cual requiere de un proceso de escritura y re escritura más elaborado y dispendioso, es decir más allá de lo descriptivo y/o narrativo o de la transcripción de ideas. El texto académico necesita por su parte, de soporte teórico valioso que valide las ideas expuestas por el autor, por lo cual exige de la consulta en fuentes especializadas y de la citación correspondiente. Para Colomer y Camps (1991), el texto académico exige en el escritor la presencia de otras voces y el desarrollo de la competencia discursiva más allá de la literalidad.

TIPOS DE TEXTOS ACADÉMICOS

De acuerdo con la finalidad, los textos académicos se pueden clasificar, en resumen, reseña, informe, ensayo, monografía, artículo científico o tesis, entre otros. Es importante destacar que cada texto tiene características particulares tanto en su redacción, escritura como en la voz del autor (Larroyo, 2020, p. 7). A continuación, se brindarán algunas explicaciones generales de los tipos de textos que se utilizan con mayor frecuencia en las actividades académicas en la educación superior.

Resumen. Para Calderón (2020), el resumen es un texto en el que se sintetizan clara y coherentemente las ideas más relevantes de otro texto escrito, oral o icónico. Este mismo autor afirma que las características de este tipo de texto son: la entropía o economía de palabras y frases; la pertinencia, es decir, ajustar el escrito al texto original; la coherencia o secuencia lógica de los enunciados, relación entre partes; y finalmente, la organización lógica en su estructura en tres partes; la introducción o referencia, el cuerpo o desarrollo y la conclusión o cierre.

Informe: Es un texto académico de carácter expositivo, pues en él se describen las acciones, los métodos y los procedimientos llevados a cabo para adelantar una actividad investigativa u operativa (Barrera, Girón, Pataquiva y Suárez, 2014, p. 2). De igual manera, en esta categorización también se encuentran los informes de lectura, en los cuales se da cuenta de lo aprendido de la lectura del trabajo de otro autor.

Reseña. Sánchez y Castillo (2020), lo definen como un texto breve de carácter expositivo y en algunos casos, argumentativo. Su principal propósito es describir e informar, e incluso en determinadas situaciones, se analiza y emite un juicio crítico o de valor.

Ensayo. El ensayo es una reflexión, casi siempre a partir de la deliberación de otros. Por eso, se mueve más entre el juicio y el poder de los argumentos. El texto se valora por su calidad para exponer, confrontar y someter a consideración las ideas. No se limita a un campo específico del saber, pues está ligado a varias disciplinas (Barrera, Girón, Pataquiva y Suárez, 201, p. 2).

Monografía. Para Larroyo (2020), la monografía es un texto original en el que se brinda información acerca de un aspecto particular de una disciplina específica. Además de la estructura usual, se presenta con portada e índice. Debe llevar bibliografía y, de ser necesario, anexos como fotografías o textos auxiliares.

Artículo científico. Salinas y Medina (2020) afirman que este tipo de texto está vinculado estrechamente a toda actividad investigativa, pues recoge sus resultados y los expone de forma clara y precisa a la comunidad en general y a los interesados en particular.

Dificultades en la redacción

Dentro de las investigaciones que se han realizado en diferentes instituciones de educación superior, se pueden identificar aspectos comunes en los cuales los estudiantes presentan mayor grado de dificultad al momento de redactar cualquier texto académico. Por consiguiente, los autores que se referencian a continuación, sintetizan esas problemáticas más persistentes que surgen al momento de realizar la evaluación de los trabajos escritos.

Carlino (2004), afirma que entre las principales dificultades que presentan los estudiantes al momento de redactar un texto académico, se encuentran: como primera instancia, el no tener en cuenta el contexto de producción y la articulación de las fuentes con su propia voz; emplear una prosa con una estructura de temas idéntica a la de sus fuentes de información; por otro lado, presentar poca adecuación del tema, no solo al propósito de su escrito,

sino también a su potencial lector; escasa profundidad en la revisión de sus propios escritos y centrada en aspectos de forma, pero no de contenido; y finalmente, dedicar poca planeación de la escritura y de la manera en la que el estudiantado se acerca al proceso mismo.

De igual manera, para Pano, Picón y Attorresi (2004), sustentan que gran porcentaje de los estudiantes universitarios reconocen que, en el proceso de producción textual, se ven enfrentados a dificultades relacionadas con aspectos gramaticales y de composición; y por otro lado, la falta de conocimiento de los parámetros requeridos para la realización de los textos. Por consiguiente, los estudiantes desconocen la estructura de una monografía, la forma adecuada de realizar citas, carencia de vocabulario al nivel académico en que se encuentran, expresar con ideas propias la información de diferentes autores, entre otras.

Estrategias de producción textual

Las estrategias de producción textual están relacionadas con los momentos que deben tenerse en cuenta al momento de escribir, esto es: la planeación, producción o escritura y revisión. Autores como Sorenson (1997), Mather y Robertson (1995), Flower y Hayes (1981), Serafini (1993), concuerdan en estas etapas, con algunas modificaciones en sus nombres y subprocesos implicados.

Estrategias para antes de la escritura: Las estrategias para antes de la producción textual tienen que ver con la planeación necesaria antes de iniciar el proceso de escritura. Para Flower y Hayes (1981), su modelo incluye una etapa que denominan *entorno de la tarea* relacionada con las situaciones o circunstancias comunicativas que den origen a la escritura, tales como audiencia, canal, roles, código, entre otros. Por otro lado, para Cassany (2002), en la planeación también debe seleccionarse el tipo de texto y las intencionalidades. Para Serafini (1993) en esta etapa previa, el escritor hace acopio de ideas a partir de tres subprocesos que denomina lista de ideas, racimo asociativo y flujo de ideas. En esta etapa es conveniente la organización de los posibles temas y subtemas a través de mapas conceptuales, organigramas, diagramas solares y otros similares.

Estrategias de escritura: En esta etapa se produce el texto propiamente dicho. Serafini denomina a este proceso acopio de ideas y anota: "Es la producción de nuevas ideas a partir de las obtenidas en el paso anterior" (p. 76); esta generación se produce al establecer asociaciones o relaciones entre aquellas iniciales y las nuevas de tipo causa y efecto, asociativas, de analogía, argumentos, contra-argumentos, relación de tipologías textuales, relaciones de generalización, entre otras. En esta etapa es conveniente que el escritor tanto novato como experto, lea, relea, revise y reescriba a medida que va

produciendo su texto. Además, es en esta etapa donde el escritor recurre a su memoria de largo plazo (Flower y Hayes, 1981) o en otras palabras a la competencia enciclopédica, esto es, los saberes previos acumulados por todo individuo.

Estrategias para después de la escritura: El proceso de revisión es tan importante como los anteriores y es donde se requiere más la presencia del docente, a través de sus comentarios, sugerencias de mejoramiento y observaciones pertinentes relacionadas con la estructura de los párrafos, el cumplimiento de características de coherencia y cohesión presentes en todo texto. Pero también es importante que se adquiera, y ya para un nivel universitario, la capacidad de autorregulación, entendida esta como la habilidad de ser consciente de sus propios errores para buscar acciones de mejoramiento. A esta etapa la denomina Cassany (2002), *control* en la cual se regula la composición, se activa la generación y se da paso a la reescritura.

Categorías para el análisis de la producción textual

Para la revisión y la evaluación de los textos escritos, sean estos académicos o no, se requiere tener en cuenta una serie de consideraciones relacionadas con las características de los textos escritos fundamentados en la Lingüística y pragmática textual (Dijk, 1989), los trabajos realizados por Jurado y Bustamante (1997), así como las propiedades del texto propuestas por autores como Casany (2002) y Habermas (1980). Para el caso particular de este trabajo, los escritos de los estudiantes, así como algunas las respuestas de los docentes en la encuesta fueron analizadas desde los siguientes niveles de producción textual, a saber:

Coherencia y cohesión Local. Este nivel guarda relación con la estructura de las oraciones y las relaciones entre ellas, así como una coherencia interna de proposiciones y uso de recursos lingüísticos como conectores y frases conectivas.

Coherencia global. El texto desarrolla un núcleo temático desde el inicio hasta el final, de tal forma que existe progresión en la evolución del mismo, a través de una adecuada organización de las ideas en cada párrafo. Así mismo, es clara la existencia de los temas y subtemas como hilo conductor y argumentación a través de citación de fuentes confiables.

Por otro lado, **la coherencia y cohesión lineal** o la llación de las proposiciones entre sí, a través del establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías para construir una unidad mayor de significado. Empleo de recursos cohesivos que garanticen relaciones de manera explícita entre las proposiciones.

Por último, pero no menos importante, **el aspecto pragmático**, relacionado con la intencionalidad del autor, los componentes ideológicos presentes en el texto; así como el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico adecuado.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este apartado presenta los resultados de la encuesta aplicada a un grupo de docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, con el fin de conocer la apreciación de ellos frente a las principales dificultades que presentan los estudiantes al momento de escribir textos académicos requeridos en sus asignaturas.

Pregunta 1

Frente a la pregunta No. 1, relacionada con los tipos de texto que más utiliza para la formación académica de sus estudiantes, se propusieron varias respuestas como: información científica (Tesis, monografías, artículos, obra de divulgación), libros en PDF, textos periodísticos (Revistas, Noticias, Reportajes, entrevistas), documentos normativos (Decretos, reglamentos, leyes), textos Literarios, ensayos, otros.

Tabla 1. Tipos de textos utilizados por los docentes en las asignaturas.

Tipos de textos	Cantidad de profesores que las emplean.
Información científica (Tesis, monografías, artículos, obra de divulgación)	17
Libros en PDF	14
Periodísticos (Revistas, Noticias, Reportajes, entrevistas)	3
Normativos (Decretos, reglamentos, leyes)	8
Textos Literarios	5
Ensayos	5
Otros	4



Figura 1. Porcentajes de tipos de textos empleados por los docentes en las asignaturas.

ANÁLISIS

De acuerdo con la gráfica 1 y con respecto a los tipos de texto que más utiliza el profesorado para la formación académica de sus estudiantes, se encuentra con mayor frecuencia, en un porcentaje del 31% los textos de información académica como tesis, monografías, artículos y obras de divulgación, entre otros. Esto se debe a que, al ser una licenciatura en educación básica primaria, los estudiantes requieren acceder a este tipo de documentos especializados que contienen una información más amplia y poseen la confiabilidad y nivel de profundidad que se requiere en cada una de las áreas establecidas dentro de la carrera.

En un 25% que corresponde a 14 docentes, manifiestan emplear para el desarrollo de las actividades y como recurso de apoyo, libros en pdf, de circulación libre para el desarrollo de sus asignaturas. Lo anterior se justifica porque este programa es ofertado en modalidad a distancia y gran porcentaje de estudiantes no pueden acceder a los recursos físicos de la biblioteca de la Institución u otra de carácter académico.

Los libros de carácter normativo como decretos, leyes, Resoluciones, entre otros, también son empleados por el 14% de los docentes, lo anterior, porque esta clase de recursos bibliográficos están estrechamente relacionados con la política y normatividad educativa a través de los cuales los estudiantes van adquiriendo mayores conocimientos que luego pondrán en práctica ya en su profesión como docentes. En un porcentaje menor se encuentran los textos literarios, ensayos, artículos periodísticos, reportajes, entrevistas que si bien no son un recurso frecuente, son un soporte importante para complementar sus consultas. Finalmente, 4 maestros, que corresponde al 7%, señalan emplear en sus asignaturas otro tipo de textos, diferentes a los planteados anteriormente como; hipertextos multimedia, videos, películas y uso de la biblioteca. Etc.

Pregunta 2

Ante la pregunta: ¿Cuál es la dificultad más notoria que se observa en la redacción de los trabajos de sus estudiantes? Se plantearon varias opciones de respuesta tales como: problemas de Redacción, plagios, falta de lectura, poca comprensión lectora, no citan autores y/o no referencian adecuadamente y no comprende las instrucciones dadas en la guía de auto aprendizaje.

Tabla 2. Principales dificultades de los estudiantes en la producción de textos académicos.

Dificultad más notoria que se observa en la redacción de los trabajos de los estudiantes	Más Frecuente	Menos Frecuente
Problemas de redacción	17	2
Plagio	17	2
Falta de lectura	16	2
Poca comprensión lectora	14	4
No citan autores y/o no referencian adecuadamente	8	10
No comprende las instrucciones dadas en la guía de autoaprendizaje	4	14

Gráficas

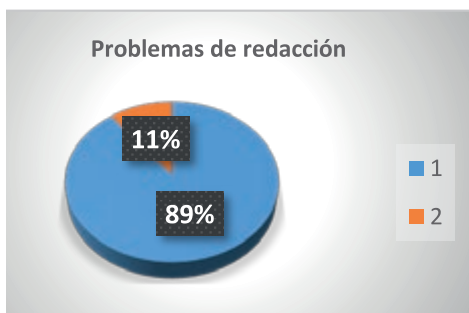


Figura 2. Problemas de redacción

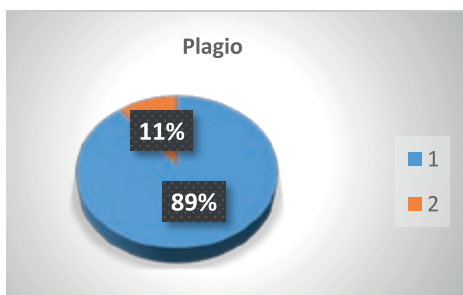


Figura 3. Presencia de plagio en los textos.



Figura 4. Falta de lectura antes de escribir.

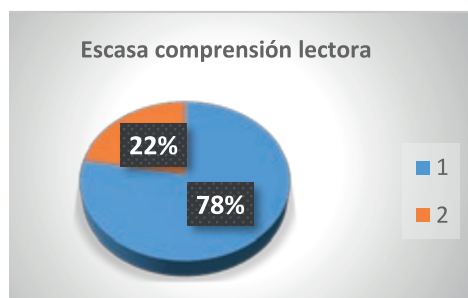


Figura 5. Textos que reflejan escasa comprensión lectora.



Figura 6. Citación de autores

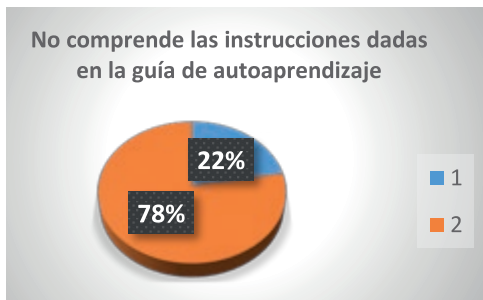


Figura 7. Escasa comprensión de las instrucciones

Para el análisis de esta pregunta se tuvieron en cuenta cada una de las opciones de respuesta mencionadas al inicio y se tomaron los rangos de mayor y de menor frecuencia de acuerdo con las respuestas de los docentes. Así como se observa en el gráfico 2, el 89% de los docentes encuestados manifiestan que las principales dificultades al momento de revisar los trabajos escritos de sus estudiantes son: problemas de redacción, plagio y falta de lectura. Mientras que con un 78% se encuentran las opciones: escasa comprensión de lectura y la no comprensión de las instrucciones brindadas en la guía de aprendizaje, seguido por un 56% la no referencia ni citación adecuada de autores.

De lo anterior se puede concluir que las principales dificultades que detectan los docentes a la hora de revisar los escritos académicos de los estudiantes son los problemas generalizados de redacción como repeticiones, redundancias, pobreza de vocabulario, no progresión del tema, lo anterior se traduce en la falta de coherencia y cohesión de los textos que impide su función comunicativa. En el mismo nivel de dificultad se encuentran el plagio y la falta de lectura. Aspectos que están estrechamente relacionados por cuanto el estudiante al no contar con un hábito lector adecuado a su formación profesional, terminan realizando transcripciones textuales de las consultas sin la debida citación, esto es plagio. Finalmente, pero no menos preocupante es el hecho de no comprender las instrucciones dadas por los docentes en las guías de aprendizaje. Lo anterior conlleva a que las tareas no correspondan a las exigencias y criterios de cada asignatura.

Pregunta 3.

Frente a la pregunta relacionada con las estrategias de producción de textos académicos ¿cuáles son de uso frecuente en su praxis docente?, los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

Tabla 3. Estrategias de producción textual empleadas por los docentes.

Nivel de frecuencia/ Criterios de evaluación	Más frecuente	Menos Frecuente
1. Asignación de diferentes géneros discursivos	14	4
2 Escritura colaborativa	17	1
3. Asignación de proyectos de escritura	14	4
4. Actividades de redacción y corrección en el aula	14	4
5. Empleo de rúbricas o rejillas para la autoevaluación de la producción escrita	13	5



Figura 8. Asignación de diferentes géneros discursivos

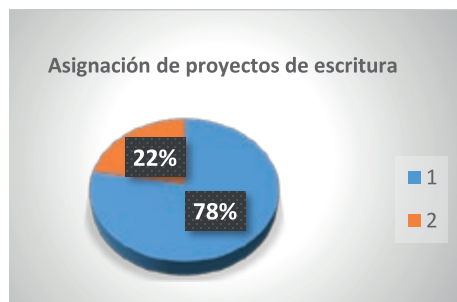


Figura 10. Proyectos de lectura

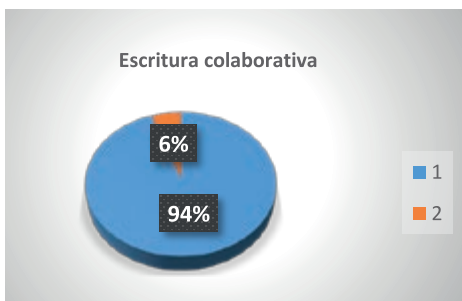


Figura 9. Escritura creativa

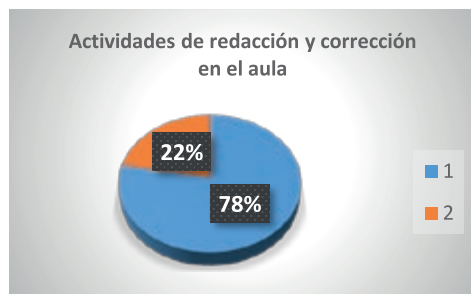


Figura 11. Actividades de redacción y corrección



Figura 12. Empleo de rúbricas o rejillas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En relación con el primer ítem de la pregunta sobre los tipos de géneros discursivos que se proponen para la producción textual, el 78% de los docentes encuestados manifiestan que, para el desarrollo de sus actividades académicas escriturales proponen diferentes géneros discursivos como los narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos; sin embargo, un porcentaje del 22% de los encuestados, expresan que, dada la naturaleza de la asignatura, prevalecen los textos argumentativos.

Para la segunda opción de esta pregunta, relacionada con la escritura colaborativa, se puede inferir que el 94% de los docentes hace uso frecuente de esta estrategia que se basa en un proceso interactivo y social, donde se tiene un objetivo común para la construcción en un texto a través de mecanismos de negociación, coordinación y comunicación Lowry, Paul; Curtis, Aaron; Lowry, Michelle (2004). Por otro lado, el 6% de los docentes, manifiesta no emplear con mucha frecuencia esta estrategia en sus clases, pues la asignatura requiere priorizar otras estrategias.

Para el tercer criterio que se analiza en esta pregunta, se encuentra la asignación de proyectos de escritura, donde la información de la gráfica permite deducir que el 78% de los profesores emplea con bastante frecuencia esta estrategia para que a través de una situación comunicativa, los estudiantes desarrollen actividades de lectura y análisis de la información, para posteriormente realizar un tipo de texto escrito, que implique procesos de planificación, textualización y revisión; por lo general, estas actividades se proponen para ser ejecutadas en grupos y así fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo. En un porcentaje del 22% los docentes expresan no incluir con mucha frecuencia los proyectos de escritura dentro de sus asignaturas.

El cuarto aspecto que se analiza en esta pregunta, se relaciona con la frecuencia de utilizar actividades de redacción en el aula, a lo que el 78% de los encuestados manifiesta que son actividades que proponen permanentemente durante sus clases, dado que la escritura posibilita desarrollar diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, que inciden significativamente en la formación docente de los licenciados; así mismo, es un proceso que debe ser desarrollado en forma permanente y progresiva, *"pensar a la escritura como una acción que se desarrolla a través del tiempo y ocurre en la mente del autor, donde se desarrollan los procesos compositivos"* (Cassany, 1998, p. 85). Sin embargo, un 22% de los encuestados afirma que las actividades escriturales no son tan frecuentes en sus clases, ya que las asignaturas requieren el desarrollo de otras habilidades como en el caso de las matemáticas o educación física.

Por último, para la quinta opción, la cual hace referencia al empleo de rejillas o rúbricas para la autoevaluación de la producción escrita, de acuerdo con la gráfica, se deduce que el 72% las utiliza con gran frecuencia cuando propone actividades escriturales, pues le permite al estudiante realizar un proceso de análisis y reflexión personal de su trabajo para mejorar la actividad final que va a presentar a su docente, teniendo en cuenta los criterios requeridos para el tipo de texto solicitado. Por otro lado, el 22% de los profesores afirman que no hacen uso frecuente de estos recursos de evaluación, ya sea porque emplea otras técnicas de evaluación o porque las actividades escriturales no predominan en sus clases.

En conclusión, la gran mayoría de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, manifiestan que las actividades escriturales son esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus asignaturas, pues es una habilidad que todo docente requiere desarrollar y fortalecer en el transcurso de su vida. Por lo tanto, los profesores coinciden en manifestar que emplean diversas estrategias, técnicas y recursos que consoliden la formación integral de los docentes en formación, especialmente en el dominio de la competencia escritural, a través del trabajo cooperativo y colaborativo en el aula, donde se haga énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Pregunta 4

Esta pregunta hace referencia a los criterios que tienen en cuenta los docentes para revisar los trabajos de los estudiantes, donde se brindan opciones de respuestas como: organización del texto y aplicación de normas APA, creatividad, originalidad, pensamiento divergente, creación de un clima propicio, claridad y cantidad de ideas, argumentación, ortografía y vocabulario.

Tabla 4. *Criterios que tienen los docentes para evaluar los textos escritos de los estudiantes.*

Nivel de frecuencia/ Criterios de evaluación	Más frecuente	Menos Frecuente
1. Organización del texto y aplicación de normas APA	15	3
2. Creatividad: originalidad, pensamiento divergente, creación de un clima propicio	18	0
3. Claridad y cantidad de ideas, así como concisión y precisión de estas	18	0
4. Argumentación basada en diferentes fuentes confiables de información	14	4
5. Ortografía, vocabulario y aspectos gramaticales (concordancia, sintaxis, conectores, entre otros)	7	11

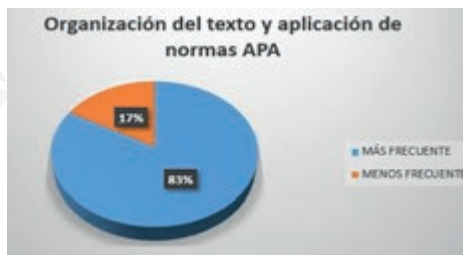


Figura 13. Organización del texto y empleo normas APA

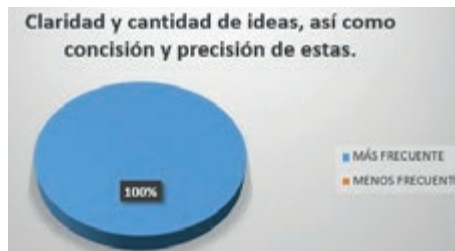


Figura 14. Claridad, comisión y precisión.

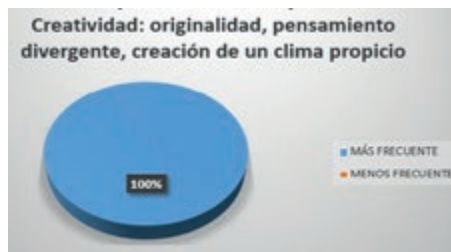


Figura 15. Creatividad en los textos



Figura 16. Argumentación.



Figura 17. Ortografía, vocabulario y gramática.

ANÁLISIS

En relación con el primer ítem de la pregunta, el 83% de los docentes encuestados manifiestan que, al momento de revisar los trabajos escritos de sus estudiantes, tienen muy en cuenta la organización del texto y la aplicación de normas APA; sin embargo, el 17% de los docentes, considera que no es tan importante este indicador al momento de revisar las actividades escriturales de los estudiantes.

Para la segunda opción de esta pregunta, relacionada con la creatividad: originalidad, pensamiento divergente, creación de un clima propicio, el 100% de los participantes consideran importante este aspecto a la hora de evaluar el trabajo, lo mismo sucede con la tercera opción en donde el 100% de los

docentes dan importancia a la claridad y cantidad de ideas así como a la concisión y precisión de las mismas lo que lleva a pensar que al realizar un trabajo escrito buscan los docentes que los estudiantes puedan expresar con libertad sus pensamientos, pero que al mismo tiempo exista una posición crítica y asertiva de lo que se quiere expresar en los mismos.

Por otro lado, en la cuarta opción, un 78% de la población encuestada considera que la argumentación basada en fuentes de información confiable es muy necesaria dentro de este tipo de trabajos y un 22% estiman que no es tan necesaria. De acuerdo con lo anterior, es posible deducir que este aspecto es sin duda necesario, pues con base a ello se pueden justificar las ideas y pensamientos que tengan los estudiantes sobre un tema propuesto o libre del cual se piensa escribir.

La quinta opción, en un 61% los profesores consideran relevante tener en cuenta criterios como el manejo de la ortografía, vocabulario y aspectos gramaticales (concordancia, sintaxis, conectores, entre otros) y en un 39% de los participantes en la encuesta creen que estos aspectos son secundarios o menos importantes dentro de los criterios de evaluación de los trabajos académicos. Teniendo en cuenta el análisis de este criterio, se puede inferir que los docentes no consideran tan importantes este tipo de ítems relacionados con la forma de los textos, pues priorizan las ideas que expresen los estudiantes frente a las temáticas abordadas, lo cual puede ser un punto a favor, pues si bien muchas veces se tiene ideas brillantes para exponer no se tiene la destreza suficiente para justificar lo que se piensa. Por ende, este debería ser un aspecto relevante para los docentes, pues si bien es algo que se trabaja aun de la metodología tradicional en la escritura, es necesario para que la intención comunicativa se realice correctamente.

Los docentes que participaron en la encuesta, en su mayoría, evalúan la claridad y calidad de las ideas, frente a la cantidad y forma. De igual forma manifiestan que evalúan frecuentemente, la creatividad, pensamiento divergente y creación de un clima propio lo que hace que el aprendizaje del estudiante sea eficiente, pues al dar la libertad en cuanto a creatividad el estudiante puede expresar mejor las ideas que tenga y el contenido o temática que trabaje sea significativo; por otro lado, en un casi siempre evalúan la argumentación basada en fuentes confiables de información, haciendo que el estudiante tenga un conocimiento amplio sobre la temática a trabajar y sobre todo a dar crédito de las ideas que tienen algunos autores sobre lo que se habla; también, un porcentaje de los docentes evalúan la organización del texto y las normas APA, evidenciando que aunque un porcentaje grande de docentes evalúan la temática otros por su parte evalúan las normas, la presentación y la estética dentro del trabajo.

La opción menos evaluada en un porcentaje muy alto es la ortografía, vocabulario y aspectos gramaticales (concordancia, sintaxis, conectores, etc.) lo que permite ver que en muchos casos la retroalimentación no es beneficiosa para el estudiante, pues los errores que cometa seguirán presentándose en el futuro no solo en la producción de escritos sino en los diversos trabajos presentes durante su formación académica.

CONCLUSIONES

Los textos de los estudiantes se encuentran en niveles aceptables de competencia de producción textual, ya que la coherencia y cohesión tanto a nivel local, lineal y global es bastante incipiente, a pesar de que establecen conexiones a nivel de microestructura, no es clara a nivel macro; no se evidencia claramente el seguimiento de un hilo conductor ni de un núcleo temático a lo largo de la producción. Igualmente, emplean algunos conectores, pero no establecen conexiones de manera explícita y lo más preocupante, es que no se reflejan en los escritos un nivel de intertextualidad; aspecto necesario en los textos académicos, es decir, no se establece un verdadero diálogo de saberes.

La intervención didáctica aplicada, como resultado de esta investigación dio respuesta a la necesidad de fortalecer los niveles de producción textual de los textos académicos de los estudiantes de la población objeto de estudio. La intervención aplicada, mediada por aprendizaje activo, reforzó las competencias comunicativas y escriturales a través de la puesta en marcha de una serie de actividades que se desarrollaron por medio de un curso virtual de educación continua, avalada por el Centro de Gestión de Investigación y Extensión CIDEA de la Facultad de Estudios a Distancia de la UPTC.

Entre las principales dificultades que se pudieron identificar en la revisión de los textos escritos de los estudiantes, se encontraron: escasa lectura de los documentos propuestos por los docentes en las guías de aprendizaje y el aula virtual; transcripción literal de la información que encuentran en internet o fuentes de consulta, incurriendo en plagio; escaso o inadecuado vocabulario que impide la redacción de textos creativos, claros y apropiados al nivel educativo; poco dominio de coherencia y cohesión textual; y finalmente, no se evidencia una progresión temática en los escritos ni una definición clara de la estructura de los mismos.

Una vez evaluado el curso, a través de una rúbrica, los estudiantes manifestaron que las sesiones fueron de gran para el desarrollo y comprensión e las temáticas; así mismo, el contenido del curso fue de bastante utilidad para el mejoramiento de sus textos académicos. Los estudiantes les dieron mucha importancia a las revisiones oportunas de las docentes y a la realimentación

de los escritos que contribuyeron, en primera medida al reconocimiento de sus dificultades de redacción, y en segunda medida, a la concientización de la existencia de un proceso de redacción que debe aplicarse al redactar cualquier texto.

Los profesores encuestados emplean diversas estrategias, técnicas y recursos al momento de evaluar los escritos de sus estudiantes con el fin de potenciar el dominio de la competencia escritural, a través de actividades como trabajo cooperativo y colaborativo en el aula, donde se haga énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, pero estas no han sido suficientes como solución al problema.

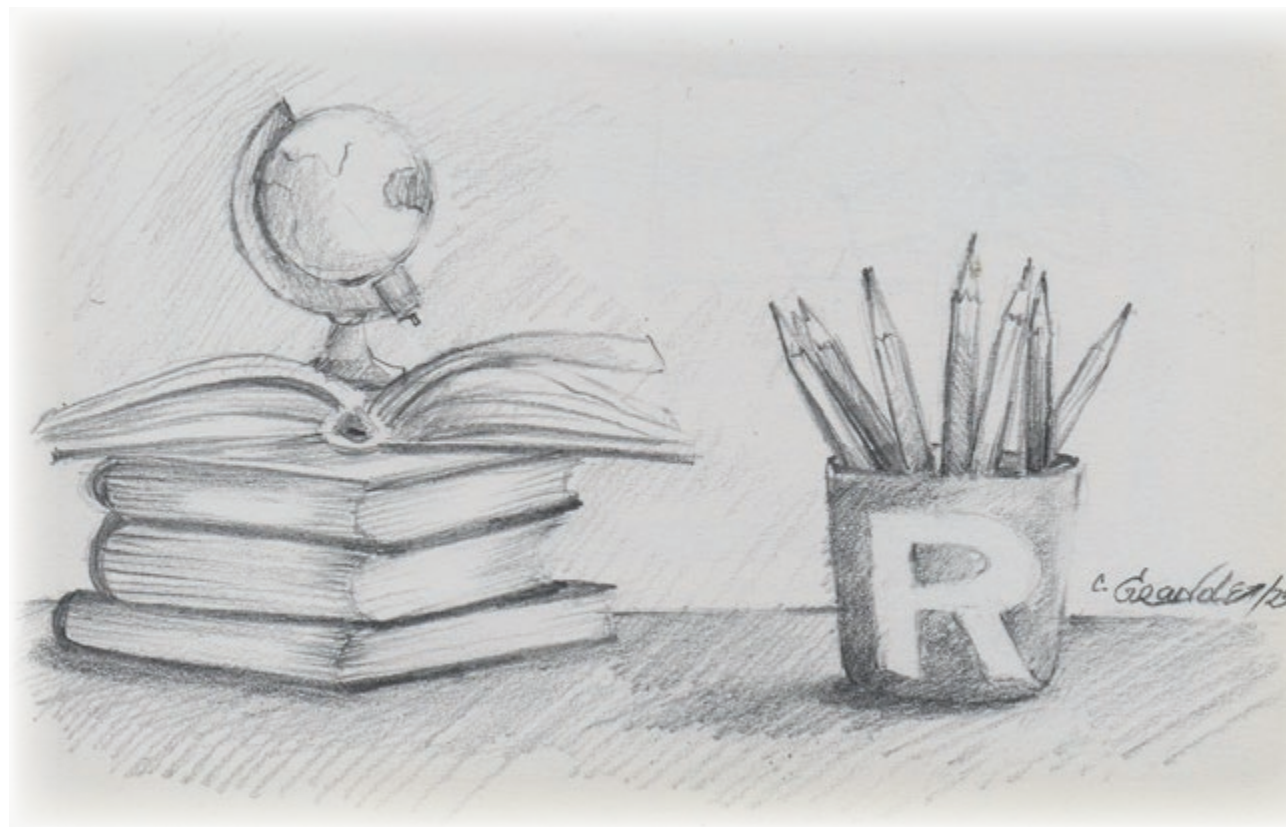
Los docentes de la Licenciatura evalúan a través de los escritos de los estudiantes, la creatividad, el pensamiento divergente, la generación de ideas, la apropiación del conocimiento propiciando un ambiente adecuado para el aprendizaje, pues al dar la libertad en cuanto a creatividad, el estudiante puede expresar mejor las ideas y el contenido o temática a abordar y, en consecuencia, será en esa medida significativo y responderá a las exigencias requeridas.

Se sugiere continuar la intervención didáctica conducente a mejorar las prácticas discursivas de los estudiantes, pero a través de una de las asignaturas del plan de estudios del currículo en los primeros semestres. Ya que el tiempo de un curso de extensión es limitado, lo cual restringe la participación de más estudiantes. Así mismo, al incluirse como asignatura, se verá sujeta a una calificación, pues lamentablemente los estudiantes no demuestran el mismo compromiso al ser un curso adicional a su formación regular.

REFERENCIAS

- Barrera, N., Girón, S., Pataquiva, A., Suárez, C. (2014). El informe. Escuela de Filosofía y Humanidades.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sainz, G. (2002). Enseñar lengua. Ed. Grao, ISBN84-7827-100-7.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En: J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M.P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M. (2014). Los restos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19 (2), 346-365

- Colomer T. y Camps A. (1991). *Ensayar y comprender*. Rosa Sensat Ediciones.
- Chirino, V., (2017). *Aproximaciones para la operacionalización del Aprendizaje activo en la práctica*. Working. Paper. Escuela de Humanidades y Educación. Tecnológico de Monterrey.
- Jurado, F. y Bustamante, G. (1997). *Los procesos de escritura*. Bogotá: Magisterio
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*. New Jersey: Erlbaum.
- Larroyo, G. (2020). *Tipología de los textos académicos*. Universidad de Guadalajara. Edgvirtual, Formación integral.
- Mendoza Fillola, A., (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Prentice Hall, ISBN: 84-205-3455-2.
- Pano, C., Picón, J. y Horacio Attorresi (2004). *Las dificultades para la redacción de textos académicos en los estudiantes universitarios desde una perspectiva cognitiva*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Tapia, M., Burdiles G. y Arancibia, B. (2003). *Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios*. Revista Signos (versión Online), Vol. 33 No. 54.
- Salinas, A. & Medina, P. (2020). *El artículo científico*. En: Mora Moreno, S. A. & Cuartas Montero, D. L. (Eds. científicos). *Escritura en la universidad: redactar y enseñar textos académicos* (pp. 105-115). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Serafin, Ma. Teresa. *Cómo se escribe*. Instrumentos Paidós. Barcelona. 1ª. Reimpresión. 1996, 367p.
- Touriño, J. M (2011). *Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica*. En: *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 283-307. Recuperado de: <http://www.iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1323/771>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.



3

*El impacto de las pruebas internacionales
en la medición de la calidad
educativa en América Latina*

El impacto de las pruebas internacionales en la medición de la calidad educativa en américa latina¹

Deisy Carolina Rueda²

Bethy Edith Moreno Farías³

Resumen

El presente artículo es una reflexión sobre las pruebas internacionales estandarizadas y su relación con los organismos internacionales que regulan este sistema, su medición e impacto con las instituciones educativas. Es una oportunidad para dar una mirada y ver el papel que cumplen estamentos como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la UNESCO, entre otros en el establecimiento de políticas internacionales que impactan el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. Las pruebas estandarizadas hacen parte del cúmulo de instrumentos externos que se han venido creando para medir las competencias y su efecto en la calidad educativa. En muchas ocasiones se piensa que el bajo nivel de los resultados en las pruebas internacionales es culpabilidad de los docentes, sin embargo, se verifica que ellos pueden contener una mínima parte en todas estas realidades. Finalmente, se concluye que las pruebas estandarizadas están diseñadas para generalizar la capacidad cognitiva de los estudiantes en los diferentes niveles. Ésta prueba supone que cada escalón debe dar respuesta al nivel educativo correspondiente; olvidando la situación sociocultural vulnerada que viven un porcentaje significativo de los estudiantes.

1 Artículo de reflexión


2 Mg. Educación. Esp. Gerencia educacional. Lic. Filosofía. Docente de la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja-Boyacá. Email: nahikari50@hotmail.com; deisy.rueda@uptc.edu.co

3 Mg. Gestión de la Informática Educativa. Mg. en Docencia de la química. Esp. en informática educativa. Esp. en evaluación educativa. Lic. en Química y biología. Docente de la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja-Boyacá. Email: bethy.moreno@gmail.com; bethy.moreno@uptc.edu.co

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:
Rueda, D., & Moreno, B. (2023). El impacto de las pruebas internacionales en la medición de la calidad educativa en américa latina. *Revista Rastros y rostros del saber*, 8 (15), pp. 49 - 65.

Fecha de recepción: 21 de noviembre de 2022
Fecha de aprobación: 13 de abril de 2023





Palabras clave: Evaluación, pruebas, competencias, docente

Abstract

This article is a reflection on international standardized tests and their relationship with the international organizations that regulate this system, their measurement and impact with educational institutions. It is an opportunity to take a look and see the role played by bodies such as the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), UNESCO, among others, in establishing international policies that impact the development of teaching-learning processes. Standardized tests are part of the accumulation of external instruments that have been created to measure educational quality. On many occasions it is thought that the low level of results in international tests is the teachers' fault, however, it is verified that they can contain a minimal part in all these realities. Finally, it is concluded that standardized tests are designed to generalize the cognitive ability of students at different levels. This test assumes that each step must respond to the corresponding educational level; forgetting the vulnerable sociocultural situation experienced by a significant percentage of students

Key words: Evaluation, tests, competencies, teacher



Sumário

Este artigo é uma reflexão sobre testes padronizados internacionais e seu relacionamento com as organizações internacionais que regulamentam este sistema, sua medição e impacto nas instituições educacionais. É uma oportunidade para analisar o papel desempenhado por órgãos como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, entre outros, no estabelecimento de políticas internacionais que tenham impacto no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Testes padronizados são parte do acúmulo de instrumentos externos que foram criados para medir competências e seu efeito sobre a qualidade da educação. Em muitas ocasiões, pensa-sé que o baixo nível de resultados nos testes internacionais é culpa dos professores, porém, verifica-sé que eles podem desempenhar um papel mínimo em todas essas realidades. Finalmente, conclui-sé que os testes padronizados são concebidos para generalizar a capacidade cognitiva dos estudantes em diferentes níveis. Este teste pressupõe que cada etapa deve responder ao nível educacional correspondente, esquecendo a situação sociocultural vulnerável em que vive uma porcentagem significativa de estudantes.

Palavras-chave: avaliação, teste, competências, professor



INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos principales del presente artículo es la consolidación a partir de la revisión teórica de las perspectivas que se tiene sobre el impacto de las pruebas internacionales en la medición de la calidad educativa en América Latina. Para empezar, es importante mencionar que la educación es un proceso de formación continua que debe estar en función de las necesidades sociales y se debe brindar en todos los niveles educativos; la misma es, y debe seguir siendo, una prioridad para todos los países como derecho fundamental de todos los seres humanos. Sin embargo, la educación ha sido permeada por la globalización, la cual ha impactado, quiérase o no, a todas y cada una de las acciones que desarrolla el ser humano, dentro de las cuales puede mencionarse, los procesos alimenticios, la forma de vestir, de pensar, de observar, de comunicarnos y cómo no reconocerlo, también ha y seguirá afectando la educación.

En palabras de (Quiñones 2009, p. 5) las exigencias son cada día mayores y es necesaria una nueva visión de la educación, que comprenda la formación de individuos que sean capaces de aprender en todos los momentos de la vida, para que se puedan adaptar lo más pronto posible a los cambios generados por este reto.

Frente a la educación, puede decirse que los países desarrollados vienen desde hace mucho tiempo haciendo apuestas por mejorar su sistema educativo y por ende su calidad, la cual pretende dentro de sus aspectos el mejoramiento de las acciones en pro de los estudiantes, a través de "pruebas estandarizadas que buscan realizar inferencias relativas sobre el estado en que se encuentra un estudiante frente a una destreza en particular" (Albornoz, 2018, p. 5).

Por consiguiente, para que un país tenga una educación de calidad, necesita de una buena infraestructura educativa, de unos buenos docentes y de unos estudiantes motivados; no obstante, en la actualidad una de las formas de conocer si un país es bueno o no en cuanto a sus procesos educativos, tiene que ver con la medición en las pruebas internacionales que deben hacer los estudiantes, con el fin de reconocer el rendimiento académico, y hacer un comparativo con los otros países.

Las pruebas internacionales son una herramienta importante para evidenciar el rendimiento académico de los estudiantes, pero no deben ser el único criterio para evaluar la calidad de la educación o de los sistemas educativos. A nivel mundial, las más importantes son las Pruebas de Rendimiento Académico para Estudiantes (PISA), las Pruebas de Aptitud y Conocimiento Académico (TIMSS) y las Pruebas de Aptitud y Conocimiento Científico (PIRLS, por sus siglas en inglés). Este tipo de pruebas estandarizadas internacionales

son evaluaciones que les permiten a las agencias internacionales ser usadas como instrumentos que brindan indicadores para conocer el desarrollo de un país a nivel educativo (Demarchi, 2020).

Este tipo de pruebas hace considerar que la evaluación solo será útil en la medida en que contribuya a una reflexión colectiva, es decir, en que sea aceptada, creíble y útil (2008, p.114), para la mejora continua del proceso educativo y acorde con los parámetros establecidos dentro de lo internacional; además, se convierten en mecanismos de regulación en la educación, para que sean críticos y reflexivos permitiendo medir el nivel académico, conocer las debilidades y las fortalezas para mejorar y elevar los estándares de la calidad académica.

Según Demarchi (2020) "los cambios en los sistemas económicos en Latinoamérica han producido modificaciones en los sistemas educativos, convirtiéndolos en estructuras basadas en políticas capitalistas que impliquen personas más competitivas y preparadas para los cambios y desafíos constantes del medio social". Por lo anterior, las evaluaciones internacionales estandarizadas aportan a la medición de las competencias desarrolladas por los estudiantes en cada una de las asignaturas impartidas.

Es de anotar que pruebas internacionales como las del programa PISA, tienen como objetivo medir las capacidades de la formación ofrecidas en la educación, dicha prueba se hace en los niveles donde el estudiante está pronto a salir a la vida productiva, de igual forma, sirve de insumo para determinar los aprendizajes desde el punto de vista conceptual, procedimental y a su vez, conocer los factores del contexto que están sirviendo de influencia en el entorno educativo de los estudiantes de 15 años, ya que ellos se están acercando hacia el final de la educación obligatoria. (Demarchi, 2020).

Por consiguiente, la OCDE invita a las instituciones educativas para que asuman los lineamientos que contiene el programa PISA, los cuales permiten adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos; toda vez que la prueba PISA busca conocer si los estudiantes tienen capacidad para poner en práctica el conocimiento en la vida social y laboral, pero de una manera creativa e innovadora. Por esta razón, el énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio (Baye et al, 2006). Adicionalmente, se puede decir que este tipo de pruebas contribuye en gran medida a "generar información relevante sobre el logro de aprendizaje y otros indicadores educativos, que dan cuenta de diversos aspectos relacionados con la calidad de la educación en un sentido integral y responde a los desafíos de la Agenda de Educación 2030" UNESCO, (2020)

Por otro lado, cuando organismos como la UNESCO (2020), realizan análisis sobre la realidad de las pruebas, se deduce que con el pasar del tiempo, se encuentra “la presencia de contenidos sobre la Educación para la Ciudadanía Mundial y la Educación para el Desarrollo Sostenible, ambas componentes centrales de las metas educativas incluidas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. (párr. 6). Ahora bien, las evaluaciones de competencias se realizan con el propósito de servir como ejemplo para mejorar los resultados de la formación y a su vez, para que las instituciones educativas revisen su metodología para impactar la productividad social (2012, p.5).

Como se mencionaba anteriormente, la formación académica y la generación del capital humano afectan de manera positiva el desarrollo del país. Renglones atrás se planteaba que la infraestructura (física y tecnológica), los docentes y los estudiantes son un factor en la evolución de la calidad de la educación. Adicionalmente a ello y fruto de la misma globalización, se encuentra la importancia que tienen los resultados de las pruebas internacionales y su influencia en el entorno académico, todo lo anterior, permite entrever que “al utilizar de manera conjunta y eficiente la calidad de capital humano dado por el educador, tecnologías e infraestructura, podría determinar mejores resultados en las pruebas PISA en el largo plazo, garantizando calidad educativa” (Alarcón et al, 2020, p. 2), lo que de una u otra forma genera impacto en la “opinión pública y en la toma de decisiones en el plano político” (González-Mayorga, Vidal & Vieira, 2017, p. 1).

Se concluye que la calidad educativa se relaciona de manera directa con la prosperidad educativa, la cual hace parte de los procesos del desarrollo de los estudiantes desde el momento de la concepción hasta la adolescencia; lo que implica la construcción de acciones propias para que la persona se desenvuelva de una manera apropiada en la cultura y en el contexto, por lo cual, las Instituciones del Estado, deben garantizar un servicio educativo acorde con las necesidades, el contexto y de la persona.

La prosperidad educativa, tal y como se aplica en las pruebas PISA, tiene en cuenta el desarrollo de la persona y a su vez, plantea “resultados de prosperidad” (desarrollo académico, logros educativos, salud y bienestar, involucración estudiantil), los cuales se articulan con los factores de éxito, entornos inclusivos, educación de calidad, tiempo de aprendizaje, recursos materiales y apoyo familiar y comunitario, a su vez, estos se interrelacionan con los factores demográficos para evaluar la igualdad y la equidad. (OCDE, 2017) Las pruebas internacionales PISA, seleccionadas para el presente, evidencian la importancia que se le da a las mismas, para la consolidación de la calidad educativa como un insumo fundamental en el propósito de construcción de esta, afectando los procesos de enseñanza y aprendizaje, la construcción pedagógica y una apuesta en la política educativa.

Autonomía de las Instituciones educativas

Es imposible hablar de pruebas estandarizadas sin dejar de plantear aspectos de la autonomía de las instituciones educativas, la cual en muchas ocasiones tiende a estar asociada con un buen rendimiento en aquellos sistemas de educación en los que la mayoría de los centros educativos publican datos sobre sus resultados. Esto indica que los mejores resultados de los estudiantes están relacionados con una combinación de varias políticas entre ellas, de autonomía y rendición de cuentas. No puede pensarse en políticas aisladas, ya que "en la actualidad, casi ningún país puede evitar PISA" (Leibfried & Martens, 2009, p. 1). Es decir, que la evaluación destinada a la información interna de las instituciones educativas, requiere una valoración interna y externa, en la cual participe toda la comunidad educativa.

Las instituciones, en su autonomía, están llamadas hoy en día a presentar una evaluación por competencias que demuestre la capacidad de los estudiantes para una adecuada integración al mundo laboral y social. Por consiguiente, es necesario evaluarse a nivel nacional e internacional y, tanto interna como externamente, publicar esos logros para que sirvan como una mejora continua que requiere la institución para el cumplimiento de su misión y visión institucional.

Rankings de la evaluación educativa

Las evaluaciones pueden considerarse como una forma de intervención social, que trata de mostrar los aspectos positivos y negativos de las instituciones, los impactos y evidencias de que tienen sobre los diferentes procesos al interior de las instituciones, sin embargo, muchas de estas realidades son comparativas y se hacen a través de los Rankings. (Raigs, S.f.), siendo utilizadas en ocasiones de forma poco adecuada, interpretadas como aspectos competitivos entre países, sin tenerse en cuenta sus trayectorias y características propias de los sistemas educativos.

A modo de ejemplo, suele hablarse del éxito de los países asiáticos en tendencias en Matemáticas y Ciencias (del inglés Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) y PISA, sin considerarse aspectos como número total de habitantes, inversión en educación, entre otras. La utilización de las evaluaciones internacionales como rankings también tiende a obviar la heterogeneidad en las poblaciones y las propias limitaciones metodológicas de las evaluaciones por lo que, en definitiva, puede conducir a la extracción de conclusiones imprecisas y a la aplicación de políticas erróneas.

Los rankings, en el buen sentido de la palabra, tienen como propósito medir la efectividad de las instituciones en ciertas áreas consideradas como importan-

tes, con ellas se busca generar acciones de mejora al permitirse una comparación entre instituciones, y a su vez, es en la actualidad uno de los elementos que impactan directamente en las organizaciones. (Abello et al., 2021).

¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?

El ejercicio docente en ocasiones se convierte en un trabajo bajo presión, teniendo en cuenta que una de las maneras de evaluar la eficacia del ejercicio académico se determina con base en los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas; siendo una forma equivocada de medir la calidad educativa.

(Pophan 2016, p.1) explica que las pruebas estandarizadas afectan directamente al docente, pues los educadores viven una presión casi implacable para demostrar su eficacia. Desafortunadamente, el principal indicador con el cual la mayoría de las comunidades evalúa el éxito del cuerpo docente de una escuela es el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

Adicionalmente, Pophan manifiesta que esta prueba no mide consecuencias, está diseñada sólo para presentar a los exitosos y los perdedores. Estas pruebas son implacables, debido a que generalizan las capacidades. Si estuviera diseñada pedagógicamente, su resultado permitiría un análisis de reflexión que alcance la reestructuración a nivel de política, investigación, docencia, planes curriculares, entre otros. Además, no se tomarían como un elemento diferenciador competitivo que lleva a determinar quién es el mejor o peor, sino que los resultados que lograron los estudiantes, respecto a su dominio de conocimientos y/o destrezas en un área temática o asignatura particular, le podrían servir a la institución, para reforzar, dichos indicadores que no favorecen su prestigio. Pero contrario a lo anterior, lo que busca PISA es un estudio de evaluación riguroso, estandarizado y con elevados controles de calidad en todas sus etapas que aseguran su validez y confiabilidad (2013).

En consecuencia, los resultados de las pruebas contribuyen con el fortalecimiento de los lazos entre escuela y padres de familia, ya que, por ejemplo, un estudiante con buen desempeño en lenguaje y matemáticas, pero muy bajo en ciencias y estudios sociales, puede hacer que la institución genere estrategias de trabajo en ella misma y plantee acciones para casa con la ayuda de los progenitores y así solventar las deficiencias encontradas. De igual manera, si los profesores saben cómo están sus alumnos en comparación con otras instituciones, usan esta información para planificar una enseñanza apropiada en el salón de clase y solicitar ayuda a sus padres, con el fin de fortalecer las competencias del estudiante.

Pero la realidad es otra, Sáenz, Serrano & González (2020) afirman que “El cuerpo docente también se ve afectado por las consecuencias de unas políticas educativas al servicio del mercado, obsesionadas por los resultados” (p 1). Lo anterior por cuanto las Instituciones Educativas buscan obtener los mejores resultados y prestigio dejando de lado los objetivos misionales de la formación del estudiante y el objetivo de las pruebas se convierte en mostrar el mejor y peor colegio en desempeño académico. De esta manera, es necesario aclarar que, si una prueba cubriera en realidad todo los conocimientos y las destrezas de un dominio, sería excesivamente larga. Pues para medir las capacidades de un estudiante, sus habilidades y destrezas no se puede medir de la manera que lo hacen las pruebas estandarizadas.

Así mismo, explica Barrios (2008), que, en vista de la sustancial diversidad curricular de los cursos de un proceso formativo, los diseñadores de pruebas se ven obligados a crear una serie de evaluaciones “talla única”. Pero, como sabemos la mayoría de los que hemos intentado usar ropa talla única, a veces no les queda bien a todos. Desde este pensamiento, es donde se hace este análisis, pues hay instituciones educativas que están ubicadas en sitios vulnerables y otras en sitios de situación económica alta; si se parte desde esta perspectiva no tendría sentido que los diseñadores de la encuesta estandarizada metan en una bolsa común a todos los colegios, pues los estudiantes en situación económica alta tendrán ventaja ante los que no la tienen. Y eso es lo que se está viendo con esta clasificación.

Las pruebas estandarizadas incluyen siempre muchos ítems que no están alineados con lo que se enfatiza en la enseñanza en un contexto determinado Sáenz, Serrano & González (2020). Esto quiere decir, que la enseñanza va por un lado y la prueba por otro, no hay una relación con la enseñanza que se vive en la vida real del estudiante. Es decir, que, en las pruebas estandarizadas, la descripción de lo que se evalúa suele ser bastante general. Es casi seguro que habrá un desajuste significativo entre lo que se enseña y lo que se mide. Toda vez que las pruebas no permiten hacer comparaciones significativas entre estudiantes basadas en sólo un conjunto pequeño de ítems. (Pophan, 2016).

Otro aspecto que requiere analizarse, es si los niños proceden de familias aventajadas y de ambientes ricos en estímulos, entonces son más capaces de tener éxito en los ítems de la prueba estandarizada que otros niños cuyos entornos no encajan tan bien con lo que las pruebas miden. (Saénz, Serrano & González, 2020)

Para superar la debilidad y los resultados de las pruebas, es importante conocer la composición de las pruebas, su forma de hacer preguntas, incluso sus intenciones ocultas; realizar campañas educativas eficaces que comprometan a toda la comunidad educativa y finalmente, organizar una forma más apropiada de reunir evidencias basadas en la evaluación. Finalmente, las pruebas

estandarizadas, no deberían ser el único medio para demostrar la calidad de la educación en una institución educativa ni mucho menos la calidad de la enseñanza. Se requiere de evidencias imparciales y pedagógicas, reunidas cuidadosamente *ex ante* y *ex post*, podría resolver el problema planteado (Pophan, 2016).

Complejidad de la Medición de la Evaluación Estandarizada del Sistema Educativo

El sistema educativo presenta la complejidad de entender la evaluación estandarizada, los aportes, la calidad educativa, el mecanismo de responsabilidad pública, las políticas educativas estandarizadas, etc. Para iniciar con el desarrollo de la temática y poder hacer un breve análisis de este, es necesario que se presenten los temas: evaluación estandarizada, complejidad de la medición de la evaluación y sistema educativo, pues esto permitirá presentar unas proposiciones del cierre del análisis:

Evaluación Estandarizada

(Ravela, P. et al. 2008, p. 19) La evaluación estandarizada aporta información sobre:

- En qué medida los alumnos están aprendiendo lo que se espera de ellos al finalizar ciertos grados o niveles;
- Cuál es el grado de equidad o inequidad en el logro de dichos aprendizajes; cómo evolucionan a lo largo de los años, tanto los niveles de logro como la equidad en el acceso al conocimiento por parte de los diversos grupos sociales;
- En qué medida y cómo las desigualdades sociales y culturales inciden sobre las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes;
- Cuál es la diversidad de prácticas educativas existentes en escuelas y maestros y cómo las mismas se relacionan con los aprendizajes de los estudiantes en diversos contextos sociales;
- Cómo influyen las condiciones de la enseñanza (situación de los maestros, recursos disponibles, tiempos de estudio, etc.) en los progresos de los alumnos;
- Qué efecto tienen en los logros educativos las inversiones en programas educativos, los cambios en la estructura del sistema, los cambios curriculares, los programas de formación, la adquisición de material educativo, etc.

Con las pruebas estandarizadas, es posible tener una mirada superficial sobre la calidad educativa, sin embargo, no es el factor fundamental que determine la misma. No todos los objetivos planeados se cumplen con la misma, de igual forma hay una cantidad de saberes, actitudes, valores y aprendizajes relevantes y otros aprendizajes que nunca podrán medirse a través de este tipo de pruebas. La evaluación estandarizada externa sólo tendrá efectos positivos sobre la educación si es concebida, percibida y empleada como un mecanismo de responsabilidad pública de todos los actores vinculados al quehacer educativo, que permita el diseño de políticas públicas y sirva para rendir cuentas a la sociedad (Backhoff, 2018).

Por lo anterior, se infiere que las evaluaciones estandarizadas se utilizan principalmente con tres fines, el primero construir rankings de escuelas y hacerlos públicos, como forma de fomentar la responsabilidad de las escuelas por sus resultados; segundo, utilizar los resultados para entregar incentivos económicos a las escuelas que obtienen mejores resultados y finalmente tomar los resultados como indicador de la calidad del trabajo de cada docente. En este último aspecto no puede medirse la enseñanza de un docente por un resultado ya que los mismos estudiantes aprenden de formas distintas y de maneras diferentes.

Complejidad de la Medición de la Evaluación

Los Ministerios de Educación han tenido, por lo general, una limitada capacidad para concebir, formular e implementar políticas que den respuesta a los problemas identificados en las evaluaciones. (Ravela, P. et al. 2007, p. 9). Por tanto, falta mayor articulación entre las unidades de evaluación y otros actores educativos relevantes, dentro y fuera de los organismos de educación, y mayor articulación entre la evaluación, el desarrollo curricular, la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes.

El razonamiento según el cual lo que importa es evaluar y difundir resultados como mecanismo de rendición de cuentas, sin importar la calidad de la evaluación, es un intento de manipulación al sistema educativo que puede hacer retroceder los sistemas de evaluación e imposibilitar una discusión seria de las ventajas y desventajas de la rendición de cuentas o responsabilidad por los resultados.

Un sistema de evaluación de tipo formativo y sin consecuencias directas para los estudiantes tiene ventajas en términos de costos, posibilidades de diseño y de establecimiento de estándares altos, y aporte a una cultura de evaluación. Es muy importante que las pruebas no se limiten a evaluar los conocimientos y competencias correspondientes a un único grado (aquel en que se aplica la evaluación), sino que incluyan una perspectiva más amplia de niveles de

desempeño –desde más básicos a más complejos– a lo largo de varios grados, de modo que se logre identificar qué han aprendido los estudiantes en grados anteriores y qué necesitan ahora.

Los resultados obtenidos en el desarrollo de las pruebas, permiten a los diferentes estamentos del Estado, tener los indicadores necesarios para realizar la comparabilidad del sistema educativo nacional con otros sistemas, de igual forma, “compartir y acceder a las mejores prácticas de calidad educativa y, además, son un insumo para la investigación y análisis destinados a mejorar las políticas educativas” (ICFES, 2020, Párr. 8).

Sistema Educativo

Este tipo de evaluaciones puede servir como base para adoptar políticas educativas fundamentadas, que busquen mejorar la gestión de los sistemas educativos y se consideren como instrumento para la colaboración y el aprendizaje continuo al interior de estos. La responsabilidad de los resultados no puede atribuírsele solo al docente, sino que hace parte de un sin número de actores del servicio educativo y de igual forma de las mismas políticas públicas. Es necesario, que los resultados no se utilicen con el fin deliberado o implícito de culpabilizar o responsabilizar de manera exclusiva a ciertos actores, el compromiso debe ser compartido entre las autoridades nacionales y regionales, los docentes, los estudiantes y sus familias.

Es preciso tener presente que la creciente participación de los países en evaluaciones internacionales, ha tenido consecuencias positivas en las unidades de evaluación y en la calidad de su trabajo; ha contribuido a la construcción y acumulación de capacidad técnica en evaluación, ha facilitado el intercambio y el desarrollo de un lenguaje común entre países y ha ayudado a mejorar la calidad de diversos procesos técnicos (elaboración de pruebas, incorporación de preguntas de respuesta abierta, muestreo, control de las aplicaciones, análisis de datos, modos de difusión, entre otros). (Ravela, P. et al. 2008, p. 9)

De la misma forma, se hace necesario dentro del mismo sistema educativo que se promueva un mayor desarrollo frente a la calidad de la educación, la evaluación interna y externa, pero tomando como referente la contextualización real de las instituciones, dejando incluso de lado las comparaciones y promoviendo acciones propias que permitan una consolidación de aspectos como: mayor presupuesto para financiar la educación, mejores condiciones laborales para los docentes, mejora en infraestructura física y tecnológica.

CONCLUSIONES

La evaluación educativa a través de las pruebas internacionales es una herramienta fundamental para todas las instituciones de educación, pues les permitirá presentar rendición de cuentas de su misión y visión institucional y el impacto que tendrán ante la sociedad. La autonomía institucional permite integrar en los procesos formativos a los entes internos y externos, es decir, docentes, administrativos y padres de familia; ya que son estos el conjunto humano que permitirá viabilizar la formación adecuada para el impacto social que requiere la formación educativa.

Cabe señalar que las instituciones educativas presentan a la sociedad su nivel académico a nivel de cifras, es decir, rankings que permitan demostrar las competencias del saber hacer en los contextos sociales y laborales, pero de una manera creativa e innovadora. Pero como esto no es fácil, se requiere que las instituciones procedan a hacer transformaciones curriculares que den respuesta a estas necesidades tan urgidas en los países que no han logrado entrar en estos requerimientos globales.

Las pruebas estandarizadas están diseñadas para generalizar la capacidad cognitiva de los estudiantes en los diferentes niveles. Esta prueba supone que cada escalón debe dar respuesta al nivel educativo correspondiente; olvidando la situación sociocultural vulnerada que viven un porcentaje significativo de los estudiantes. Después de lo expuesto, no cabe duda que es primordial ver la prueba de manera distinta, una mirada que permita una mayor consolidación en el proceso, quizás desde el punto pedagógico que permita una articulación entre la realidad, lo que se enseña y lo que sucede al interior de las instituciones.

Las pruebas estandarizadas no contemplan de manera correcta el conocimiento y las destrezas de los estudiantes, pues el centro de atracción de la prueba es el educador y la institución educativa. Ellas solo centran lograr dar valores bueno y valores. La comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia), son responsables de los resultados que arroje las pruebas estandarizadas, hacer una campaña pedagógica que permita felicitar, en caso de ser positiva dicha prueba o en caso de no serlo que en un trabajo conjunto esta comunidad logre hacer planes de mejoramiento.

REFERENCIAS

- Alarcón, F., Calderón, D., Paz, V., Pintado, S., & Salinas, M. (n.d.). Relación entre las pruebas de educación pisa y el crecimiento económico. Análisis transversal, 2018 1. Retrieved November 10, 2022, from https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/12212/Alarcon_Relacion-pruebas-educacion-crecimiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Demarchi, D. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. En-Contexto Revista de Investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad, 8(13), 107–133. <https://www.redalyc.org/journal/5518/551868969005/html/>
- Funciones y deberes. (2020). Mineduacion.gov.co. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Ministerio/Informacion-Institucional/85252:Funciones-y-deberes>
- Autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes? OECD Publishing, 2006. <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- El programa PISA de la OCDE. <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49359322.pdf>
- González-Mayorga, Héctor; Vidal, Javier; Vieira, María José (2017). El impacto del Informe PISA en la sociedad española: el caso de la prensa escrita. RELIEVE, 23(1), art. 3. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9015>
- Inmaculada, E. G. (2005), Reflexiones en torno a la evaluación de localidad educativa.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2022). UNESCO. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/projects/llece>
- UNESCO. (1985). La Unesco en su 40 aniversario. Editorial. Graficum S.A. Madrid España.
- UNESCO.org. (2023). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177648>

Heike. Pintor, Pirzkall. (1968). *La Cooperación Alemana al Desarrollo: Factores condicionantes de su transformación en la década de los noventa y su impacto en América Latina*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Editorial. Peter Lang. New York.

<https://plus.google.com/+UNESCO>. (2022, may. 2). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). UNESCO. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/projects/llce>

Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula. (2008). año de la Evaluación en Colombia.

Pedro Ravela, Uruguay; Patricia Arregui, Perú; Gilbert Valverde, Estados Unidos; Richard Wolfe, Canadá; Guillermo Ferrer, Argentina; Felipe Martínez Rizo, México; Mariana Aylwin, Chile; Laurence Wolff, Estados Unidos. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*.

Freeman, D.J., Kuhs, T.M., Porter, A.C., Floden, R.E., Schmidt, W.H., & Schwille, J.R. (1983). "Do textbooks and tests define a natural curriculum in elementary school mathematics?" [Definen los textos y las pruebas un curriculum natural para las matemáticas en la escuela primaria?] en *Elementary School Journal*, 83 (5), 501-513.

Gardner, H. (1994). "Multiple intelligences: The theory in practice" [Inteligencias múltiples: la teoría en práctica] en *Teachers' College Record*, 95 (4), 574-583.

Murillo, F. J. y Román, M. (2008). «Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales», en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, n.º 1.

PISA IN FOCUS 2011/9 (octubre) – © OCDE 2011 *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*.

Quiñones, J. A. (2009). *La globalización de la educación: lo humano, lo social y sus posibilidades de futuro*.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2000). *Para saber más acerca de PISA*. México, D.F.

INEE (2013). *México en PISA 2012*. 1a edición. México: INEE.

Popham, J. (2016). *Modern Educational Measurement: Practical guidelines for Educational Leaders* [La medición educacional moderna: lineamientos

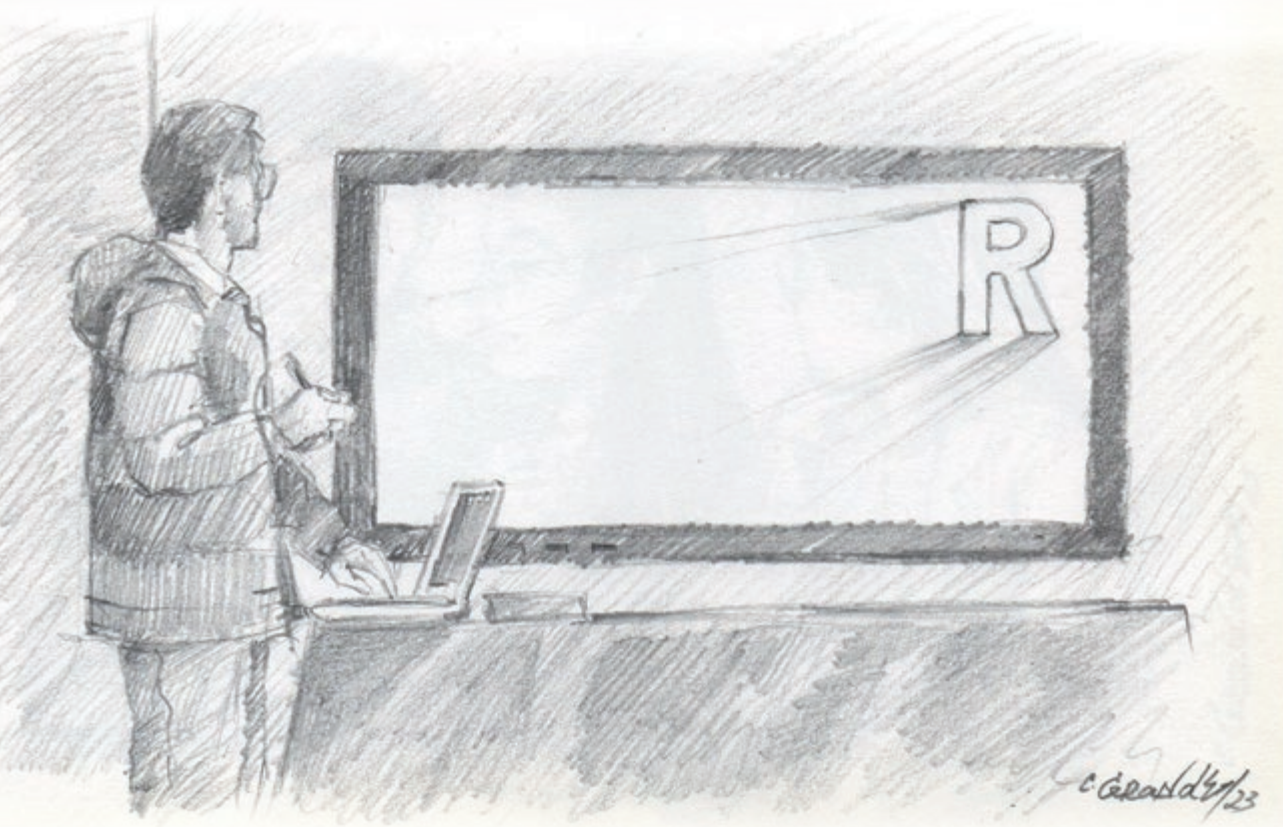
prácticos para líderes educacionales], tercera edición, (próxima aparición); Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., ... & Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., ... & Wolff, L. (2007). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

Sanz Ponce, Roberto, Serrano Sarmiento, Ángela, & González Bertolín, Aurelio. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. Revista electrónica de investigación educativa, 22, e22. Epub 28 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>

Torres, V. E., & Bertone, C. L. (2012). Análisis de los resultados de las puntuaciones obtenida por los países latinoamericanos en las pruebas PISA 2009. Revista temas de coyuntura, (64-65).



4

*Latinoamérica una región con contextos
particulares en problemática educativa*

Latinoamérica, una región con contextos particulares en problemática educativa¹

Kelly Tatiana Pereira Villadiego²

Néstor Danuyd Bustamante Velásquez³

Martha Iris Hernández Lavalle⁴

Israel Alfonso Moreno Pinzón⁵

Resumen

El presente artículo hace parte de una revisión documental de otros estudios que abordan el tema sobre generalidades de la problemática educativa en Panamá, Colombia y Latinoamérica. Por ello, se establece como objetivo comprender desde marco teórico-conceptual sustentos que generen una idea sobre las diversas problemáticas a nivel de brecha educativa se están presentando en contextos como el de los países en mención. Los métodos teóricos utilizados fueron el análisis-síntesis, inducción, y como método la revisión documental y bibliográfico en el que se utilizaron datos secundarios. Lo cual dio lugar a los principales constructos establecidos a nivel estructural, metodológico y de resultados. Como resultados se obtuvo una secuencia de indagaciones sobre el eje central del artículo. De este modo se concluye que existen falencias a nivel de políticas, planes, programas y proyectos que den lugar a mejores escenarios educativos desde los diferentes niveles y necesidades proyectadas en las escuelas e instituciones de las naciones focalizadas. En suma, se encontraron varios estudios en el que se realiza un abordaje sobre la situación de calidad en Colombia, relacionada con la gran brecha de desigualdad.

Palabras clave: Calidad educativa, problemática educativa, sistema de educación.

1 Artículo de Reflexión.

2 Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Contacto: vivian32012@hotmail.com

3 Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Contacto maritzantonella@hotmail.com

4 Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Contacto marthahernandezlavalle@hotmail.com

5 Magíster en Administración y Planificación Educativa, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología; Panamá. Licenciado en Ciencias de la Educación – Educación Física, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesor de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación, Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1928-0439C> Contacto israel.moreno@uptc.edu.co

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:

Pereira, K., Bustamante, N., Hernández, M. & Moreno I. (2023). Latinoamérica una región con contextos particulares en problemática educativa. *Revista Rastros y rostros del saber*, 8 (15), pp. 66 - 75.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2022

Fecha de aprobación: 13 de abril de 2023



LATIN AMERICA, A REGION WITH PARTICULAR CONTEXTS IN TERMS OF EDUCATIONAL ISSUES

Abstract

This article is part of a documentary review of other studies that address the issue of generalities of educational problems in Panama, Colombia and America. For this reason, it is established as an objective to understand, from a theoretical-conceptual framework, supports that generate an idea about the various problems at the educational gap level that are being presented in contexts such as that of the countries in question. The theoretical methods used were the analysis-synthesis, induction, and as a method the documentary and bibliographic review in which secondary data were used. This gave rise to the main constructs established at the structural, methodological and results levels. As results, a sequence of inquiries about the central axis of the article was obtained. In this way, it is concluded that there are shortcomings at the level of policies, plans, programs and projects that give rise to better educational scenarios from the different levels and projected needs in the schools and institutions of the targeted nations. In short, several studies were found in which an approach is made to the quality situation in Colombia, related to the great inequality gap.

Key words: Educational quality, educational problems, education system.



AMÉRICA LATINA UMA REGIÃO COM CONTEXTOS PARTICULARES EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO

Sumário

Este artigo é parte de uma revisão documental de outros estudos que abordam as generalidades dos problemas educacionais no Panamá, na Colômbia e na América Latina. Portanto, o objetivo é entender, a partir de um marco teórico-conceitual, os fundamentos que geram uma ideia sobre os diversos problemas no nível da brecha educacional que estão ocorrendo em contextos como o dos países em questão. Os métodos teóricos utilizados foram análise-síntese, indução e métodos de revisão documental e bibliográfica, nos quais foram utilizados dados secundários. Isto deu origem às principais construções estabelecidas a nível estrutural, metodológico e de resultados. Como resultados, foi obtida uma seqüência de consultas sobre o eixo central do artigo. Assim, conclui-se que existem deficiências no nível das políticas, planos, programas e projetos que dão origem a melhores cenários educacionais dos diferentes níveis e necessidades projetadas nas escolas e instituições das nações visadas. Em suma, foram encontrados vários estudos nos quais é feita uma abordagem da situação de qualidade na Colômbia, relacionada com a grande lacuna de desigualdade.

Palavras-chave: Qualidade educacional, problemas educacionais, sistema educacional

INTRODUCCIÓN

La educación es un tema que desde hace varias décadas viene preocupando a todos los sectores y países, pues es una cuestión que puede o no marcar un precedente en temas de calidad, inclusión, cobertura, derecho e igualdad. Lo cual es importante porque desde la primera generalidad se enfatiza en las características y/o propiedades que debe cumplir el sistema educativo. En la que se deben tener en cuenta una serie de criterios y principios que al ser contrastados con los hechos y realidades dan como resultado mejores procesos y el alcance de los objetivos de desarrollo en el ámbito académico tal como lo establece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En este orden de ideas, se presenta dentro del presente estudio cada una de las generalidades que hacen parte de las problemáticas evidenciadas en países Latinoamericanos entre los cuales existen puntos afines como el tema de la interculturalidad, la diversidad, la generación de cambios sociales y la globalización. Asimismo, se da la necesidad de enseñar para la paz, el bien general, el logro de la equidad y la convergencia de acciones para cerrar las brechas de la desigualdad. Por ello, las naciones antes mencionadas, desde un marco normativo han estado trabajando en conjunto para desarrollar políticas para la innovación, renovación y consolidación de la calidad como meta primordial en todas las regiones. Sin dejar de lado las posibilidades de gobernanzas que benefician a las poblaciones menos favorecidas de la sociedad. Según Rodríguez y Rey (2017) afirman que; “la escuela en particular perfeccione su accionar pedagógico debe contar con las herramientas teóricas y metodológicas necesarias, por tanto, no es suficiente con el deseo del profesorado de tratar desde el proceso educativo determinados problemas sociales que constituyen limitaciones del desarrollo social que se aspira”. (p. 4).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Es preciso comprender que el problema concreto tiene por así decirlo unas influencias culturales en las que convergen algunas sociedades que presentan una amplia desigualdad educativa y la que es muy difícil compartir valores comunes dentro de un ámbito más globalizado. Por consiguiente, crear un sistema equitativo, con igualdad y basado en criterios de inclusión debe hacer posible legitimar socialmente los resultados de la transformación y logro de metas de calidad y minimización de la brecha educativa. Por lo que, la educación en los países latinoamericanos se ve afectada cada vez más por graves problemas que son comunes para todos los habitantes del planeta, tales como: la destrucción del medioambiente, las guerras, el terrorismo, el consumo de drogas etc.

En este orden de ideas Nassif (1984) considera que el sistema educativo en América Latina está supeditado con problemas tan graves que se evidencian en la falta de cumplimientos de los objetivos sociales y porque no hay coherencia en las metas específicas que se han trazado a nivel regional o local de cada país. Lo anterior, se refleja en el pensamiento pedagógico y social. Poca satisfacción de las necesidades de las comunidades en temas educativos, nutricionales, cobertura y atención temprana a estudiantes con limitaciones físicas o cognitivas, y que son específicos de una región o nación relacionados con la identidad cultural, los valores, la familia, el matrimonio, el empleo, entre otros. Más allá de considerar un estancamiento y, en algunos casos, porciones económicas que hemos analizado, existen las de carácter social, como consecuencia de este mismo desarrollo, que se traduce en una involución de la excesiva desigualdad. El significativo papel que desempeñan las élites en el ámbito cultural ha sido una aparición bastante común en las sociedades latinoamericanas.

El artículo presenta un nivel de importancia para la comunidad académica en el hecho que analiza los aspectos claves de las problemáticas en los contextos de países de América Latina. Por ello, se concuerda con Rodríguez y Rey (2017) quienes determinan que "los cambios que generan a escala social, los problemas económicos, políticos, culturales y ambientales, penetran el sistema educativo e inciden en la concepción del proceso educativo en cualquier institución destinada para este propósito en todos los niveles" (p. 2). Lo anterior es imperante para comprender las necesidades más representativas de las naciones focalizadas y con los cuales se pueden idear estudios a nivel de maestrías y doctorados para iniciar rutas de transformación en todos los ámbitos y contextos educativos.

A nivel teórico es importante considerar las aportaciones de Valdez (2010) quien establece que "el reto del ámbito educativo no es sólo ser buenos conductores del saber, esto va más allá de saber enseñar" (p. 287). Por lo cual, deben darse las políticas, normas y acuerdos entre países para lograr verdaderos cambios a nivel educativo y el cierre total de las brechas de la desigualdad y la inequidad. Asimismo, se valora la importancia de educar para el desarrollo personal, en la que debe primar una enseñanza que aporte a la interculturalidad, planes educativos coherentes con las necesidades de cada contexto social y con las oportunidades necesarias para proponer diseños curriculares que visualicen conceptos como escuela-sociedad.

El concepto de innovación como uno de los problemas que también aquejan a los contextos mencionados y que en el caso colombiano sobresale con mayor ímpetu porque con todas las políticas y programas que se organizan en cada gobierno, no ha sido posible dar soluciones certeras para mejorar la calidad educativa. Ane ello, LListerri y Pietrobelli (2011) quienes aseguran que la "noción de innovación, más allá de la amplitud que se le quiera dar al concepto, debe ser contextualizada adecuadamente" (p.19). Por ende, los

gobiernos son responsables de liderar verdaderos planes que no solo den una radiografía de la realidad existente, sino que den salidas para la integración de las nuevas tecnologías como medios para cerrar la brecha de la inequidad.

Asimismo, el Mineducación (2016) en su informe destaca como problemas “La pobreza y la desigualdad siguen siendo retos considerables para Colombia y son aún más pronunciados entre una región y otra. El PIB per cápita en Colombia es menos de la tercera parte del promedio de la OCDE” (p. 23). Otro aspecto que se analiza dentro del mismo documento publicado por el Ministerio de Educación Nacional tiene que ver con la “desigualdad social ha contribuido a profundizar las disparidades en el acceso a la educación y el cumplimiento de logros en Colombia” (p. 34). Lo cual implica que se atienda desde una descentralización de los procesos para lograr la calidad y el alcance de los objetivos emanados desde la agenda 2030.

Dentro de los antecedentes es importante destacar estudios como el de Rivas (2015) quien analiza la situación educativa a nivel de latinoamérica y establece como objetivo “contribuir con la visión de una América Latina más justa y democrática” (p.14). Lo que genera unas expectativas sobre las políticas que están siendo consensuadas para lograr las metas de calidad en todos los contextos educativos de Latinoamérica. Por su parte, Bernáldez, Magallanes & Juárez (2020) en el que muestran una perspectiva amplia sobre la problemática en la región focalizada en el presente estudio desde un enfoque socioeconómico y de los factores que influyen en la consecución de una educación de calidad. Dentro de los constructos abordados por los investigadores se resalta que es “necesario, replantear el quehacer de los gobiernos, los ciudadanos y la cooperación internacional, si se quiere que los niveles educativos aumenten y con ello mejorar la calidad de vida de la población latinoamericana” (p. 200).

En este orden de ideas, Álvarez (2011) en su estudio titulado “Comunidades de Aprendizajes en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxitos” establece como propósito contribuir al aumento de las evidencias existentes con miras a mejorar las acciones y respuestas que se puedan dar sobre las brechas desiguales que existen en países como Panamá, Colombia y Latinoamérica. En esta perspectiva, Valdez (2010) analiza la situación en América Latina desde dos aspectos cruciales como son la claridad y equidad. Quien logra concluir que “las perspectivas educativas en cuanto a la educación inicial son: atender con equidad y calidad las demandas mediante el control y mejora continua de los procesos” (p. 299).

MATERIALES Y MÉTODOS

El método utilizado se basó en una revisión bibliográfica de tipo documental en el que se buscaron en los diferentes repositorios, z estudios, artículos

e investigaciones sobre los temas focalizados desde un plano internacional y nacional. Dentro de una segunda fase, se estableció la relación con el tema propuesto y el abordado por los diferentes autores. Lo que permitió obtener un conjunto de informaciones precisas y actualizadas para dar inicio a la estructuración del presente escrito. Con la caracterización de la revisión bibliográfica se logró una serie de constructos integrados a la investigación sobre problemas educativos en Latinoamérica y se procedió a identificar los aspectos más relevantes desde el diseño hasta las conclusiones emanadas de la revisión bibliográfica.

RESULTADOS

Dentro de los resultados obtenidos se pudo constatar que existen numerosos estudios y publicaciones realizadas en las diferentes revistas y repositorios sobre el tema, los diferentes problemas en el contexto educativo como Panamá, Colombia y Latinoamérica; asimismo, una serie de teorías que permiten comprender su relación con categorías calidad, necesidades socio-económicas y desigualdad social y tecnológica desde la perspectiva y visión que se tiene a nivel de la educación en los países focalizados. En la tabla 1 se relacionan los autores, nombres de los artículos y categorías o variables encontradas dentro de la revisión documental o bibliográfica realizada con miras a una mayor comprensión de la información analizada y cotejada dentro del escrito.

Tabla 1. Resultados de la revisión bibliográfica

Autor	Título del estudio	Variables o categorías
(Bernáldez, Magallanes, & Juárez, 2020)	Problemática educativa en américa latina: una mirada socioeconómica	Educación en América Latina
(Rivas, 2015)	América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)	Pruebas PISA como medidor de la calidad educativa
(Nassif, Rama, & Tedesco, 1984)	El sistema educativo en América Latina	Factores de educación de calidad en América Latina
(Álvarez, 2011)	Comunidades de Aprendizajes en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxitos.	Calidad educativa
(Valdez, 2010)	Perspectivas educativas contemporáneas en América Latina	Educación para el desarrollo personal Calidad y equidad educativa.
(Listerri & Pietrobelli, 2011)	Los sistemas Regionales de Innovación en América Latina	Innovación educativa.
Mineducación (2016)	Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia.	Factores socio-económicos de la educación. Desigualdades en el acceso y el aprendizaje

Nota. Resultados encontrados tras la revisión bibliográfica.

Es conveniente destacar desde los aportes realizados por Mineducación (2016) quienes analizan la situación actual de Colombia en materia de calidad, educación, inclusión, garantías y acceso a la educación. Así mismo, se estableció un diagnóstico general de la situación en los países objeto de estudio en América Latina; lo que posibilitó una comprensión profunda del tema abordado dentro del artículo. Se logra consolidar la educación como disciplina importante dentro de las políticas de cada uno de los países focalizados. Expone la necesidad de la formación del profesorado para que desde las universidades ellos puedan tener claro la importancia de la educación comparada dentro del currículo.

CONCLUSIONES

Luego de realizar la revisión bibliográfica de los diferentes artículos y estudios sobre problemas educativos en Panamá, Colombia y Latinoamérica se concluye que su nivel de importancia es imperativo dentro de la región focalizada y atañe a los gobiernos idear acciones que vayan en pro de disminuir el impacto negativo que las diferentes generalidades provocan en la educación de calidad.

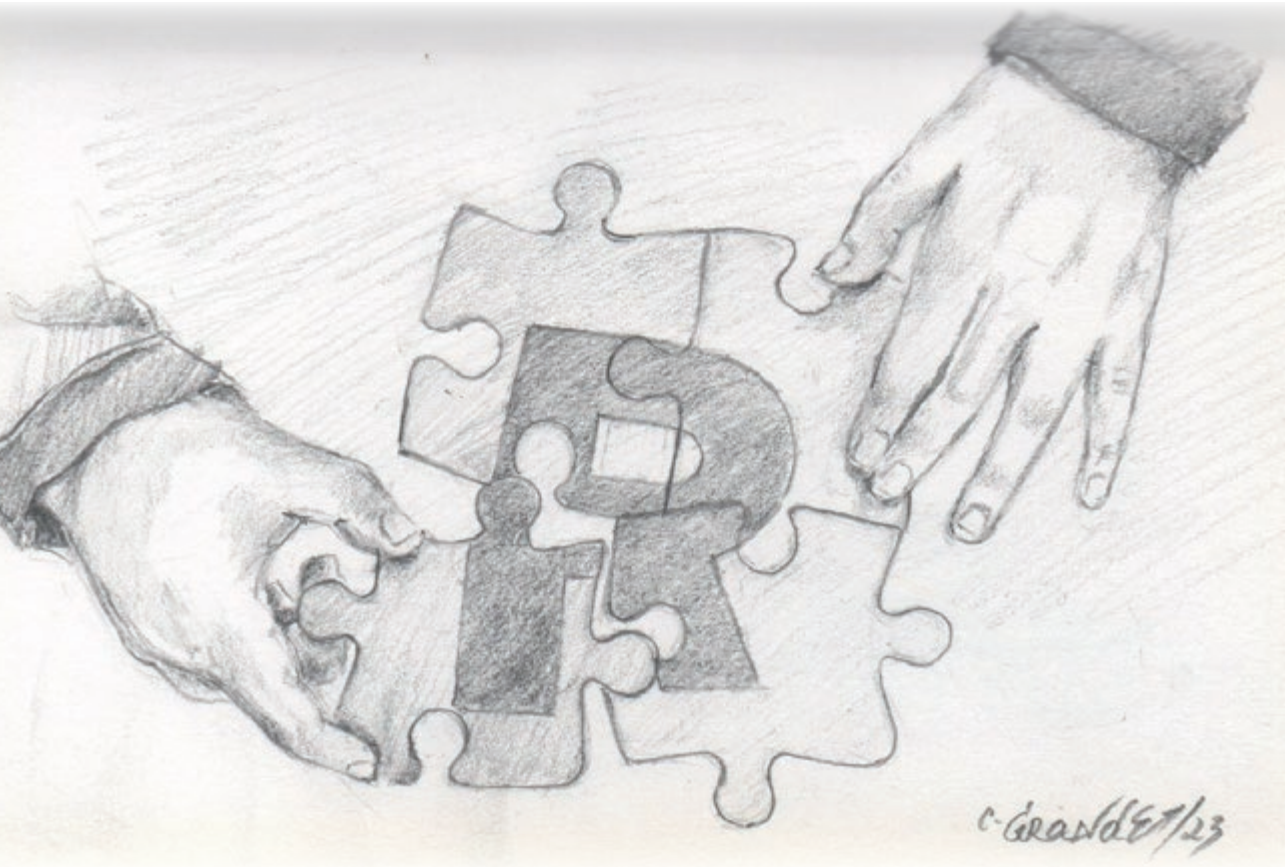
En efecto, es importante que desde el nivel de estudios en maestrías y doctorados se enfatice sobre problemas educativos en Panamá, Colombia y Latinoamérica y con la información recopilada se tracen líneas de investigación que conlleven a generar un impacto desde el papel de los gobiernos en toda la región latinoamericana. Anotando que, es pertinente fijar con claridad los indicadores de calidad como metas específicas en los tres contextos analizados.

En suma, los textos examinados son necesarios para comprender la educación comparativa no solo desde su evolución y desarrollo, sino también desde la perspectiva de corrientes teóricas que han incidido en la construcción, desarrollo e implementación de esta disciplina en los procesos educativos a nivel de Latinoamérica. En suma, la CINE (UNESCO, 2019) es muy importante porque ofrece unas estadísticas claras y brinda unos criterios convincentes para ser adoptados y contextualizados por cada país.

REFERENCIAS

Álvarez, P. (2011). Comunidades de Aprendizajes en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxitos. *Universidad de Barcelona*, 1-325.

- Bernáldez, J., Magallanes, M., & Juárez, R. (2020). Problemática educativa en América latina: una mirada socioeconómica. *Congreso Virtual Internacional Desarrollo Económico, Social y Empresarial en Iberoamérica*, 1-24.
- Carrillo, Á. (2016). Medición de la Cultura organizacional. *Universidad Nacional de La Plata*, 61-73. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/journal/5116/511653788007/html/#:~:text=Los%20resultados%20obtenidos%20muestran%20que,resultados%20y%20orientaci%C3%B3n%20a%20personas>.
- Llisterri, J., & Pietrobelli, C. (2011). Los sistemas Regionales de Innovación en América Latina. *Banco Interamericano*, 1-126.
- Mineducación. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. *Ministerio de Educación Nacional*, 1-336.
- Nassif, R., Rama, G., & Tedesco, J. (1984). El sistema educativo en América Latina. *Biblioteca de Cultura Pedagógica*, 1-142.
- Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). *Fundación Cipepec*, 23-46.
- Rodríguez, O., & Rey, C. (2017). Los problemas sociales y su contextualización en el proceso educativo escolar: una necesidad actual. *Universidad de Ciego de Ávila, Cuba*, 1-17.
- UNESCO. (2019). *La educación transforma vidas*. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/education>
- Valdez, E. (2010). Perspectivas educativas contemporáneas en América Latina. *Universidad Complutense de Madrid*, 1-219.



5

La lectura como mediación del aprendizaje en equipo

La lectura como mediación del aprendizaje en equipo¹

Nelson D'olivares Durán²

Clara Liliana Castebianco Cifuentes³

Resumen

Este escrito pretende mostrar cómo la lectura de cuentos breves en inglés mejoró en cierto grado la interacción oral (*speaking*) y la comprensión lectora (*reading comprehension*) de los estudiantes de primer semestre de Administración de empresas de una universidad pública en Fusagasugá, Cundinamarca. El diseño metodológico de este trabajo cualitativo está enmarcado en el enfoque de investigación-acción. En este trabajo se desarrollaron diez talleres centrados en el aprendizaje cooperativo para fomentar las habilidades de los estudiantes en la clase de inglés. Sin embargo, aunque se observaron algunas dificultades a la hora de trabajar en equipo, el mismo desarrollo de los talleres favoreció aspectos personales como la autoestima, relaciones inter e intrapersonales y estimuló actitudes constructivas hacia el aprendizaje cooperativo.

Palabras claves: comprensión lectora, aprendizaje cooperativo, interacción oral, cuentos breves, clase de inglés.

-
- 1 Este artículo de reflexión se desprende del desarrollo del proyecto de investigación Cooperative learning: a proposal to foster students' English speaking skill, cuyo objetivo tenía que ver con el fortalecimiento de la habilidad Speaking a través del aprendizaje cooperativo. Esta investigación empírica fue llevada a cabo en 2015 en la Universidad de Cundinamarca.
 - 2 Candidato a Doctor en Lenguaje y Cultura - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigador del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente FESAD - UPTC. Contacto: nelson.dolivares@uptc.edu.co
 - 3 Magíster en Educación - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora del Grupo de AION - Tiempos de la Infancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente UPTC. Contacto: clara.castebianco@uptc.edu.co

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:
D'olivares, N. & Castebianco, C. (2023). La lectura como mediación del aprendizaje en equipo. *Revista Rastros y rostros del saber*, 8 (15), pp. 76 - 96.

Fecha de recepción: 21 de noviembre de 2022
Fecha de aprobación: 13 de abril de 2023





Learning together by means of Reading

Abstract

This paper shows how reading short stories in English improved some abilities like oral interaction and reading comprehension in the first semester of Business Administration at a public university in Fusagasugá, Cundinamarca. It was qualitative work is framed in the Action Research. In this work, ten workshops focused on cooperative learning were developed to promote students' skills in English class. However, although some difficulties were observed when students worked in teams, the development of the workshops favored personal aspects such as self-esteem, inter- and intrapersonal relationships and stimulated constructive attitudes towards cooperative learning.

Key words: Reading comprehension, cooperative learning, speaking skill, short-stories, English class.



A leitura como mediação do aprendizado em equipe

Sumario

Este artigo visa mostrar como a leitura de contos em inglês melhorou em certa medida a compreensão oral e de leitura dos alunos do primeiro semestre de Administração de Empresas em uma universidade pública em Fusagasugá, Cundinamarca. O desenho metodológico deste trabalho qualitativo está enquadrado na abordagem da pesquisa de ação. Neste trabalho, dez oficinas focadas no aprendizado cooperativo foram desenvolvidas para fomentar as habilidades dos estudantes na aula de inglês. Entretanto, embora algumas dificuldades tenham sido observadas no trabalho em equipe, o desenvolvimento das oficinas favoreceu aspectos pessoais como auto-estima, relações inter e intra-pessoais e estimulou atitudes construtivas em relação ao aprendizado cooperativo.

Palavras-chave: compreensão de leitura, aprendizagem cooperativa, interação oral, contos, aula de inglês.

INTRODUCCIÓN

Como profesores del área de lenguaje, somos conscientes de la tarea multidimensional que enfrentamos todos los días en nuestras clases de inglés: creamos ambientes dentro del salón de clase que integren las cuatro habilidades hablar, escuchar, leer y escribir. Sin embargo, es un reto desarrollar una clase enfocada en las cuatro habilidades al mismo tiempo, aún más cuando se tiene cuarenta estudiantes con diversas habilidades de aprendizaje. En todo caso, esta experiencia investigativa mostró que el aprendizaje cooperativo es un enfoque apropiado para motivar a los estudiantes a tomar parte activa en su aprendizaje en las clases de inglés.

Respecto del proceso de lectura, no se limita a actividades propias del aula, sino también fuera de ella. Por ejemplo, mini-artículos, historietas, cuentos cortos, entre otros medios pueden usarse para animar a los estudiantes a poner en práctica el inglés y a aprender más de lo que pueden encontrar en el aula. En este sentido, nos enfocamos en cuentos cortos, ya que permitieron a los estudiantes establecer relaciones de ideas para modificar ciertos pasajes dentro de la brevedad de estos textos, lo cual motivó y brindó la oportunidad a los integrantes de los pequeños equipos para que expresaran lo que sentían y pensaban sobre los cuentos, volviéndolos a contar y comentándolos espontáneamente. A través de la lectura de cuentos cortos, los estudiantes encontraron otra fuente para interactuar en inglés dentro de sus equipos, lo que les permitió mostrar mejoras adicionales.

De acuerdo con el diagnóstico y la observación, la mayoría de los estudiantes del primer semestre de Administración de Empresas (UdeC) mostraron habilidades deficientes en inglés, ya que ellos percibían las clases de inglés como un tema complicado más que como un medio para adquirir conocimiento o para conocer una nueva cultura, etc. Por esa razón, se dividieron en diez grupos de cuatro miembros cada uno para echar a andar esta investigación basada en el aprendizaje cooperativo.

DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Se presenta esta estrategia como un medio que contribuye a fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al inicio, se pensó en el aprendizaje cooperativo porque reducía la competición entre los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo “mejora el rendimiento académico de los estudiantes de alto y bajo desempeño. Estos beneficios fueron demostrados por los estudiantes, que estaban acostumbrados a competir (aprendizaje individualista) para obtener notas altas que solo algunos podían alcanzar. El ser cooperativo con los miembros del equipo hizo que esta actitud cambiara, entre otras razones, porque al comprender que no hay que competir

para aprender, surgieron efectos positivos en ellos mismos como la mejora en autoestima, relaciones sociales, actitudes constructivas hacia su propio proceso de aprendizaje del inglés (D'Olivares, 2013, p. 62).

En el aprendizaje cooperativo los miembros de un equipo son responsables del éxito o del fracaso de una actividad propuesta. Así, los estudiantes que deseen progresar, deben ayudar a otros miembros del equipo a ser exitosos en lugar de buscar el éxito individualmente, aunque al llevar a cabo la tarea, el éxito del equipo depende del rendimiento individual de los integrantes.

Cooperación significa trabajar juntos para alcanzar logros o metas comunes. Según Deutsch (1962), como se cita en D'Olivares, 2013, p. 62, "el aprendizaje cooperativo es trabajar en conjunto para lograr objetivos compartidos. En actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que sean beneficiosos tanto para ellos mismos como para los demás miembros del equipo". A su vez, los equipos pequeños destinados a aprender cooperativamente aprovechan su propio proceso de aprendizaje y el de los demás.

Los esfuerzos de aprendizaje cooperativo resultan en participantes que luchan por el beneficio mutuo para que todos los miembros del grupo se beneficien de los esfuerzos de los demás (tu éxito me beneficia y mi éxito te beneficia). Reconociendo que todos los miembros del grupo comparten metas en común (nos hundimos o nadamos juntos). Sabiendo que el rendimiento de uno es mutuamente causado por uno mismo y por los colegas (no podemos hacerlo sin ti). Sentirse orgullosos y celebrar juntos cuando un miembro del grupo es reconocido por sus logros (¡te felicitamos por tu logro!) (Johnson y Johnson, 1995, P. 80).

Particularmente, este estudio sobre aprendizaje cooperativo brindó la oportunidad a los estudiantes de sentirse más seguros cuando hablaban en inglés frente a sus compañeros de clase. Al hacerlo, los miembros del grupo expresaron sus ideas y preocupaciones. En consecuencia, aspectos como la gramática, la pronunciación, el vocabulario, entre otros, se enriquecieron con los puntos de vista de los demás, incluyendo al maestro.

En este sentido, el aprendizaje cooperativo ayudó a crear actitudes positivas entre los estudiantes para llevarse bien entre compañeros de clase y fomentar el compromiso de trabajar por el bien del equipo, porque los estudiantes interiorizaron que el logro de los objetivos dependía de ellos mismos. En otras palabras, los estudiantes se dieron cuenta de que se debe trabajar juntos para obtener un beneficio personal y que, de no contribuir con su parte, afectaría a los otros miembros del grupo.

Sin duda, la habilidad de hablar está relacionada con las otras habilidades. Los estudiantes trabajaron y aprendieron juntos al practicar la habilidad de hablar en inglés, a su vez escuchaban, escribían y leían. La integración de las cuatro habilidades crea un entorno para interactuar, negociar respuestas, hacer

preguntas, hacer presentaciones, cantar canciones, ver películas y videos, y hablar de sí mismos.

Si bien al principio fue difícil motivar a los estudiantes de primer semestre a hablar en inglés, el trabajo en equipo ayudó a superar los temores de comunicación entre los estudiantes. Al interactuar dentro de los equipos, el aprendizaje cooperativo permitió a los estudiantes adquirir y practicar vocabulario, estructuras de las oraciones y pronunciación.

Lectura

La lectura ayuda a los alumnos a construir nuevos conocimientos y a comprender el mundo en que vivimos y vivir juntos. Según Goodman (1982, p. 85) la lectura es el proceso a través del cual una persona mira textos escritos y entiende lo que se ha escrito. Los mensajes llegan a través de nuestros ojos, y nuestro cerebro procesa la información para decodificar el significado relacionado con factores externos al texto.

Esta investigación enfocada en el aprendizaje cooperativo, incluyó diez talleres. El taller de lectura comenzó con la pregunta ¿qué sabe sobre este cuento corto?, den pistas sobre información, detalles o ideas para comprender el texto. Luego, los estudiantes identificaron y exploraron una línea temática para hacer la presentación del cuento. El propósito de esas sesiones de lectura era mantenerse en contacto con sus compañeros de clase para poder expresarse, utilizando el vocabulario de la contextualización y el vocabulario que los cuentos proveían.

Fases del proceso de lectura

Wallace (1992, p. 86) propone tres fases de lectura a saber: prelectura, lectura simultánea y lectura posterior. La prelectura tiene que ver con una invitación a preguntarse por qué se seleccionó el texto. Mientras lee, el lector busca un punto de vista, que le permita estar activo, reflexivo y flexible con el texto. Después de la lectura, según la comprensión del texto leído, el lector se pregunta cómo se concibió el texto. De hecho, algunas veces el lector no tiene los antecedentes para hacer una evaluación sobre el texto y aceptarlo.

De este modo, en el proceso de lectura, el lector se involucra en discusiones internas no solo para poder seguir el contenido que presenta un texto determinado, sino para confrontar dicho contenido con el conocimiento previo. Esto conduce a pensar que el proceso de lectura no tiene que ver con tratar de comprender las palabras en el texto, sino de comprender las ideas que moviliza el significado de las palabras en un contexto específico.

Con base en las entrevistas, los estudiantes afirmaron que leer cuentos cortos y hablar de lo que leyeron, mejoró su desempeño en inglés. Del mismo modo, los estudiantes no solo mejoraron su comprensión de lectura y su habilidad de hablar en inglés, sino su autoconfianza y actitudes positivas. Además, algunas dificultades de trabajar juntos que se presentaron al inicio, se resolvieron a medida que se desarrollaron los talleres de trabajo en equipo.

Comprensión de lectura

La lectura es una actividad mental en la que el cerebro construye el significado del texto. Según Smith (1997, p. 94), a través de procesos de contraste de conocimiento, imaginación, predicción, traducción, entre otros, el cerebro toma la realización física de las palabras impresas y la analiza.

Algunos factores, como el tipo de lector, el texto y el contexto determinan la comprensión lectora. Según Grellet (1981, p. 220), el lector tiene una forma global de leer; hace inferencias y predicciones para adquirir el significado del texto. Asimismo, el lector debe reconocer el tipo de texto y sus relaciones con los demás, para contextualizarlo. Significa que el lector debe evaluar el valor comunicativo de las palabras, oraciones, figuras literarias, etc., que aparecen en cualquier texto. En este sentido, Williams y Morán (1989, p. 271) sugieren algunas estrategias cuando leemos: identificar el propósito de la lectura, captar frases completas en lugar de palabra por palabra y escanear párrafos, entre otras.

De hecho, en el aula se debe facilitar el proceso de lectura; por ejemplo, se debe presentar la lectura como una actividad agradable, en vez de proceder con ella como una tarea. Para que el maestro desarrolle la lectura como una actividad placentera para los estudiantes, debe crear estrategias para hacer un seguimiento y tratar el proceso de lectura individualmente en sus alumnos para superar posibles dificultades y cultivar las fortalezas.

Los cuentos cortos

Muchos docentes creen que leer cuentos en las clases de inglés es una actividad obvia, en muchos casos esto no es tan cierto porque se les dedica mucho tiempo a cuestiones menos importantes, por ejemplo, ejercicios de gramática que proponen ciertos textos guías u otros recursos. Aquí es donde enfocamos el aprendizaje cooperativo a propósitos orales prácticos como leer cuentos cortos para motivar a los estudiantes a volver a contar o crear otra versión de los ya leídos.

En relación con los cuentos cortos, se puede decir que estos se incluyen en el género literario de ficción en prosa. Tienen una complejidad menor y se centra

en un evento particular, con una línea de tiempo breve y algunos personajes involucrados en la acción. La lectura de cuentos cortos en inglés ofrece una atmósfera enriquecedora en la que los estudiantes practican y mejoran su vocabulario, pronunciación y fluidez.

En esta investigación, debido a la naturaleza de los talleres enfocados al mejoramiento de la habilidad *speaking*, la mayoría de las actividades de lectura, practicadas en el aula, apoyaron la habilidad de hablar en inglés. Los equipos pequeños prepararon los cuentos cortos para presentarlos en las sesiones de lectura de la clase de inglés. Los estudiantes utilizaron los medios y materiales (Internet, libros, entrevistas a maestros, padres) disponibles para la presentación de los cuentos frente a los otros grupos. Algunos de ellos asumieron el papel de periodistas; otros prepararon una historieta muda en diapositivas y friso que fue recontada con su propio vocabulario, entre otros. Todos los equipos pequeños participaron en la presentación de cada grupo haciendo preguntas e intercambiando ideas.

Leer y aprender en equipo

Para proponer la estrategia de aprendizaje cooperativo fue relevante conocer las principales técnicas básicas utilizadas en el aprendizaje cooperativo en las aulas de clase. Kagan (1994, p. 61) incluye la entrevista, la mesa redonda, lectura compartida, juego de palabras, el rompecabezas, las fichas parlantes (giratorias), rally en equipo, entre otras.

Esta práctica se basó en el principio de cooperación estrecha entre los miembros de los pequeños equipos; todos debían preguntar sobre algo para contribuir a la comprensión del texto dentro del equipo. De esta manera, "Leer y aprender en equipo" aumentó la interdependencia positiva dentro de los grupos, la responsabilidad y la comunicación cara a cara.

Según Cohen (1972, p. 94) "la preparación del docente es clave para el éxito del aprendizaje cooperativo. Las actividades de aprendizaje cooperativo pueden requerir más planificación que las clases tradicionales". Para este taller, se tomó material de lectura del libro *Historias completas de Franz Kafka*⁴. Se seleccionó un texto para cada equipo: diez cuentos cortos para diez equipos.

4 Franz Kafka escribió continuamente y con furia a lo largo de su vida, sin embargo, solo permitió que una fracción de su trabajo se publicara en vida. Poco antes de su muerte, a los cuarenta años, pidió a su amigo Max Brod, quemar todas sus obras de ficción restantes. Afortunadamente, Brod desobedeció.

The Complete Stories reúne todos los cuentos de Kafka, desde los clásicos como "The Metamorphosis", "In the Penal Colony" y "The Hunger Artist" hasta piezas menos conocidas, más cortas y fragmentos que Brod lanzó después de la muerte de Kafka con la excepción de sus tres novelas, todo el trabajo narrativo de Kafka está incluido en este volumen. La notable profundidad y amplitud de su brillante y penetrante imaginación se hace aún más evidente cuando estas historias se consideran como un todo". Tomado de dos primeras páginas de este libro.

Esta selección fue: **Poseidon, prometheus, the silence of the sirens, the truth about sancho panza, fellowship, my neighbor, at night, give it up!, an old manuscript, sudden walk.** El siguiente es un ejemplo de los cuentos cortos seleccionados:

THE TRUTH ABOUT SANCHO PANZA

Without making any boast of it Sancho Panza succeeded in the course of years, by feeding him a great number of romances of chivalry and adventure in the evening and night hours, in so diverting from himself his demon, whom he later called Don Quixote, that this demon thereupon set out, uninhibited, on the maddest exploits, which, however, for the lack of a preordained object, which should have been Sancho Panza himself, harmed nobody. A free man, Sancho Panza philosophically followed Don Quixote on his crusades, perhaps out of a sense of responsibility, and had of them a great and edifying entertainment to the end of his days. (Kafka, 1971, p. 472).

Como se dijo anteriormente, todos aportaban algo para contribuir a la comprensión del texto al interior de su equipo. Entonces, cada estudiante tenía una tarea: el estudiante 1 formuló preguntas y respuestas para hablar dentro del equipo. El estudiante 2 anotó algunas ideas sobre el texto para ser discutido por los miembros del equipo. El estudiante 3 diseñó una manera para que el equipo presentara el texto a otros equipos pequeños. El estudiante 4 redactó tres preguntas de respuesta corta a tres equipos diferentes. Al final, los estudiantes hablaron sobre cómo fue la preparación y puesta en escena de sus presentaciones. Para la evaluación se tomó en cuenta lo que logró cada estudiante.

De acuerdo con esta experiencia investigativa, cuarenta estudiantes se redujeron a diez equipos de trabajo para recibir la instrucción, con cuatro miembros cada equipo que se eligieron al azar. Fue común encontrar que cuando un estudiante o un equipo entendían una parte de la instrucción o en qué consistía una actividad o parte de una lectura, el resto de los miembros del equipo tenían que prestar especial atención a ese estudiante o a ese equipo, para luego, usar sus habilidades conjuntas y completar la actividad.

Además, se propuso un nombre para cada equipo: **“The four musketeers, the powerpuff boys, the super friends”** y, así sucesivamente. Cada estudiante recibió una fotocopia con la lectura para hacerla en silencio; luego, un estudiante en cada equipo leyó en voz alta. Con sus propios medios, los estudiantes comentaron la lectura dentro del equipo. Luego, quien haya entendido mejor la lectura, la explicó a los otros. Si un estudiante no entendió, los otros miembros usaban sus habilidades cooperativas para obtener soluciones y lograr que fuera entendida por todos. Mientras tanto, el maestro proporcionó realimentación grupo por grupo.

Según Cooper (1990, p. 55) los miembros de los equipos tienen responsabilidades cooperativas,

Cada miembro del equipo debe hacer contribuciones constructivas a los esfuerzos del propio equipo. Los miembros del equipo deben alentarse entre sí para contribuir. Los miembros del equipo deben trabajar mutuamente en la tarea, persiguiendo su objetivo compartido. Se requiere un compromiso cooperativo de todos los estudiantes. En los equipos de aprendizaje cooperativo, los estudiantes deben tratarse entre sí con respeto.

Para esta investigación, se incluyeron también otras responsabilidades como ser monitor en cada equipo y deberes particulares como hacer preguntas a otros grupos y responder preguntas formuladas por otros grupos de acuerdo con la presentación de lectura. El equipo o el investigador podían elegir el estudiante que respondería la pregunta a todo el grupo, no sin antes preparar la respuesta dentro del equipo.

Dentro de la evaluación de la práctica “Leer y aprender en equipo” se observó que los miembros de los equipos trataron de participar y de hacer su contribución para lograr desarrollar la tarea. Hamm y Adams (1962, p. 45) señalan que “cuando llega el momento de evaluar a los estudiantes y asignar calificaciones, se puede evaluar lo que logró cada alumno individualmente. Y, en segundo lugar, se puede evaluar qué tan bien participó el alumno como miembro del equipo”.

En cuanto a la habilidad de hablar, en la práctica “Leer y aprender en equipo”, se escuchó a los estudiantes con atención cuando hablaban al interior de los equipos; cuando hicieron las preguntas y las respondieron frente a todo el grupo y cuando realizaron sus presentaciones. Esta práctica se enfocó tanto en las fortalezas de los estudiantes para empoderarlos, como en sus debilidades para ayudarlos a través de la realimentación. Además, se planteó el uso de vocabulario básico e incluimos *switching code* o cambio de código inglés-español para fomentar la producción oral y se relacionaron los cuentos cortos de Kafka con las vidas y los eventos reales de los estudiantes, de modo que ofrecían oportunidades para escuchar e interactuar entre ellos.

De esta manera, cuando los estudiantes trabajaron cooperativamente en las lecturas, identificaron y compartieron sus fortalezas y debilidades. En este orden de ideas, el aprendizaje cooperativo les permitió interactuar, participar y mejorar su comprensión del idioma inglés. En su contribución, Hamm y Adams (1962 p. 41) establecen algunos beneficios para los equipos como “reducir la ansiedad, llegar a ser un miembro de un equipo, participar en tutoría entre pares y formar equipos cooperativos”. Asimismo, según Kagan (1994, p. 4), crear equipos heterogéneos para aprender juntos, permite trabajar cooperativamente con otros que poseen más y menos competencias. De esta manera, el aprendizaje cooperativo no solo ofrece un entorno de apoyo para aprender nuevos contenidos y adquirir conocimientos del idioma inglés, sino que también ayuda a fomentar las amistades y el desarrollo social.

AUTONOMÍA Y COOPERACIÓN

Cuando los estudiantes tienen la responsabilidad de tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje, están construyendo su aprendizaje autónomo. De acuerdo con Benson y Voller (1997, p. 12), la autonomía en el proceso de aprendizaje se refiere a la capacidad de hacerse cargo del propio aprendizaje; significa que el aprendizaje autónomo tiene que ver con la capacidad que tenemos de actuar solos en cooperación con nuestros compañeros de clase.

Se entiende, entonces, que la autonomía va más allá de situar a los alumnos en circunstancias en las que deben ser autosuficientes. Little (1996, p. 13) argumenta que "el aprendizaje autónomo presupone una actitud positiva hacia el contenido y el proceso de aprendizaje". En otras palabras, la autonomía de los estudiantes busca considerar los factores que afectan su proceso de aprendizaje, para convertirse en aprendientes efectivos y asumir una mayor responsabilidad frente a su propio aprendizaje.

CONCLUSIONES

En general, esta experiencia investigativa enfocada al aprendizaje cooperativo dio a los estudiantes la oportunidad de leer textos reales (cuentos cortos de Kafka) y sentirse seguros al realizar sus presentaciones en frente de sus compañeros. Al hacerlo, todos los miembros del grupo tuvieron la oportunidad de expresar su comprensión de lectura. En consecuencia, otros aspectos como la pronunciación, el vocabulario, etc. mejoraron al trabajar juntos. Además, el ambiente cooperativo construyó actitudes positivas entre los estudiantes para llevarse bien con los demás.

En otras palabras, los estudiantes se dieron cuenta de que tenían que trabajar en la lectura para obtener un beneficio individual y colectivo, y que, si no contribuían con su parte, los otros miembros del grupo se verían afectados. Entonces, el compromiso de leer el cuento que correspondió a cada equipo fue importante porque los estudiantes sabían que el logro de los objetivos dependía de ellos mismos.

Sin lugar a dudas, no debemos olvidar que la habilidad de hablar está relacionada con las habilidades de leer, escuchar y escribir. Con base en esta experiencia de investigación, los estudiantes trabajaron y aprendieron juntos, practicaron no solo hablando en inglés, sino mejorando las habilidades de lectura. En consecuencia, en la estrategia de aprendizaje cooperativo, la práctica "Leer y aprender en equipo" creó un entorno donde los estudiantes podían interactuar, negociar respuestas, hacer preguntas, hacer presentaciones, ver

películas cortas y videos para respaldar sus textos, lo cual mejoró sus habilidades para hablar en inglés.

La técnica "Leer y aprender en equipo" exploró cómo leen y hablan los estudiantes cuando trabajan juntos cooperativamente. Los estudiantes trabajaron con la ayuda de otros miembros del equipo y con la ayuda del maestro. En general, el aprendizaje cooperativo mostró el progreso de los estudiantes, ya que se expresaron en inglés y pudieron poner en práctica no solo el vocabulario nuevo, sino también el nivel inglés que ya habían adquirido para expresar lo que querían decir. Los estudiantes con desempeño bajo y alto encontraron la ayuda y el apoyo de sus compañeros de equipo para lograr sus objetivos en común.

En particular, la práctica "Leer y aprender en equipo" reveló la necesidad de leer y compartir un texto (cuento), ya que no solo crea y mantiene expectativas positivas en los estudiantes, sino que crea apoyo, ayuda, interdependencia y un entorno adecuado donde los estudiantes están motivados para mejorar su rendimiento académico.

En resumen, "Leer y aprender en equipo" consideró la idea de una cooperación estrecha para cultivar las fortalezas de los estudiantes en las clases de inglés. Además, los miembros del equipo se dieron cuenta de que el aprendizaje cooperativo es adecuado para fortalecerse social y académicamente a partir de sus éxitos y fallas.

Finalmente, las ideas discutidas en este artículo son fuente de información para los docentes e investigadores interesados en trabajar con el aprendizaje cooperativo. Para futuros estudios, podría ser posible avanzar en este trabajo abordando temas relacionados con estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, competencias comunicativas, aprendizaje autónomo, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Cohen, E. G. (1972). *Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers college press.
- Cooper, J. (1990). *Cooperative Learning and College Instruction*. Long Beach: Institute for Teaching and Learning, California State University.
- Deutsch, M. (1962). *Cooperation and trust: some theoretical notes*. In M. R. Jones (ed.), *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln: University of Nebraska press.
- D'Olivares, D. N. (2013). Cooperative learning: another way to learn together. *Enletawa Journal*. N° 6. pp. 59-72. Tunja: UPTC.
- D'olivares Durán, N. & Casteblanco Cifuentes, C.L. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. *Rev. Humanismo y Sociedad*, 3(1-2), 24-34. <http://dx.doi.org/10.22209/rhs.v3n1.2a04>
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: a practice to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman K (1982) *Language, literacy and learning*. London: Routledge and Kagan Paul.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. & Smith K. A. (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson R. T. (1995). *Learning together and alone*. 3rd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kafka, F. (1971). *The complete stories of Franz Kafka*. Ed. Nahum N. Glatzer. New York: Schocken Books.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing. Retrieved from <http://www.kaganonline.com/Articles/index.html>
- Kagan, S. (2001). *Structures: Research and Rationale*. Kagan Online Magazine, <http://www.kaganonline.com/Articles/index.html>

- Little, D. (1996). *Learner autonomy: some steps in the evolution of theory and practice*. Teanga 16 (the Irish yearbook of applied linguistics) Dublin: Irish Association for applied linguistics.
- Smith, F. (1997). *Reading without nonsense*. New York: teachers College press.
- Wallace, C. Holt, D. & Chips, B. (1991). "Cooperative learning in the secondary school: Maximizing language acquisition, academic achievement, and social development". *National Clearinghouse for Bilingual Education Program Information Guide Series*. Number 12, summer.
- Wallace, C. (1992). *Reading. Language teaching: A scheme for teacher education*. Oxford University Press. Printed in Hong Kong.
- Williams, E. & Moran, C. (1989). Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English. *Language Teaching*, 22, p. 217-228 doi: 10.1017/s0261444800014713

PAUTAS PARA AUTORES

La Revista **RASTROS y ROSTROS DEL SABER**, se publica en los meses de junio y diciembre de cada año, está adscrita a la Escuela de Ciencias Humanísticas y Educación de la Facultad de Estudios a Distancia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Su temática está orientada hacia la divulgación de escritos originales y especializados en el campo de la Educación y está dirigida a la comunidad académica, investigadora y centros de investigación de instituciones de carácter educativo. Se pretende promover iniciativas investigativas alternas Humanidades, artes y ciencias y, ser un medio de divulgación de experiencias pedagógicas innovadoras en la formación de Licenciados y/o Educadores, a través de las diversas mediaciones pedagógicas y tecnológicas que potencian la alteridad educativa y la autonomía en el aprendizaje.

A continuación se presentan los requisitos y características que deben contener los artículos presentados por los autores de la Revista: **RASTROS y ROSTROS DEL SABER** que, debe ajustarse a los siguientes parámetros:

1. Podrán publicarse todos los artículos que provengan de docentes e investigadores nacionales o internacionales que cumplan con los criterios de calidad investigativa y académica requeridos según los parámetros establecidos por el Boletín Académico.
2. Los artículos han de ser originales, contener una extensión de 10 a 20 páginas, en formato carta, fuente Arial tamaño 12, espacio 1 y ½, con márgenes no inferiores a 3 cm, estrictamente con normas APA (Séptima edición).
3. Se sugiere que el número de autores del artículo no sea superior a tres (3).
4. Los artículos evaluados podrán ser susceptibles de: Publicable, Publicable con ajustes o No publicable.
5. Los autores asumen la responsabilidad de la originalidad de los artículos enviados o publicados, siguiendo lo establecido en la ley según derechos de autor, así como las consecuencias jurídicas que se pueden derivar de la publicación del artículo y no comprometen el criterio de la directora, el editor, la escuela, la facultad o Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Se considera una publicación especializada en Ciencias de la Educación, el Comité editorial seleccionará los textos que sean originales y que se encuentren inscritos en los ejes temáticos de la revista; según la clasificación de las mejores experiencias académicas, investigativas y pedagógicas.

Los artículos deben presentarse con la siguiente estructura:

Título: No ha de exceder 15 palabras, es necesario incluir la traducción del mismo en inglés.

Autor: Incluir datos personales, en especial la pertenencia institucional, instituto o universidad y correo preferiblemente de índole institucional. Si el artículo pertenece a un proyecto finalizado o en desarrollo, se ha de indicar el nombre del mismo.

Resumen: En un máximo de 300 palabras y también se ha de traducir al inglés bajo la denominación abstract y también en portugués.

Palabras clave: Un máximo de 5 palabras, sinónimas del tema; en español, inglés y portugués.

Introducción: Todo artículo ha de contener introducción a fin de comprender el desarrollo del mismo.

Contenido: Depende de la clasificación del artículo se ha de ajustar a dichas condiciones, de lo contrario será devuelto por parte del comité editorial.

Metodología: Aplica solo en el caso de un artículo de investigación.

Resultados: Aplica solo en el caso de un artículo de investigación.

Conclusiones: Son indispensables y difieren según la clasificación del artículo.

Referencias bibliográficas: Se ha de incluir la bibliografía completa al final del artículo en orden alfabético.

Nota: Las imágenes deben ser presentadas en formato jpg o tif, se recomienda una buena resolución al momento de capturarlas.

La recepción de los documentos se realizará a través de OJS en el siguiente link: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/about/submissions>

Y al correo electrónico: revista.rastrosyrostros@uptc.edu.co

Revista Rastros y Rostros del Saber

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Escuela de Ciencias Humanísticas y de Educación

Facultad de Estudios a Distancia FESAD

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

OJS <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros>

Dirección: Avenida central del Norte

PBX: 608 7425626 Exts. 2217 y 2218

Tunja - Boyacá

Revista de la Licenciatura en Educación Básica

 **Rastros**
y rostros
del saber