

Prácticas Significativas en el Contexto Educativo.

Currículo y Contexto
Social de la Región Caribe.



EDITORES:

Libia Narvárez Barbosa - David Acosta Meza

Prácticas significativas en el contexto educativo

David de Jesús Acosta Meza
Katy Fuentes Orozco
Hernando Alberto García Figueroa
Nórida Cecilia González Domínguez
Libia Rosa Narváez Barbosa
Aura María Narváez Reyes
Ferley Ramos Geliz
Ingrid Rivera Espinosa
Marco Tulio Rodríguez Sandoval
Mónica Rodríguez Salcedo
Héctor Enrique Urzola Berrío



Prácticas significativas en el contexto educativo. Currículo y contexto social de la región Caribe / editores, autores Libia Narváez Barboza y David Acosta Meza ; autores Marco Tulio Sandoval Rodríguez.... [y otros ocho] -- Primera edición. -- Sincelejo : Editorial CECAR, 2017.

194 páginas : figuras, tablas ; cm. (Colección Educación Región Caribe)

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN: 9789588557472 (Digital)

1. Ciencias naturales -- Enseñanza 2. Educación -- Investigaciones 3. Lectura -- Investigaciones 4. Prácticas de la enseñanza I. Narváez Barboza, Libia Rosa II. Acosta Meza, David III. Rodríguez Sandoval, Marco Tulio IV. Ramos Geliz, Ferley V. García Figueroa, Hernando Alberto VI. Urzola Berrío, Héctor VII. Rivera Espinosa, Ingrid VIII. Rodríguez Salcedo, Mónica IX. Fuentes Orozco, Katy X. Narváez Reyes, Aura María XI. González Domínguez, Nórdica Cecilia XI. Título.

370.7 P895 2017

CDD 23 ed.

CEP – Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Biblioteca Central – COSICUC

ncvr.

Prácticas significativas en el contexto educativo

Colección: Educación Región Caribe ISBN:

978-958-8557-47-2 (Digital)

Noel Morales Tuesca

Rector

Jhon Víctor Vidal Durango

Vicerrector de Ciencia, Tecnología e Innovación

Armando Buelvas Martínez

Director de Investigaciones

Leslie Bravo García

Decana Facultad de Humanidades y Educación

Libia Narváez Barbosa

David Acosta Meza

Editores

David de Jesús Acosta Meza

Katy Fuentes Orozco

Hernando Alberto García Figueroa

Nórdica Cecilia González Domínguez

Libia Rosa Narváez Barbosa

Aura María Narváez Reyes

Ferley Ramos Geliz

Ingrid Rivera Espinosa

Marco Tulio Rodríguez Sandoval

Mónica Rodríguez Salcedo

Héctor Enrique Urzola Berrío

Autores

Editorial Cekar

Libia Narváez Barbosa

Coordinadora Editorial

Diseño de portada

Comunicaciones Cecar

Fotografías de base de la portada tomadas durante la realización del proyecto de lectoescritura inicial

Diagramación

Andrea Rubio C.

Primera edición: Sincelejo, agosto 9 de 2017

Corporación Universitaria del Caribe- CECAR

Dirección: Sincelejo, Carretera Troncal de Occidente Kilómetro 1 Vía a Corozal

www.cecar.edu.co e-mail: editorial.cecar@cecar.edu.co

Los capítulos incluidos en este libro son producto de las investigaciones desarrolladas por sus autores y por miembros del Grupo de investigación IDEAD.- Investigadores de Educación a Distancia. Fueron arbitrados bajo el sistema doble ciego por expertos en el área externos la institución y bajo la supervisión del Sello Editorial Cekar.

Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio reprográfico, fónico o informático y su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, fotocopias, microfilme, offset, mimeográfico u otros sin autorización previa y escrita de los titulares del copyright. La violación de dichos derechos constituye un delito contra la propiedad intelectual

CONTENIDO

Presentación	vii
.....	11
Capítulo 1.....	11
Experiencias iniciales en el campo investigativo de las Ciencias Naturales	11
1. Política educativa que orienta la enseñanza de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la educación básica y media.....	12
1.1 Lineamientos curriculares del área de ciencias naturales y educación ambiental	13
1.2 Estándares básicos de competencia.....	15
1.3 Derechos básicos de aprendizaje (DBA)	16
1.4 Fundamentos de las nuevas metodologías para el desarrollo de competencias científicas	17
2. Estrategias investigativas en la formación de competencias científicas.....	19
2.1 La investigación como estrategia de aprendizaje.....	19
Algunas estrategias investigativas llevadas al aula	20
3. Experiencias Investigativas Exitosas en el ejercicio docente.....	30
3.1 Experiencia investigativa exitosa: Un trabajo planeado, implementado, evaluado y retroalimentado cuidadosamente	30
3.2 Experiencia del trabajo con niños y jóvenes en el aprendizaje de competencias científicas	32
3.3 Logros alcanzados durante la Experiencia.....	49
Referencias bibliográficas.....	50
Capítulo 2.....	53
Estrategia metodológica para la potencialización del Pensamiento Crítico	53
Introducción	54
Problema	55
Participantes.....	56
Instrumento.....	56
Procedimiento	57
Implementación del programa de intervención de la Hipometacompreensión textual (HMT) como acción didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico	58
Resultados	61
Identificación del nivel de pensamiento crítico.....	62
DISCUSIÓN	73
Referencias bibliográficas.....	76
Capítulo 3.....	81

Práctica docente de los formadores en los programas de formación complementaria de las Instituciones Educativas Normales Superiores del Departamento de Sucre	81
Introducción	82
1. Discusión teórica	86
2. Metodología	100
2.1 Población y muestra	100
2.2 Instrumentos	100
2.3 Procedimiento	101
3. Resultados y análisis	101
4. Resultado y análisis desde los Estudiantes	111
Referencias bibliográficas	121
Capítulo 4	127
Una experiencia con las familias de los estudiantes de primer grado de Sincelejo y Golfo de Morrosquillo (Coveñas y San Onofre) en el departamento de Sucre, Colombia	127
.....	127
Introducción	128
Metodología	131
Resultados	132
El texto escolar: una herramienta para familiarizarse con el contexto familiar	142
Guía para padres y desarrollo de talleres lúdico recreativos	144
Conclusiones	154
Referencias bibliográficas	156
Capítulo 5	161
Las competencias comunicativas y la lectura crítica	161
Introducción	162
Metodología	168
Resultados	173
Competencia interpretativa	173
Competencia argumentativa	174
Competencia propositiva	175
Nivel de lectura crítica de los estudiantes de 10 grado	176
Tabla No 4 Lectura Crítica	177
Asociación entre lectura crítica y las competencias comunicativas ..	178
Discusión	179
Conclusiones	183
Referencias bibliográficas	185

Presentación

El libro que presentamos a la comunidad educativa y científica es producto de los resultados de las investigaciones de docentes del grupo IDEAD- investigadores de educación a distancia de la Corporación Universitaria del Caribe- CECAR y uno de estos capítulos corresponde a un trabajo de profesores de Corposucre- Corporación Unificada Antonio Sucre de la ciudad de Sincelejo. El propósito es difundir las experiencias significativas que han desarrollado y en las cuales han obtenido resultados satisfactorios dignos de publicar para que puedan ser replicados por otros investigadores y se abra un espacio para la disertación en torno a los temas tratados. Y además que se interese

vii

El libro está distribuido en 5 capítulos a saber:

El capítulo 1: “Experiencias iniciales en el campo investigativo de las Ciencias Naturales” en el cual se muestra la necesidad que tiene el docente en esta área y en Educación Ambiental para lograr el diseño e implementación de estrategias de enseñanza dirigidas a que los estudiantes aprendan una competencia investigativa en los primeros niveles de escolaridad. Pero, también se trata de buscar la forma de que el

estudiante no se le convierta la experiencia en algo frustrante, debido a la rigidez de los protocolos utilizados. La poca comprensión de las problemáticas abordadas, el alcance y el diseño del estudio también pueden convertirse en barreras que los niños y jóvenes deben superar para obtener unos resultados importantes. Por esta razón, la selección de la problemática y el abordaje de cada aspecto de la estrategia investigativa utilizada debe estar al alcance de la comprensión de los niños y jóvenes para que ellos puedan crecer en lo motivacional y en los niveles de autoestima en el desarrollo de la estrategia.

En el capítulo 2: “Estrategia metodológica para la potencialización del pensamiento crítico” se evidencia cómo a partir de la implementación didáctica de la Hipotemetacomprensión textual (HMT), se pudo potencializar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes del grado octavo dos de la institución educativa “Cristóbal Colón” del municipio de Morroa – Sucre. La metodología que se utilizó fue de diseño cuasi – experimental, con dos grupo: control y experimental usando el test de HCTAES Halpern (2006) para medir ambos grupos. Finalmente el grupo experimental (8°-2) obtuvo un nivel ALTO en comparación con el grupo control, según la escala de niveles de pensamiento crítico, expuesto por Torres y Beltrán (2001)

“Caracterización de la práctica docente de los formadores de formadores en los programas de formación complementaria de las Instituciones Educativas Normales Superiores del departamento de Sucre” es el tema que se aborda en el capítulo 3 en el cual caracterizó la práctica pedagógica desde el Ser, el Hacer y el Conocer docente de los formadores de formadores en los programas de formación complementaria de las Instituciones Educativas Normal Superior del departamento de Sucre. Se obtuvieron los siguientes, resultados, los docentes reconocen que un formador de formadores, principalmente, debe ser una persona comprometida con su profesión, debe estar bien preparada en su campo disciplinar, con dominio didáctico, ser capaz

de desarrollar investigación y extensión académica y relacionarse adecuadamente con sus estudiantes. Desde la perspectiva de los estudiantes se confirmó lo expuesto por los docentes y además consideraron que los docentes escogidos son personas que, además de estar preparadas para desempeñar su rol, están comprometidos con la formación integral de sus estudiantes. Se concluyó que la práctica pedagógica de los docentes escogidos como los mejores se caracterizó por ser planeada, estar impregnada de un conocimiento no solo disciplinar sino de contenido pedagógico, utilizar diversas estrategias de enseñanza como el aprendizaje contextualizado, en su práctica pedagógica tienen en cuenta los estilos de aprender de sus estudiantes, la relación en el aula se caracteriza por la confianza y afectividad.

En el capítulo 4 se presentan los resultados de una investigación en el marco del proyecto de innovación social con el componente de lectoescritura inicial desarrollado en Instituciones de básica primaria que fueron focalizadas para la intervención en Sincelejo y Golfo de Morrosquillo (San Onofre y Coveñas). Se propuso como uno de sus objetivos específicos estudiar la problemática que afecta de una u otra manera el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en los niños de primer grado. Entre éstos se abordó la problemática relacionada con los métodos de enseñanza, el aprendizaje y el aspecto sociocultural, en el cual la familia fue objeto de diagnóstico y de tratamiento a través de una serie de actividades lúdico recreativas entre las que se buscó principalmente brindarles capacitación a través de seminarios, talleres, acompañamiento psicológico y diversas estrategias para pudieran asumir responsablemente la tarea de dirigir el estudio de sus hijos en el hogar.

Terminamos esta publicación con el capítulo 5 en el cual se presentan los resultados de una investigación cuyo propósito fue determinar el nivel de competencias comunicativas que manejan los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal a través del proceso de lectura crítica. Se

buscó identificar los niveles de competencia interpretativo, argumentativo y propositivos a través del proceso de lectura crítica de textos continuos y discontinuos con los que se ven involucrados diariamente los estudiantes.

Se espera que los lectores nos brinden sus opiniones y que este libro contribuya a enriquecer las prácticas pedagógicas en el marco de la colección: Currículo y Contexto Social de la Región Caribe.

Libia Narváez Barbosa
David Acosta Meza
Editores

Capítulo 1

Experiencias iniciales en el campo investigativo de las Ciencias Naturales

Marco Tulio Rodríguez Sandoval*
Ferley Ramos Geliz **

* Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialidad en Química y Biología. Especialización en Ciencias Químicas y en Pedagogías para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Magister en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación y Estudiante de Doctorado en Educación. Colombia. Docente de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Email: marco.rodriguez@cecar.edu.co Teléfono: +57 3205596058

** Magister en educación, Magister Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación. Investigador Grupo IDEAD de la Corporación Universitaria del Caribe- Cecar

1. Política educativa que orienta la enseñanza de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la educación básica y media

Introducción

El diseño, implementación y evaluación del currículo de ciencias naturales y educación ambiental está perfilado, en primera instancia por los lineamientos curriculares que expidió el ministerio de educación nacional MEN con el propósito de integrar enfoques pedagógicos y didácticos que se acercaran a la formación de actitudes hacia las ciencias naturales. Posteriormente, se precisaron las orientaciones sobre el diseño del currículo, las formas de evaluación y los escenarios o ambientes propicios para el trabajo en ciencias naturales con los estándares básicos de competencias. Y finalmente, se definieron líneas de trabajo muy delgadas sobre el diseño del currículo con los llamados derechos básicos de aprendizaje.

12

En el caso de los lineamientos, el documento está estructurado en tres partes. La primera parte se refiere a los referentes teóricos para el diseño, desarrollo y evaluación del currículo en las instituciones. Contiene referentes filosóficos y epistemológicos, referentes sociológicos y referentes psicológicos. Los referentes filosóficos y epistemológicos se ocupan, de resaltar el valor del papel del mundo de la vida en la construcción del conocimiento científico y se ocupan de analizar el conocimiento común, científico y tecnológico, la naturaleza de la ciencia y la tecnología, sus implicaciones valorativas en la sociedad y sus incidencias en el ambiente y en la calidad de la vida humana. Los referentes sociológicos se ocupan de hacer un análisis acerca de la escuela y su entorno: la escuela recontextualizada como una institución cultural y democrática en la que participativamente se construyen nuevos significados a través del trabajo colectivo, mediado por la calidad de la relaciones entre sus miembros. Y al final de esta primera parte se encuentran los referentes psicológicos que en se soportan las estrategias de enseñanza relacionadas con el desarrollo

evolutivo del niño y las formas de aprendizaje que deben promoverse en un área de tanto interés como es la de ciencias naturales y educación ambiental.

La Segunda Parte hace referencia a las implicaciones que los referentes teóricos tienen en la pedagogía y la didáctica. Invita al docente a mejorar su rol de educador, asigna un nuevo papel al laboratorio de ciencias, aporta elementos para mejorar el proceso de evaluación del aprendizaje y finalmente, propone una alternativa didáctica renovadora que utilice formas diferentes de preguntar y de preguntarse, de indagar y de analizar los fenómenos y los resultados obtenidos que debe tomarse como punto de referencia, pero que de ninguna manera constituya una camisa de fuerza a seguir.

La tercera parte muestra un ejemplo de aplicación de los lineamientos en el diseño de una propuesta curricular, que al igual que en los casos anteriores, sólo pretende señalar horizontes deseables o rutas posibles, sin que ellas sean obligatorias.

1.1 Lineamientos curriculares del área de ciencias naturales y educación ambiental

Después de la ley 115 de 1994, la primera orientación oficial que tuvieron los docentes para diseñar el currículo del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental fue la de los lineamientos curriculares. En ellos, el Ministerio de Educación Nacional MEN (1998), ofreció orientaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas para el diseño y desarrollo curricular en el área, desde el preescolar hasta la educación media, de acuerdo con las políticas de descentralización pedagógica y curricular a nivel nacional, regional, local e institucional, y además, enfatizó en la importancia de este documento al constituirlo en el punto de referencia para la formación inicial y continuada de los docentes del área.

Dentro del diseño de las estrategias, el docente no puede olvidarse del aprendizaje significativo. Para ello es conveniente que las

problemáticas estén más cerca del contexto del estudiante. Por esta razón, en las propuestas no es raro que un docente inicie la enseñanza de la química estudiando los procesos químicos que se dan al preparar un alimento, al lavarse las manos con jabón o al utilizar algún combustible doméstico (gas, leña o carbón). O que un docente de física se ocupe de problemas cercanos al mundo de la vida como pueden ser el consumo de energía eléctrica en una familia o con preguntas como "¿por qué es más fácil destapar un tarro haciéndole palanca con un cuchillo?" Los niños a menudo memorizan las tres clases de rocas que existen en la naturaleza sin antes hacerse preguntas acerca del paisaje que los rodea y que, después de una discusión bien dirigida, podrían hacer ver en él las "huellas" de una evolución del planeta que le darían un contexto a la formación de las rocas.

El mundo, tal como hoy lo concebimos, es el producto de largos procesos evolutivos que han sido reconstruidos en la mente del ser humano gracias a su imaginación combinada con la experimentación y la observación participante. La imaginación crea las nuevas teorías que modelan los procesos; la experimentación y la observación buscan el sustento empírico que ellas necesitan para ser incorporadas al conocimiento científico. En el caso de no encontrar este respaldo, las nuevas teorías se dejan de lado o se modifican para seguir con la tarea de construir teorías respaldadas empíricamente que nos den cuenta de esos procesos que tienen lugar en el mundo que nos rodea.

Con la perspectiva de la ciencia tradicional, carece totalmente de sentido cualquier reflexión filosófica. En efecto, la pregunta por el sentido de la ciencia y de nuestros actos no tiene cabida en un mundo regido por los "dogmas" absolutos del método científico y las verdades mediante él "descubiertas". Tampoco es de extrañarse entonces que exista una escisión tan dramática entre la filosofía y las ciencias en el medio escolar: generalmente el estudiante que "es bueno" para matemáticas y ciencias, "no es bueno" para filosofía y vice-versa; los docentes de ciencias y matemáticas se sienten lejanos de cualquier reflexión filosófica o estética y consideran que la formación en valores en los estudiantes es un problema del docente de

religión, sin darse cuenta de que la ética es fundamentalmente comunicación entre todos los individuos que hacen parte de un grupo social. Por esta razón, la ciencia de hoy se nutre de la reflexión filosófica para encontrarle sentido y significado a todo lo que hace. La ética se constituye en un conjunto de proposiciones que nutre constantemente cada uno de los protocolos de la ciencia en su proceso de construcción. Las sociedades científicas revisan constantemente los hallazgos y las innovaciones para criticar desde unos marcos referenciales más generales la seriedad y veracidad de los mismos.

Las orientaciones curriculares expresadas en los párrafos anteriores muestran el tipo de ciencias que debe orientarse en los procesos de formación en ciencias. La ciencia positivista cimentada en el protocolo del método científico, que considera como científico sólo lo que ha pasado por esta rejilla, no puede generalizarse dentro de las estrategias a utilizar en los primeros niveles de formación para emular al científico. En este documento se expresa claramente cómo puede iniciarse el trabajo empezando por lo más cercano a ellos, como son los problemas del contexto e integrando elementos de la filosofía y las ciencias, en especial la formulación de interrogantes.

1.2 Estándares básicos de competencia

La propuesta que se presentó al país como una orientación básica en el diseño curricular, busca crear condiciones para que nuestros estudiantes sepan cuáles son los principios de las ciencias naturales y la educación ambiental, y también para que puedan comprenderlas, comunicar y compartir sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno, tal como lo hacen los científicos contemporáneos (MEN, 2004). Los estándares que se formularon son un derrotero para que cada estudiante desarrolle, desde el comienzo de su vida escolar, habilidades científicas para:

- Explorar hechos y fenómenos.
- Analizar problemas.

- Observar, recoger y organizar información relevante.
- Utilizar diferentes métodos de análisis.
- Evaluar los métodos.
- Compartir los resultados.

Estas habilidades deben aprenderse, desarrollarse y automatizarse bajo la tutela del docente en contextos de trabajo donde predominen los retos, los interrogantes y las discusiones sobre las verdades absolutas, las respuestas y la aceptación acrítica de los resultados o proposiciones. Las discusiones deben planearse para que generen mejoras en la forma de razonar fomentando así la reflexión sobre lo que se hace y la búsqueda de argumentos y explicaciones más relevantes.

1.3 Derechos básicos de aprendizaje (DBA)

Los derechos básicos de aprendizaje para el área de ciencias naturales y educación ambiental salieron a la luz pública en el año 2016 para que los docentes precisaran los saberes que deben abordarse en un grado de escolaridad y ejemplifican la forma como pueden abordarse en cuanto al diseño curricular considerando las metodologías que facilitan el aprendizaje de estos contenidos. En este sentido, esta orientación la asume el docente en el diseño de sus planes curriculares en el área de ciencias naturales y educación ambiental. Un ejemplo de este ejercicio se muestra a continuación:

A continuación se muestra un Derecho Básico de Aprendizaje (DBA):

Comprende que los sentidos le permiten percibir algunas características de los objetos que nos rodean (temperatura, sabor, sonidos, olor, color, texturas y formas).

Para diseñar un plan curricular perfilado por este DBA, se sugieren metodologías activas con enfoque práctico que permitan que el estudiante (sujeto) se relacione directamente con el objeto para que identifique y describa sus características. A través de este ejercicio comprende la utilidad que tienen los órganos de los sentidos para conocer las características del objeto de estudio.

El primer reto que tiene el docente es el seleccionar el contexto problémico que ha de servir para el diseño de la estrategia. Después de hacer un listado de las problemáticas relacionadas con el estándar y el DBA, sigue la elaboración de preguntas. Esta etapa es muy importante. Debe hacerla con sus estudiantes. De ella depende la riqueza de la estrategia y de las motivaciones y expectativas que los estudiantes van a sentir los estudiantes. La búsqueda de antecedentes, la fundamentación de la temática y la metodología para recoger y analizar la información. La relevancia de los hallazgos dependen de la planeación del docente y de la motivación que se haya alcanzado durante el proceso, de las preguntas y debates promovidos y de la crítica del colectivo para construir y afinar el conocimiento. Después de esta interacción del estudiante con el objeto de estudio, alcanza a comprender que los sentidos le sirven para percibir sus cualidades y que sin ellos el conocimiento que alcanzaría del mismo es limitado.

1.4 Fundamentos de las nuevas metodologías para el desarrollo de competencias científicas

En los primeros niveles de escolaridad, el docente no va a formar científicos, se trata de crear condiciones para que el estudiante explore, se interese por el objeto de estudio, aumente su interés en indagar, tenga la disposición para profundizar en los fenómenos, aprenda a trabajar en equipo y a comunicar sus hallazgos, pueda hacer debates argumentados sobre sus apreciaciones y muestre un gusto especial por los contenidos de las ciencias naturales y educación ambiental. En este sentido, la escolaridad es el escenario para perfilar un futuro profesional que le agrade el campo investigativo y cuestione la forma como se enseña la ciencia y la forma como ha sido construida

la ciencia. Ante esto, los escenarios deben ser retadores, las metodologías deben contener estrategias que permitan la utilización de las tecnologías de la información y comunicación, los espacios y tiempos deben ser flexibles, el rol del docente se centra en la orientación y evaluación, el rol del estudiante debe ser de un aprendiente abierto al conocimiento, a trabajar en equipo y al aprendizaje de estrategias que le permitan aprender de manera autónoma lo necesario para avanzar hacia las metas propuestas. Por lo escrito anteriormente, se reseñan a continuación algunos aspectos básicos que deben tener las estrategias para que puedan ser exitosas en el aprendizaje de las competencias científicas en los primeros niveles de escolaridad. En este sentido, a continuación se reseñan algunas de ellas:

La primera de ellas está basada en la enseñanza de la filosofía a los niños y el aprendizaje de las ciencias. En su fundamentación, López P. (2015), se propone explorar vínculos entre el arte, la infancia y la filosofía. La idea de ‘creación’ aparece como un primer indicio de que entre estos tres conceptos se albergan potentes relaciones, ya no solo conceptuales, sino existenciales, vitales. El arte, por otra parte, podría ser una válvula que oxigene cierta preponderancia de la palabra en filosofía.

Gómez M. (2015), profundiza en la idea de ‘Comunidad de Indagación’ y como ésta asumirá diversos matices cuando la relación infancia-filosofía es pensada desde la propuesta lipmaniana, Filosofía para Niños, o desde la corriente más latinoamericana que reemplaza el ‘para’ por el ‘con niños’. Deteniéndose en las pretensiones de esta última perspectiva, la autora reflexiona en torno a la necesidad de reivindicar para el trabajo filosófico con niños, la utilización de literatura chilena y latinoamericana.

López (2008b, p.61), citado por Álvarez (2015, p.122), expresa que: “Los sentidos acontecen en las palabras, insisten en ellas, pero no les pertenecen (...). Las palabras están en el eje cronológico, y lo que ellas significan, en el eje intensivo”. De esta manera tanto la práctica

de filosofía con niños y niñas como la pedagogía en general se desarrolla a través de estos dos ejes: uno cronológico que va del pasado al futuro, transmitiendo, acumulando y olvidando saberes y palabras, y uno intensivo, en donde el sentido va siendo establecido en cada oportunidad por primera vez, porque las palabras son fonéticamente las mismas, pero el sentido de lo que dicen nace y muere con quien la pronuncia, lee, escribe o escucha.

2. Estrategias investigativas en la formación de competencias científicas

Introducción

El modelo de escuela tradicional no permite la articulación de innovaciones en las prácticas de aula que atenten con la rigidez de la secuencia didáctica de actividades de la clase y el alcance de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes basados en la memorización y repetición de los saberes que supuestamente tienen un alto valor social. En este sentido, la articulación de la investigación como estrategia en el aula requiere de un enfoque de escuela que flexibilice los ambientes y tiempos de la clase, que conceptualice una nueva dinámica con nuevos roles para el estudiante y el docente, que privilegie el trabajo colectivo sobre el individual, que promueva el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, sin dejar de lado el fomento de la metacognición.

Ante este panorama, son más los retos que le corresponde asumir al docente en la tarea de articular las innovaciones necesarias que le permitan diseñar e implementar planes curriculares considerando la trayectoria investigativa dentro de ese proceso de transformación de la dinámica escolar.

2.1 La investigación como estrategia de aprendizaje

Para Caponnetto (2002), la investigación como estrategia de aprendizaje tiene dos acepciones: la primera se refiere a un tipo

particular de investigación, tratada como experiencia de aprendizaje y enfocada al empleo de la misma como estrategia de aprendizaje. Le exige al estudiante poner en práctica habilidades para definir, distinguir, analizar, criticar, establecer relaciones entre causas y efectos, sistematizar y sintetizar, al mismo tiempo que la investigación le exige actitudes y hábitos mentales productivos en un proceso que pone a prueba toda su racionalidad. En la segunda, se hace referencia al empleo intencionado de las operaciones del intelecto implicadas en dicho quehacer para orientarlas en el aprendizaje de los saberes de un área en particular. En el caso de las ciencias naturales y educación ambiental, el docente diseña el currículo basado en situaciones problemas, integrando las orientaciones del MEN y las pedagogías activas que mejor se acomoden a las competencias formuladas.

Algunas estrategias investigativas llevadas al aula

2.2.1 Filosofía para niños

20

“Si el pensar es un encuentro, enseñar a pensar tiene que ver como propiciar ese encuentro”.

(Mathew Lippman, Filosofía de la educación, p. 66).

Una tesis comúnmente aceptada es que la formación filosófica es demasiado abstracta e inútil, y que los currículos plantean como objetivos prioritarios que los estudiantes conozcan los conceptos básicos, los principales enfoques y los autores representativos de la disciplina. Pero no siempre fue así, la filosofía no siempre consistió en el postulado de teorías abstractas ni en la exégesis de textos, sino en el cultivo de un arte de vivir asociado a los problemas más inmediatos de la vida cotidiana. En los últimos años una corriente vinculada con la pedagogía busca devolver el conocimiento filosófico a la vida cotidiana y al aula en cualquier nivel de escolaridad. Este es precisamente el punto de partida de esta corriente, cuyo objetivo principal es demostrar que una disciplina supuestamente árida como la filosofía puede ser accesible a distintos niveles y resultar atractiva y útil para la vida. En este sentido, estos pedagogos se centran en

ayudar a los niños y niñas a encontrar significados apropiados para sus vidas y para todos los contenidos tratados. Y ello bajo la asunción de que los significados no pueden darse o transmitirse, sino que tienen que adquirirse; esto es, son los estudiantes quienes deben dar ellos mismos significado a las cosas. Pero no conseguirán dicho significado aprendiendo simplemente los contenidos del conocimiento de los adultos. Por ello, es conveniente propiciar experiencias que les permitan aprender a pensar por sí mismos, pues pensar es la cualidad por excelencia que nos capacita el logro de significados.

Frente al modelo tradicional, que concibe la educación como una iniciación a la cultura y cree que la persona educada es el individuo “instruido”, esta nueva perspectiva pretende una educación que anime y permita a los niños pensar por sí mismos desde sus propios elementos significativos. Es decir, no debe ser el niño asimilado a la cultura, sino ser él quien asimile la cultura. En este sentido, nos dicen Lipman et al. (1992):

“Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas” (Lipman et al., 1992: 171).

En la implementación de un programa que permita que los estudiantes sean más reflexivos y críticos frente a lo cotidiano y en los procesos de aprendizaje escolar, se considera al contexto social y

natural como algo problemático, abierto, revisable y criticable, que invite a la discusión y a la clarificación. Para ello tendría precisamente sentido la filosofía. En este sentido, Lipman (1992) expresa que:

“La filosofía es una disciplina que toma en consideración formas alternativas de actuar, crear y hablar. Para descubrir estas alternativas los filósofos evalúan y examinan constantemente sus propias presuposiciones, cuestionan lo que otras personas normalmente dan por sentado y especulan imaginativamente sobre marcos de referencia cada vez más amplios” (Lipman et al., 1992: 193).

Para estimular el debate en el aula y hacer evidentes los intereses de los estudiantes, se pueden implementar estrategias como la siguiente: Se parte de la lectura de una narración, una novela especialmente preparada para posibilitar y sugerir cuestiones y temas de discusión. Brevemente, los pasos que se siguen en la aplicación del método en el aula se podrían resumir del siguiente modo:

- Se dispone a los estudiantes en círculo para posibilitar el diálogo.
- Se lee un capítulo o episodio de una de las novelas, para ello, se pueden emplear distintas técnicas de lectura: un párrafo, lecturas dramatizadas, etc. También el docente lee cuando le llega su turno.
- Luego se pide a los estudiantes que formulen en forma de pregunta cuantos interrogantes les haya sugerido la lectura, también para esto se pueden emplear diversas dinámicas de trabajo.
- Las preguntas se van escribiendo en la pizarra, indicando junto a ellas el nombre de la persona que la formula y la línea y página de la novela que la sugiere, los estudiantes deben tomar nota de todas las cuestiones en su cuaderno de clase, estas

preguntas se convierten entonces en el plan de trabajo o agenda de discusión para el debate en el aula.

- Terminado el listado de cuestiones, se les pide que seleccionen aquella o aquellas que deseen comenzar a tratar.
- Con la primera pregunta elegida comienza el diálogo, siguiendo las orientaciones que el propio Lipman ofrece para conseguir un “diálogo filosófico”.
- Para orientar y ayudar al diálogo se utilizan los ejercicios que el docente debe tener correspondiente a cada una de las novelas. En el manual se ofrecen ejercicios, planes de discusión, cuestiones, textos, etc. que el docente puede utilizar en su trabajo de orientación y coordinación.
- Sin duda el diálogo planteará la necesidad de investigar y profundizar en determinados temas que se suscitan. En dicha investigación se pueden utilizar todos los recursos necesarios para llevarla a buen término: búsqueda de información, aclaración de conceptos, trabajos complementarios, etc.
- Después de cada sesión, los estudiantes han de escribir un resumen y valoración de lo que juntos han debatido, de modo que la lectura de uno de ellos pueda servir como introducción para la siguiente sesión.
- Cuando el tema se da por debatido es importante recoger todo lo que se aportó, para ello se puede construir una redacción que ocupará un lugar específico en el cuaderno de clase.

Por otra parte, la metodología que Lipman propone es sumamente abierta y permite la utilización de múltiples técnicas didácticas, tales como la discusión de dilemas, estudio de casos, role-planning, etc. Posibilita y exige la adaptación a las circunstancias y condiciones concretas en que se vive, atendiendo siempre a los intereses de los estudiantes, la problemática del entorno y el contexto, entre otros. Tan estrechamente relacionado está el acto de pensar con el lenguaje que se podría afirmar que aprender a hablar, a pensar y a razonar son actividades estrechamente ligadas entre sí. Escuchar, hablar, leer y escribir son habilidades imprescindibles para el desarrollo educativo

necesario en disciplinas académicas que tienen más exigencia por la forma como integran el conocimiento y demandan operaciones más complejas. Todos estos desarrollos se ven favorecidos en escenarios retadores que fomenten el arte de pensar, pues pensar es precisamente la actividad que permite captar significados y expresarlos mediante el lenguaje.

En este sentido, Álvarez, Cueto y López (2013), resumen de la tradición de estudios en este campo diciendo que lo que pretende en este tipo de programas es posibilitar un aprendizaje significativo, estimulando la reflexión y ayudando al cuestionamiento y replanteamiento de todos aquellos temas y asuntos que pueden preocupar o tener interés para los niños y niñas, según su edad, situación y contexto. Para ello, se considera que el método adecuado es el diálogo realizado en una comunidad que busca, trabaja e investiga conjuntamente. Pretende, pues, mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, emotivas y sociales, que los niños y niñas aprendan a pensar de modo crítico y cuidadoso, que es la única manera de preparar futuros ciudadanos. Lo cual implica sin duda un modo de entender la educación, una manera de trabajar y una disposición y preparación de los docentes.

2.2.2 Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP)

Según Manjarrés y Mejía (2009), las características y postulados de la investigación se comenzaron a trasladar al contexto educativo en las últimas décadas del siglo XX en los primeros niveles de escolaridad, buscando alternativas a las formas tradicionales de enseñanza que estaban en crisis. De esta manera, las estrategias contaban con un valor agregado de acercar al estudiante a los programas nacionales de ciencia y tecnología. En Colombia, la política educativa apuntó a la adopción de la estrategia y unida con el departamento de Ciencias, Tecnología e innovación COLCIENCIAS

crearon el programa ONDAS¹. Este programa asume a la investigación como estrategia pedagógica (IEP) y es el medio por el cual, Colciencias permea la escuela colombiana, propiciando y fortaleciendo la cultura investigativa desde el quehacer del maestro en el aula, como acompañante coinvestigador de los grupos infantiles y juveniles; facilitador de aprendizajes y promotor del desarrollo de capacidades para diseñar y desarrollar proyectos de investigación en todas las áreas del saber; que además de preparar a los aprendientes para enfrentar los retos que el medio les plantea, adquieran familiaridad con los métodos y el lenguaje de la ciencia y se reconozcan como individuos capaces de generar conocimiento e incidir en la identificación y solución de los problemas de su región y del país.

En las dos últimas décadas, COLCIENCIAS, trabaja para que la investigación infantil y juvenil ocupe un lugar específico, con una identidad propia. La reflexión y la discusión permiten afirmar que la investigación tiene cuatro dimensiones, que son complementarias entre sí, manteniéndose la autonomía y la especificidad de cada una de ellas. Estas dimensiones son: una referida a la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP); otra, referida a la Investigación Formativa; otra, que da cuenta de la Investigación en Educación y Pedagogía, y una última, que intenta construir procesos de Investigación Básica, desde la propuesta del Programa.

La fundamentación de la estrategia para implementarse en el contexto educativo para de una reelaboración del concepto de ciencia y de científico que ha estado vigente hasta las últimas décadas del siglo XX. En primer lugar, se realiza un rápido recorrido para reconocer la manera como se han constituido la educación y la pedagogía en la modernidad capitalista occidental; en él se observan los paradigmas, corrientes, concepciones, enfoques metodológicos y modelos, como aspectos que vertebran estas búsquedas; luego se

¹ El Programa Ondas es la estrategia fundamental del COLCIENCIAS para fomentar la cultura ciudadana de Ciencia, tecnología e innovación en la población infantil.

muestra, la manera como se conformó el pensamiento pedagógico en torno a la investigación, el cual da origen a diversas entradas metodológicas para ser resuelto en el cotidiano de las prácticas de los educadores; por último, se fundamenta una de esas líneas metodológicas, la ya nombrada: Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP).

Asumir la investigación para ser llevada a procesos pedagógicos requiere también preguntarse desde el lugar contextual en el cual se le da forma a la investigación como estrategia pedagógica. Plantearnos trabajar con la investigación exige sacarla del marco optimista de que es la creadora de este nuevo mundo y una necesidad universal y escrutar que significaba eso para hacerlo real en las particularidades de una región como la nuestra.

Por ello, también en clave de pregunta, nuestro punto de partida es cómo se produce desigualdad social entre naciones, entre individuos y entre regiones en el nuevo tiempo-espacio global a través de los procesos de ciencia, tecnología e innovación, y esto nos exige el ejercicio no solo de contextualizar, sino de historizar estos nuevos hechos, colocándolos en un marco de intereses bajo los cuales se mueve todo el ejercicio de creación de la ciencia en el mundo actual. El asunto consistía en cómo hacerlo reconociendo que vivimos en un mundo en el cual hacemos parte de un lugar en el que la distribución asimétrica de esos bienes valiosos en la sociedad actual produce nuevas formas de exclusión, de segregación y también de dominación.

Para ello, el Programa ha desarrollado la metáfora de su nombre (la onda) y a partir de ella, diseñó una propuesta metodológica fundada en la negociación cultural y el diálogo de saberes, así como de los diferentes aprendizajes que se van logrando: colaborativo, situado, problematizador y por indagación. Esas nueve etapas serían:

- Estar en la onda de Ondas, que da pie a la conformación de los grupos y al aprendizaje colaborativo.

- La perturbación de la onda, mediante la cual se trabajan las preguntas del sentido común de los niños, niñas y jóvenes para su discusión, dando inicio al aprendizaje situado.
- La superposición de las ondas, en la cual el grupo plantea el problema de investigación, dando contenido al aprendizaje problematizador.
- Diseñando la trayectoria de indagación, en la cual con los principios de libertad epistemológica y diversidad metodológica, se construye el aprendizaje por indagación.
- Recorriendo las trayectorias de indagación, en la cual se realiza esta de forma organizada, de acuerdo con el camino seleccionado. Este momento es de negociación cultural, contrastación y organización y reelaboración de los saberes.
- La reflexión de la onda, en la cual, el grupo hace un ejercicio donde sintetiza y vive los diferentes aprendizajes para producir el saber sobre el problema planteado. De igual manera, realiza una reconstrucción del proceso metodológico vivido.
- La propagación de la onda, bajo el principio de la comunicación como mediación, los resultados se convierten en actividad de apropiación, iniciando con su entorno familiar, el cual alfabetiza con sus resultados, pasando por su comunidad local, institucional, municipal, departamental, nacional e internacional.
- El aprendizaje se hace en la comunidad de saber. El reconocimiento de las redes que se van constituyendo de maestras, niños, niñas y jóvenes, así como de asesores, van arrojando redes temáticas, territoriales y virtuales, para dar forma a las comunidades de práctica, problematización y saber Ondas.
- Las nuevas perturbaciones: el proceso investigativo ha dejado nuevas preguntas, las cuales son retomadas por los participantes para continuar el proceso, haciendo real aquello de que el conocimiento está en construcción y se desarrolla en espiral. dinámica.

2.2.3 La Indagación en las prácticas de aula

La indagación es un proceso que se da en el pensamiento humano desde las primeras etapas de su desarrollo. El niño que tantea tratando de averiguar a dónde fue a parar la pelota, está haciendo inferencias mediante la indagación, también, la indagación puede ser entendida como la habilidad para hacer preguntas, habilidad que tiene su origen en las necesidades del ser humano, el cual se convierte en un medio o instrumento para comprender y aprehender el objeto de estudio. John Dewey (1929), señalaba que la pregunta y la curiosidad, en cuanto actitud exploratoria, es la que da origen al pensamiento, decía, que en el niño la curiosidad es como un instinto natural y que en su crecimiento y participación en las relaciones sociales, éste se vale del lenguaje interrogativo, de las preguntas, para continuar explorando, por medio de los adultos, el mundo. Dewey (1965), refiere que inicialmente el niño pregunta por mera curiosidad y por su afán exploratorio, de esta manera avanza y manipula lo que está a su alrededor y se convierte la acción en una actividad de la curiosidad y en estructura del pensamiento, porque al formular una pregunta se señala el inicio de una búsqueda y un procesamiento de información que produce un nuevo conocimiento.

Por lo anterior, enseñar a investigar se constituye en un proceso complejo y una actividad diversificada, en consecuencia los docentes necesitan reflexionar sobre los diferentes caminos que existen para acercarse al objeto de estudio y aprehenderlo. Uno de ellos se llama la indagación y se ha constituido en una estrategia innovadora para aprender los procesos de investigación. Teóricamente se sustentó en Descartes (1987), Wittgenstein (1994), Floria (2000) y Lipman (1992). El enfoque epistemológico fue la investigación acción, las técnicas utilizadas fueron: observación directa y análisis de verbalizaciones de los participantes, los resultados develaron que la indagación como experiencia de aprendizaje en investigación es una vía para generar cambios conceptuales y argumentativos. Permite el debate en el aula sustentado en intereses de sus actores y sus realidades.

En cuanto a la indagación como método de instrucción, indica que el docente debe programarles a los estudiantes preguntas que sean problemáticas, y una vez respondidas, invitarlos a proponer soluciones y a elaborar productos como resultado de la búsqueda de información. Plantean también, lo importante que es, que los docentes concienticen con los alumnos la necesidad de defender sus posturas argumentativas; mediante la discusión de los datos, aclaración de lo que expresan, firmeza en la argumentación, y desenvoltura en las conclusiones, a partir de los datos o pruebas de las fuentes consultadas, sean éstas de carácter primarias o secundarias.

Para ejemplificar lo expresado anteriormente, Galindo (1988) diseñó una propuesta basada en la indagación enfatizando en que los caminos para indagar dependen de la intención particular del sujeto, de la acción y del contexto de referencia en que ese sujeto se inscribe consciente e inconscientemente, voluntaria o involuntariamente.

A partir de los objetivos propuestos, se procedió a desarrollar la experiencia, considerando tres momentos clave:

Primer momento: Este momento se organizó en tres fases: reflexión sobre la conjugación de la teoría y la práctica investigativa, asignación de actividades en el aula y el desarrollo de principios orientadores del proceso a ejecutar.

Segundo momento: Este momento está constituido por dos fases, la primera organizada por la conformación de los equipos de investigación, selección de la opción metodológica y diseño general de la investigación. La segunda fase está integrada por la delimitación de la temática, procesamiento de la información y resultados de la experiencia.

Tercer momento: Este momento se organizó en dos fases. En la primera, se analizan los resultados de la investigación y se abstraen las conclusiones. En la segunda, se socializa la experiencia y se pone a la crítica el proceso seguido y el conocimiento construido.

3. Experiencias Investigativas Exitosas en el ejercicio docente

Introducción

Para que una experiencia docente sea trascendente debe contar con elementos innovadores que transformen la rutina en un escenario donde abunden los retos para los estudiantes y se dirija el trabajo en unas metas muy significativas para todos. En el caso que nos ocupa, la experiencia cuenta con un elemento innovador que es la articulación de investigación en las prácticas de aula. Para hacerlo, el docente debe tener claridad sobre lo que representa el ejercicio investigativo en el escenario de la construcción de ciencias que hacen los científicos y lo que significa el ejercicio formador de actitudes hacia las ciencias como práctica transformadora de la dinámica del aula.

30

Por lo anterior, el contenido de esta unidad busca orientar a los docentes sobre la forma de articular la investigación en las prácticas de aula, asumiendo la flexibilidad del currículo en las metodologías, tiempos, recursos y ambientes de aprendizaje como el elemento básico donde estudiantes y docentes deben moverse para avanzar hacia las metas propuestas.

3.1 Experiencia investigativa exitosa: Un trabajo planeado, implementado, evaluado y retroalimentado cuidadosamente

“A vosotros, los audaces buscadores e indagadores, y a quien quiera que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles; a vosotros los ebrios de enigmas, que gozáis con la luz del crepúsculo, cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos”

Friedrich Nietzsche. El Anticristo

El epígrafe anterior, hace referencia a la dedicatoria del libro El Anticristo, que hizo Nietzsche para todas aquellas personas dedicadas a la ciencia moderna y a todos aquellos que pensaban como ellos.

Acercar esa ciencia a la escuela no ofrece los escenarios que generan las actitudes de alguien que se está formando en ciencias. Por eso se hace necesario reconceptualizar la ciencia y sus métodos de investigación para acercarlos a los niños y jóvenes en ese proceso de formación de los futuros investigadores.

A nivel básico y medio de escolaridad, el desarrollo de competencias investigativas se hace a través de proyectos pedagógicos centrados en el fomento de la curiosidad por explorar contextos problémicos donde abundan los interrogantes y los retos antes que las respuestas y las certezas. En este sentido, un docente que le encante diseñar este tipo de estrategias puede hacerlo desde su área y armar una estructura organizativa que le permita a los pequeños organizarse como equipo, seleccionar una problemática y mirar junto con el docente las opciones que existen para la resolución de la problemática. A partir de esta decisión se planea la metodología a seguir y los pequeños asumen la tarea de investigar. En este proceso, se propician encuentros que permitan revisar los avances, criticar los resultados adquiridos y avanzar hacia la meta propuesta. Este ejercicio, realizado por primera vez no proporciona el aprendizaje de la competencia pero si permite conceptualizarla. Los niños sienten que este trabajo es diferente al que han realizado común mente en las aulas y eso les proporciona elementos motivacionales que los mueven a seguir o repetir la experiencia.

A nivel universitario, la experiencia de la investigación, se da a través de la participación en semilleros de investigación en la integración en proyectos desarrollados con docentes, como eje transversal del plan de estudios, como requisito para obtener el grado profesional o para participar en las convocatorias que hace COLCIENCIAS en su propósito de fomentar los procesos de investigación formativa.

En el contexto de la educación básica y media, una experiencia investigativa es exitosa cuando ha sido capaz de despertar el interés y la atención del estudiante, ha fomentado la formación de actitudes

hacia la ciencia y la investigación, es capaz de identificar y describir un problema, formula preguntas inquisidoras y las somete a consideración y se imagina el proceso que debe seguir para resolverlas.

3.2 Experiencia del trabajo con niños y jóvenes en el aprendizaje de competencias científicas

A continuación se hace el relato de la experiencia del grupo semillas del conocimiento² durante al año 2013:

Experiencia: Evaluación de la actividad biológica del propóleos usado como repelente en las plagas de un cultivo de Ají (*Capsicum annun*)

El relato de la experiencia sigue la secuencia lógica que perfilan los interrogantes:

32

¿Quiénes realizaron la investigación?

La investigación fue realizada por el grupo Semillas del Conocimiento. El Grupo está conformado por estudiantes y docentes de las diferentes áreas del currículo de la Institución Educativa Mariscal Sucre del municipio de Sampedo. En su gran mayoría, pertenecen al área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental y desde su conformación en el año 2002, ha adelantado proyectos con participación tanto del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental como de otras disciplinas. Desde su inicio, el grupo ha mostrado interés en el objeto de Conocimiento (Contexto cultural, natural, económico, ecológico y social del municipio de Sampedo) y año tras año ha adelantado proyectos que le han permitido participar en foros municipales, departamentales, nacionales de tipo educativo.

² Semillas del conocimiento: semillero de investigación de la Institución Educativa Mariscal Sucre de Sampedo. Ganador Feria departamental y regional Ondas 2013. Participó en la Feria Nacional con el proyecto reseñado en este texto con un puntaje de lo ubicó dentro de los sobresaliente.

También ha tenido participaciones exitosas en algunas convocatorias del premio Compartir al Maestro, y la participación con sus proyectos en el programa ONDAS ha permitido continuar con el proceso investigativo y ha acumulado experiencia tanto en el manejo de personas como en la apropiación de las herramientas investigativas que se requieren. Cada año las expectativas del grupo crecen y se fortalece la integración de sus miembros lo que permite que se aumente el número de integrantes y mejore el trabajo cooperativo alrededor de las metas planteadas para alcanzar en el año lectivo.

¿En qué consiste el problema?

La utilización de plaguicidas sintéticos por los agricultores de hortalizas, frutas, flores y otras plantas, se ha incrementado en los últimos años por el aumento indiscriminado de las plagas. Muchos de los productos alimenticios llegan a nuestra casa con altas concentraciones del plaguicida alterando su composición y aumentando su toxicidad al ser ingeridos por los humanos. Esta es una de las razones por las cuales el trabajo investigativo se ha incrementado en la búsqueda de sustancias naturales que puedan ser utilizadas como repelentes o plaguicidas sin que se altere la naturaleza de los productos que se consumen.

Por lo expuesto anteriormente, el grupo investigador, aprovechando la experiencia acumulada en el campo de los propóleos y con los recursos que tiene la Institución Educativa Mariscal Sucre, decide hacer un estudio que permita demostrar que el propóleo puede ser utilizado como un repelente de las plagas con éxito. Para hacerlo, formula las siguientes preguntas de investigación:

- ¿El propóleo es un plaguicida?
- ¿Cómo se puede demostrar que el propóleo es un plaguicida?
- ¿Cómo se sabe que el propóleo es un plaguicida?
- ¿Qué tipo de plantas pueden utilizarse en el experimento?
- ¿Qué tipo de plagas controla?

- ¿Cómo afecta a las plagas que atacan a las plantas de un cultivo de ají (*Capsicum annum*) la utilización de un repelente a base de propóleos?

Seguidamente, se hizo una revisión del contenido y alcance de cada una de ellas y quedó la siguiente pregunta perfilando el trabajo investigativo:

¿Cómo afecta a las plagas que atacan a las plantas de un cultivo de ají (*Capsicum annum*) la utilización de un repelente a base de propóleos?

Posteriormente, el grupo formularon las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de plantas pueden utilizarse en el experimento?

¿Qué tipo de plagas controla?

34 Para diseñar la trayectoria de indagación, lo primero que se hizo fue discutir y decidir el alcance de la trayectoria de indagación y los resultados que se esperan obtener. Esos son los puntos de llegada o meta.

¿Cuál es la meta final?

Evaluar la actividad del propóleo usado como repelente en las plagas de un cultivo de ají (*Capsicum annum*).

¿Cuáles son las mateas parciales?

1. Identificar la actividad biológica de los propóleos en cultivos de plantas semestrales.
2. Determinar las concentraciones más efectivas de propóleo en su acción repelente contra las plagas.
3. Reconocer en qué tipo de plagas es más eficiente el propóleo usado como un repelente.

4. Socializar efectos del propóleo sobre las plagas y sugerir su uso.

¿Qué discusión se presentó en el seno del grupo con relación a los objetivos de la investigación?

En el seno del grupo investigador se hizo una descripción del tipo de investigación que se iba a hacer para demostrar que el propóleo es un plaguicida. En ese momento, uno de los estudiantes expresó: “Profe, hay que hacer un experimento”. ¡Claro, esa es la idea!, contestó el profesor. Todos estuvieron de acuerdo que para resolver la pregunta hay que diseñar un experimento, pero para hacerlo surgieron los siguientes interrogantes: ¿cómo lo vamos a hacer? ¿con qué tipo de plantas? ¿en qué lugar?, fueron las preguntas que perfilaron el tipo de investigación que se iba a realizar. Posteriormente, se concluyó sobre el acierto de la pregunta problematizadora seleccionada en lo referente a la dirección del trabajo investigativo

¿Cuál es el recorrido de la investigación?

35

En la primera fase del trabajo: Construcción del estado del arte de la actividad biológica de los propóleos y su utilización como repelente y plaguicida, se encontró en la literatura información confiables y reciente sobre la actividad antiviral, funguicida, insecticida y bactericida de los propóleos. En esta información se encontró la relación entre esta actividad biológica y los componentes del propóleo.

En la segunda fase, Evaluación de la acción repelente del propóleos sobre las plagas que atacan al ají, se diseñó un trabajo de campo de carácter experimental cuya estructura contenía 5 lotes de plantas definidas de la siguiente manera:

LOTE 1: Plantas no asistidas con las soluciones de propóleos.

LOTE 2: Plantas asistidas con la solución 1

LOTE 3: Plantas asistidas con la solución 2

LOTE 4: Plantas asistidas con la solución 3

LOTE 5. Plantas asistidas con Lorsban (0.5% p/v)

Después de recoger información durante diez semanas, después del trasplante en las bolsas plásticas, se hizo la evaluación de la actividad repelente del propóleo y a identificar la solución que mejor favorece el desarrollo y productividad de las plantas cultivadas.

En la tercera fase, evaluación de la actividad del propóleo sobre las plagas, hace parte de la segunda etapa del proyecto.

La diferencia entre lo planeado y lo realizado consiste que inicialmente se consideró evaluar la acción del propóleo como repelente y como plaguicida, hasta la fecha se ha desarrollado una etapa del proyecto dirigida a evaluar la actividad del propóleo como un repelente de las plagas que atacan al ají.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

PRIMERA ACTIVIDAD: Revisión bibliográfica. Después de hacer una búsqueda avanzada de la actividad biológica de los propóleos en el campo de los plaguicidas, el grupo encontraron 10 publicaciones recientes (2005-2010) en artículos científicos sobre la utilización y evaluación de la actividad bactericida y fungicida de los propóleos. También se encontraron algunos ensayos sobre la actividad de los propóleos sobre algunos insectos.

SEGUNDA ACTIVIDAD: Diseño del experimento. Para llegar a diseñar el experimento se resolvieron los siguientes interrogantes: ¿qué es un experimento? ¿Cómo se experimenta? ¿Qué es una variable? ¿Cuál era la variable independiente? ¿Cuál era la variable dependiente? ¿Con qué plantas trabajar? ¿Las plantas se sembrarían en el suelo? ¿Qué tipo de trabajo de campo implementar?

Seguidamente se hizo el siguiente diseño de las parcelas donde se iban a sembrar las plantas, tal como lo muestra la siguiente figura:

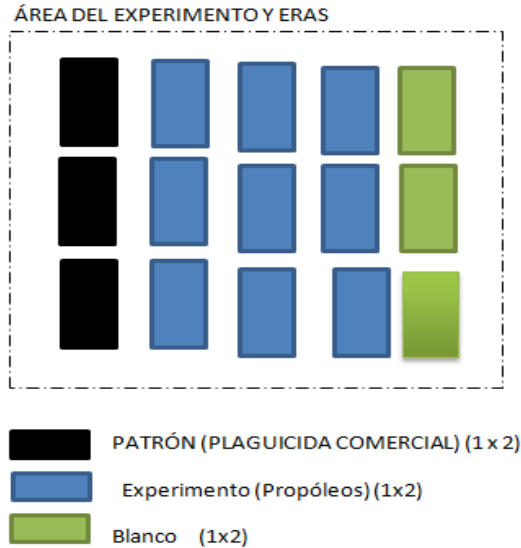


Figura 1. Diseño de las parcelas demostrativas

TERCERA ACTIVIDAD: Planeación y ejecución del trabajo de campo:

Se tomaron las siguientes decisiones:

- ✓ Planta: Ají
- ✓ Número de plantas por lote: 18
- ✓ Número de plantas por parcela: 6
- ✓ Sustrato para siembra del ají: mezcla de abono orgánico
- ✓ Siembra de plántulas: Bolsas plásticas de 5 lb

Posteriormente se trazaron las siguientes actividades: Delimitación del Área, Limpieza, Semillero, Preparación de las Soluciones de Propóleos, Construcción de Infraestructura, Preparación de Abonos, Siembra, Control del Crecimiento, Adición de

Plaguicidas, Sistematización de Observaciones Y Control del Desarrollo, Organización De La Información y la Comunicación.

CUARTA ACTIVIDAD: ejecución del trabajo de campo:

Delimitación Del Área: se escogió un terreno ubicado en la parte posterior de la biblioteca de la institución. Se hizo la doble delimitación del mismo para asegurar el trabajo de los animales de los vecinos del sector. La imagen ilustra el terreno.

Limpieza: se hizo la limpieza del lote teniendo en cuenta la magnitud del trabajo a realizar con relación a la posibilidad de eliminar cualquier tipo de maleza que sirviera para multiplicar las posibles plagas que le podían afectar al cultivo. Una evidencia de este trabajo se muestra en la siguiente imagen:



Figura 2. Limpieza del área de trabajo

Reconsiderar la calidad de la imagen, por cuanto en los libros, generalmente se imprime en escala de grises y estas tienen mucho verde. Hacer pruebas de impresión.

Semillero: se hizo un semillero en una canasta, desde la siembra hasta la germinación transcurrieron 6 días. Las plántulas fueron regadas y cuidadas hasta que tuvieron una altura de 10 centímetros. La imagen que ilustra el semillero se presenta a continuación:

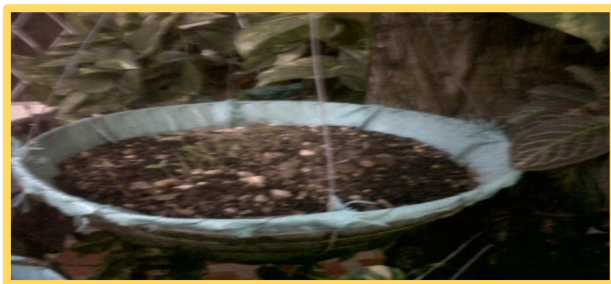


Figura 3. Semillero de ají

Preparación de las Soluciones de Propóleos y la Solución Patrón: las soluciones de propóleos se prepararon con una mezcla de solventes alcohol-agua 50-50 de la siguiente manera:

Solución 1: Concentración=0.12 % p/v

Cálculos: se preparó una solución de propóleo en alcohol: 1.016 g en 250 ml de alcohol etílico. Esta solución tiene una concentración del 0.40 % p/v. posteriormente se tomaron 150 ml y se hizo una dilución con agua hasta completar 500 ml. La solución resultante es de 0.12 %p/v.

39

Solución 2: concentración 0.14 % p/v

Cálculos: se preparó una solución de propóleo en alcohol: 1.79 g en 250 ml de alcohol etílico. Esta solución tiene una concentración del 0.716 % p/v. posteriormente se tomaron 100 ml y se hizo una dilución con agua hasta completar 500 ml. La solución resultante es de 0.14 %p/v.

Solución 3: concentración 0.224 % p/v

Cálculos: se preparó a partir de mezclar 100 ml de la solución inicial 1 (C=0.4 %p/v) y 100 ml de la solución inicial 2 (0.716 %p/v) y se le adición agua hasta completar 500 ml. Se hicieron los cálculos respectivos y la solución resultante (3) quedó con una concentración de 0.224 % p/v.

Solución Patrón: 0.05% v/v

Cálculos: la solución de Lorsban Líquido se preparó de la siguiente manera. Se tomaron 50 mL del concentrado comercial y se diluyeron en agua hasta completar 1000 mL.

Una de las imágenes que ilustran el proceso son las siguientes:



Figura 4. Preparación de las soluciones

40

Construcción de Infraestructura:

Después de haber realizado la delimitación y limpieza del terreno se procedió a delimitarlo con doble cercado para asegurar el cultivo de agentes extraños como aves de corral y cerdos. Una evidencia de esta actividad se ilustra con la siguiente imagen.



Figura 5. Infraestructura de las parcelas demostrativas

Preparación del Abono y los Lotes

El abono utilizado consistió en una mezcla de material orgánico proveniente de árboles en descomposición, arena y arcilla, en una proporción 3:1:1; este material fue desinfectado con solución yodada y lorsban líquido. Posteriormente se llenaron las bolsas plásticas como aparece en las imágenes anteriores.

Mientras unos estudiantes llenaban las bolsas, otros preparaban las eras o lotes donde se colocarían las bolsas. Entre los materiales utilizados estaban las estacas de madera, martillos, machetes y cintas poliméricas. Se siguió estrictamente el diseño mostrado anteriormente.



Figura 6. Preparación del abono
Fuente: propia

Obtención de las plántulas

Las semillas de ají dulce (*Capsicum annum*) utilizadas fueron certificadas para asegurar un alto porcentaje de germinación. Esta variedad de plantas se desarrollan hasta alcanzar una altura de 60 centímetros y se caracterizan porque tienen una vida productiva de un año.

Siembra de las Plántulas de ají dulce

El trasplante de las plántulas se hizo desde el semillero a las bolsas plásticas. Quedaron 6 plantas por era y 18 por lote. Finalmente quedaron 5 lotes con la siguiente división:

LOTE 1: BLANCO; LOTE 2: SOLUCIÓN 1; LOTE 3: SOLUCIÓN 2; LOTE 4: SOLUCIÓN 3; Y LOTE 5: PATRÓN.



Figura 7. Trasplante de las plántulas de ají
Fuente: propia

Control del Crecimiento de las plantas de ají (*capsicum annum*)

La secuencia del crecimiento de las plantas se evidencia en la siguiente imagen:

42



Figura 8. Secuencia del crecimiento de las plantas
Fuente: propia

Adición de Plaguicidas de acuerdo con el diseño del experimento

Realizado el trasplante de las plántulas a las bolsas, se hizo el riego con agua y la adición de las soluciones de propóleos junto con la solución patrón. La adición se hizo de la siguiente manera:

LOTE 1: se tomó como el blanco. No se hizo adición de las soluciones.

LOTE 2: Se utilizó la solución 1

LOTE 3: Se utilizó la solución 2

LOTE 4: Se utilizó la solución 3

LOTE 5: Se utilizó una solución de un plaguicida reconocido dentro del sector agropecuario: LORSBAN Líquido al 1% v/v

Sistematización de Observaciones y Control del Desarrollo

El seguimiento y control del desarrollo de las plántulas se hizo semanalmente durante 10 semanas. Se utilizó un registro que contenía el la semana, el lote, la planta, su altura en cm y una descripción de las observaciones en cuanto a la aparición y efecto de las plagas, desarrollo de las plantas, aparición de flores y frutos. Las imágenes 1 y 2, muestran la forma como se hacían estas observaciones. Las imágenes 3 y 4 muestran a las plagas que más invadieron a las plantas y que afectaron a las hojas y al tallo de algunas de ellas. El insecto que más invadió el lote 1 de las plantas que no fueron asistidas fue el *EPITRIX sp*, su paso dejó perforaciones redondeadas en las hojas que degeneraban hasta marchitarse y secarse. Se trata de un insecto de 2 mm de longitud de color marrón oscuro a negro brillante. El primer lote tiene las plantas que con mayor crecimiento y desarrollo de tallos y hojas. Su productividad cuantificada por la cantidad de ajíes colectados en la semana 10. Apenas se recogieron 52.9 gramos de ají.

El segundo lote tuvo un excelente desarrollo su productividad fue de 65.3 gramos de ají.

El lote 3: las plantas tuvieron un buen desarrollo su productividad fue de 102gramos de ají.

El lote 4: Las plantas tuvieron poco desarrollo foliar, la productividad hasta la semana 10 fue 47.1 gramos de ají.

Lote 5: Patrón: las plantas tuvieron poco desarrollo foliar, su productividad hasta la semana 10 fue de 8.5 gramos de ají.

La ilustración de todo el proceso se encuentra en la siguiente imagen:



Figura 8. Ilustración del proceso de desarrollo de las plantas

Fuente: propia

Resultados del trabajo de campo

El seguimiento del crecimiento de las plantas por lote se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1. Crecimiento de las plantas de *Capsicum annum* por lotes.

LOTES	1	2	3	4	5
ALTURA (cm)	19	11	16	8	9

La gráfica que ilustra el crecimiento de las plantas es la siguiente:

Crecimiento de las plantas por lote

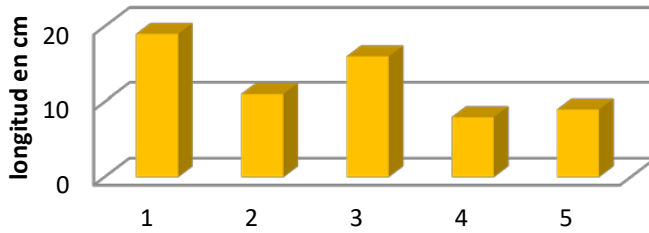


Figura 10. Evaluación del efecto de los propóleos sobre el crecimiento de las plantas de *Capsicum annum* por lote

Fuente: propia

El mayor crecimiento lo tuvieron las plantas del lote 1. El tamaño y coloración verde de sus hojas indican que tuvieron las mejores condiciones para su desarrollo vegetativo. Le siguieron las plantas del lote 3. Con relación a la productividad, definida como los gramos de ají producidos por lote, en la semana 10 hubo la siguiente cosecha:

Tabla 2. Gramos de ají producidos por lote

Lotes	1	2	3	4	5
Gramos	53	66	102	47	10

La gráfica que ilustra la productividad por lote es la siguiente:

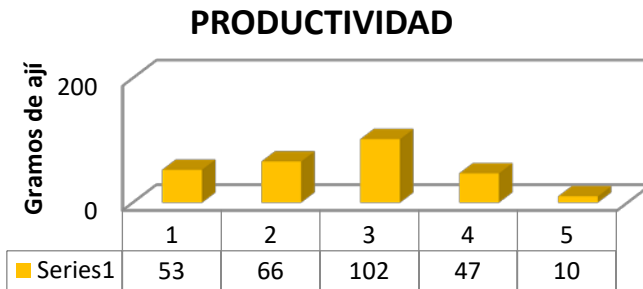


Figura 11. Gramos de ají producidos en plantas de *Capsicum annum* tratadas con propóleos. Fuente: propia

El lote de mayor productividad fue el 3. Lo frutos tuvieron buen desarrollo y no mostraron rasgos de plagas. En cuanto a las plagas por lote, las observaciones se hicieron de manera cualitativa, haciendo énfasis en la aparición de plagas, su morfología, el tipo de daño que causaba y su persistencia.

Tabla 3. Evaluación cualitativa por lotes de las plantas de *Capsicum annum* tratadas con propóleo

Lotes	1	2	3	4	5
Observación	Plantas con buen desarrollo foliar. Se observaron plagas en las hojas, especialmente invadidas por insectos.	Plantas con buen desarrollo foliar. No se observaron plagas en el tallo, hojas y frutos.	Plantas con buen desarrollo foliar. No se observaron plagas en el tallo, hojas y frutos. La productividad de las plantas de este lote hasta la semana 10 fue mayor que en los demás.	Plantas con poco desarrollo foliar. No se observaron plagas en el tallo, hojas y frutos.	Plantas con poco desarrollo foliar. No se observaron plagas en el tallo, hojas y frutos.
OBSERVACIÓN GENERAL: Las plantas del lote 1 estaban en un sitio con menos luminosidad que el resto.					

Fuente: propia

Analizar e interpretar el conjunto de resultados.

Las plantas del lote 1: fueron asistidas con actividades de prevención y control de plagas. Este lote sirvió como Blanco y tuvieron un buen desarrollo foliar pero fueron invadidas por los insectos. Este hecho afectó su productividad a pesar de tener a su favor menos radicación solar que los demás lotes.

Las plantas del lote 2: fueron asistidas con actividades de prevención y control de plagas, para ello se utilizó una solución de propóleo al 0.12% p/v, el desarrollo de las plantas fue aceptable. No tuvieron ataque de plagas y su productividad fue aceptable en comparación con la de los demás lotes.

Las plantas del lote 3: fueron asistidas con actividades de prevención y control de plagas, se utilizó una solución de propóleos 0.14 % p/v, el desarrollo de las plantas fue bueno, no se observó invasión y ataque de plagas y su productividad estuvo por encima de las demás plantas.

Las plantas del lote 4: fueron asistidas con actividades de prevención y control de plagas, para ello se utilizó una solución de propóleos al 0.224 % p/v, no se observó invasión de las plagas y su productividad fue aceptable.

Las plantas del lote 5: fueron asistidas con actividades de prevención y control de plagas, para ello se utilizó una solución de lorsban al 1 %, su productividad fue pobre en comparación a la de los demás lotes. No se observó la presencia de plagas en las hojas ni en los tallos.

La actividad repelente mostrada por las soluciones de propóleos es atribuida al contenido de flavonoides del producto resinoso, cuya actividad antifúngica, antiviral y bactericida ha sido demostrada ampliamente (Weidenborner et al, 1990).

Registrar las conclusiones a las que se llegó.

- Las soluciones de propóleos muestran actividad repelente a las plagas que afectan el desarrollo y productividad del ají, variedad como lo demuestra el lote 1 tomado como blanco que fue infestado por plagas.
- La solución de propóleo que tuvo efectividad preventiva a las plagas y buen comportamiento con relación a la productividad

- de las plantas fue de 0.14 % p/v preparada en una mezcla alcohol-agua.
- El modelo experimental diseñado e implementado no tuvo en cuenta la evaluación de la actividad plaguicida del propóleo. Las plantas asistidas con las soluciones de propóleos no estaban infestadas por plagas por lo que no pudo demostrarse este tipo de actividad.
 - La actividad plaguicida de los propóleos fue evaluada posteriormente con una réplica del trabajo de campo. El control de los insectos fue evidente, en especial el **Epitrix sp** que es uno de los que más ataca las hojas de la planta ají.

Comunicación de los resultados obtenidos

La comunidad educativa de la IE Mariscal Sucre del Municipio de Sampués conoce el proyecto a través de un Mural ubicado en un sitio estratégico como se observa en la siguiente imagen:

48



Figura 12: Mural con la información del proyecto

Fuente: propia

También la información aparece en un sitio web que se accede a través del siguiente enlace: <http://grupo-ondas-inemasu3.webnode.com.co>

A nivel regional, el proyecto ha sido divulgado a través de un programa por el CANAL 12, que es presentado los domingos a las 7:30 A.M.

3.3 Logros alcanzados durante la Experiencia

Utilizar un protocolo como el que sugiere el programa ONDAS de COLCIENCIAS que está basado en la utilización de la indagación como estrategia pedagógica propone un escenario de trabajo práctico donde los niños tienen la posibilidad de conceptualizar, ejercitarse y afinar algunas habilidades como lo es el de identificar y describir problemáticas, formular preguntas de investigación, gestionar información, analizarla y abstraer unas conclusiones acordes con los objetivos planteados. Este tipo de escenarios requiere el trabajo de equipos donde los individuos asumen roles que interesan e integran a todos.

En cuanto al rol del docente, su papel es el de coinvestigador. Su gestión se centra en orientar, evaluar, motivar, acompañar y el de consolidar la estructura del grupo en función del trabajo colaborativo de todos y de asegurar el éxito de la tarea.

Sobre el proceso seguido, se enfatizó en la motivación y en la visión de la magnitud del trabajo y de su trayectoria. En este sentido, los estudiantes asumieron el rol de investigadores comprendiendo la magnitud del problema y formulando las preguntas clave que perfilaron la investigación. Se encontraron con un trabajo experimental donde los términos experimento, blanco, patrón, repelente, plaguicida, dosis efectiva y dosis letal fueron utilizados con propiedad en un contexto como el cultivo de ají les exigía un control de las condiciones de trabajo para el desarrollo de las plantas. El acompañamiento del docente fue clave para darle coherencia al trabajo investigativo y al aprendizaje de las competencias demandadas en este tipo de trabajo.

Referencias bibliográficas

Acosta, M; Chourio, F y Morán, N. (2005). La indagación como Estrategia de Enseñanza de la Física Elemental. Universidad del Zulia, Escuela de Educación. Plan de Profesionalización Docente. Maracaibo.

Álvarez, M., Cuetos González, S., López Alonso, L., Rodríguez Freira, B. (2013). “Una experiencia de la enseñanza en filosofía en primaria”, Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y Niñas y de Filosofía para Criancas. N° 8, p. 85-98.

Ander – Egg, E. (2001). Métodos y Técnicas de Investigación Social. Acerca del conocimiento y del Pensar Científico. Primera Edición. Buenos Aires. República Argentina. Editorial Lumen.

50
Camacho, H.; Casilla, D.; Finol de Franco, M. La Indagación: Una Estrategia Innovadora Para El Aprendizaje De Procesos De Investigación. Laurus, vol. 14, núm. 26, enero-abril, 2008, pp. 284-306. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491014.pdf>

Caponneto A. (2002). Metodología escolástica y su aplicación actual. Revista e-scholarum Selección de artículos de la revista academia. Folia Universitaria. UAG. Disponible en: <http://genesis.uag.mx/escholarum/vol11/11pdf.pdf>.

Lipman, M. et al. (1992). La filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre. Disponible en: <http://www.edicionesdelatorre.com/index.php/quiron/filosofia-para-ninos/149-dqf04>

- López, M. (2008a) Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica, Buenos Aires, Editorial Noveduc
- Manjarrés, M.E. y Mejía, M.R. (2009). Caja de herramientas para maestro(a)s Ondas. Bogotá, Colombia: Editorial Edeco.
- Mejía, M. R. y Manjarrés M. H. (2010). “Las pedagogías fundadas en la investigación. Búsquedas en la reconfiguración de la educación. *Revista Internacional Magisterio* 42: pp. 16-26. Colombia.
- Mejía M. y Manjarrés M. 2011). La Investigación como Estrategia Pedagógica. Una Apuesta por Construir Pedagogías Críticas en el Siglo XXI. pp. 127 – 177. Praxis & Saber - Vol. 2. Núm. 4.
- MEN (1998). Lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental. Bogotá D.C. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_5.pdf
- MEN (2004). Estándares básicos de competencias del área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Serie: guías N° 7. Disponible en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-73366_archivo.pdf
- MEN (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Disponible en: http://www.santillana.com.co/www/pdf/dba_cie.pdf
- Nietzsche, F. (1998). *Ecce homo: cómo se llega a ser lo que se es.* (A. S. Pascual, Trad.) Madrid: Alianza. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133538.pdf>
- Peñas Cascales P. (2015). Filosofía Para Niños. Un Estudio Para Su Aplicación Didáctica. El Búho. Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía. D. L: CA-834/97. Disponible en: www.elbuhoo.aafi.es.
- Pérez J., Álvarez J. y Guerra Araya C. (2015). *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía.* Primera edición.

Valparaíso. Disponible en: www.selecciondetextos.cl/wp-content/.../06/Vol4-Libro-Filosofia-Ninos-Online1.pdf

Weidenborner M, Hindorf H, Jha HC, Tsotsonos P (1990) Antifungal activity of flavonoids against storage fungi of the genus *Aspergillus*. *Phytochemistry* 29(4):1103–1105

Capítulo 2

Estrategia metodológica para la potencialización del Pensamiento Crítico

Hernando Alberto García Figueroa*
Héctor Urzola Berrio**

* Magister en educación. Profesor Asociado Corporación Universitaria Antonio José de Sucre.

** Magister en Educación. Profesor Asociado Corporación Universitaria Antonio José de Sucre

Introducción

El desarrollo de pensamiento crítico se constituye en una de las habilidades fundamentales que deben cultivar los estudiantes de este milenio. En relación con esto Castro (2007), resalta que la criticidad, es una actitud frente a la vida y al mundo y a la vez una manera de pensar; y que la lectura como experiencia formativa facilita construcciones culturales desde la escuela. Desde esta perspectiva, es tarea urgente del docente propiciar intencionalmente la lectura crítica, no como un proceso de imposición lectoral, sino como una actividad de desarrollo cognitivo, comprensivo, argumentativo, participativo y emancipatorio que garantice herramientas de disertación, metacomprensión e hipotemetacomprensión para encuentros socio-culturales desde el texto hacia la sociedad y viceversa. Todo lo anterior debe ser producto de un proceso escolarizado que irradie en la vida de todos los estudiantes de manera sistemática y práctica para todos los eventos de sociales y culturales de intervención comunicativa.

La puesta en marcha de esta investigación como intervención académica de la Hipotemetacomprensión Textual (HMT), para generar habilidades de pensamiento crítico para potenciar en estudiantes el desarrollo de juicios informados y asumir posiciones sobre el mundo que lo rodea. La HMT es una aproximación compleja del proceso de comprensión lectora y se puede definir como la habilidad que desarrolla un lector en crear hipótesis para aproximarse a la comprensión inicial del texto. De igual modo, potencializa la apropiación de estrategias metacognitivas y de pensamiento crítico que hacen de la lectura un proceso más significativo para el estudiante. Lo anterior se logra cuando los estudiantes cuestionan lo evidente y subyacente en los textos y su entorno. En este sentido el compromiso y misión universal de la escuela, es preparar educandos para afrontar con calidad y excelencia las demandas de este mundo contemporáneo y complejo, que requiere de pensadores críticos desde diversas acciones socioculturales. La enseñanza y aprendizaje del

Pensamiento Crítico debe ser el norte desde la academia y para la vida; en este sentido, la lectura crítica, debe asumirse desde un horizontes de formación que conlleven a los estudiantes a distanciarse entre el texto – intención textual y posicionamiento personal. (Freire, 1998)

Problema

La lectura es una necesidad imperiosa del mundo de hoy. Sin embargo, es una de las habilidades lingüísticas que presenta más falencia a nivel de educación básica y media en el país. El bajo índice de desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes en las pruebas internacionales y nacionales hacen evidente esta problemática. Situación que es más crítica en las instituciones educativas rurales del país con la que objeto de esta e investigación en la institución educativa “Cristóbal Colón de municipio de Morroa en el Departamento de Sucre. En donde los estudiantes reiteradamente han venido mostrado un nivel bajo de desempeño en las pruebas Saber en los diferentes grados en donde se realiza, es decir, muchos estudiantes realizan procesos lectores desde un nivel literal, dejando al lado su capacidad crítica y posición personal con respecto a lo que leen. En otras palabras los estudiantes tienden desarrollar procesos lectores doctrinales, originándoles horizontes culturales escasos y pobres y lo que por ende alienan como pensadores críticos. (Argudín, Luna; 2001, p. 21) En resumen, tienen poca capacidad para evaluar críticamente los texto leído lo cual les dificulta la toma decisiones argumentadas y crear perspectivas miopes desde lo cultural, social, y político. Teniendo en cuenta lo anterior, la hipótesis general que guio este estudio fue si existía diferencia significativa en cuanto al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, entre los estudiantes del grado octavo dos (grupo experimental) y los estudiantes del grado octavo uno (grupo control) al implementar la estrategia de la Hipotemetacomprensión textual (HMT).

Participantes

La población objeto de esta investigación de intervención didáctica estuvo conformada por 110 estudiantes correspondientes a los grados octavos de la jornada matinal de la institución educativa “Cristóbal Colón” del municipio de Morroa – Sucre; distribuidos en cuatro (4) grupos así: grado 8°1 (28 estudiantes), grado 8°2 (27 estudiantes) grado 8°3 (29 estudiantes) y grado 8°4 (26 estudiantes). Donde el 48.1% son hombres y el 50.9% son mujeres; así mismo, sus condiciones académicas están representadas por el 89.1% que son estudiantes que aprobaron el año anterior y el 10.9% son estudiantes repitentes. Sus edades oscilan entre los 11 años y 17 años. Todos ellos pertenecen al estrato socioeconómico dos (2). La muestra se seleccionó a través de un muestreo aleatorio simple entre los cuatro grados, donde al final se sacó al azar dos grupos; uno que se denominó control y el otro experimental, (Sampieri, 2011) de esta manera el grupo quedó conformado por 55 estudiantes, que corresponden al 50% del total de la población, de los cuales 28 estudiantes conforman el grupo control (8° - 1) y 27 estudiantes al grupo experimental (8° - 2)

Instrumento

El instrumento utilizado en esta investigación fue el test de Diana Harpern (2006) HCTAES. Está conformado y evalúa cinco (5) dimensiones del pensamiento crítico: Razonamiento Verbal, Análisis Argumentos, Comprobación de Hipótesis, Probabilidad e Incertidumbre y la toma de decisiones y resolución de problemas, a través de veinticinco (25) situaciones cotidianas, además el test utiliza un doble formato de pregunta con la misma información literal: primero se presenta una pregunta abierta de selección y justificación y explicación posterior; así mismo, para la segunda parte, selecciona opciones de la pregunta cerrada según su posición. Según la autora este doble formato de preguntas permite conocer la habilidad; y de qué manera la usa para tal situación, De acuerdo a lo anterior, las preguntas abiertas proporciona información sobre la tendencia o la

motivación de utilizar el pensamiento crítico en situaciones de requerimiento, y las preguntas cerradas conocer la capacidad para discriminar la mejor alternativa de respuesta o aquella cuyo uso, depende de su habilidad. Se realizó el análisis de la fiabilidad por habilidades y posteriormente para todo el cuestionario para el pre test. En la tabla N° 1, se observa que los resultados oscilan entre 0.182 (en la habilidad de Probabilidad e Incertidumbre) y 0.678 (en la habilidad de razonamiento verbal).

Tabla N° 1: Alfa de Cronbach por dimensiones prueba pre test

Dimensión	N° de elementos	Alfa de Cronbach
Comprobación de Hipótesis	10	0,408
Razonamiento Verbal	10	0,678
Análisis de Argumentos	10	0,407
Probabilidad e Incertidumbre	10	0,182
Solución de Problemas	10	0,278
General	50	0,724

Fuente: García (2016)

La fiabilidad general del cuestionario HCTAES en la prueba pre test arrojó un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,724, el cual corresponde a un buen índice de fiabilidad.

Procedimiento

Para llevar a cabo este proceso investigativo, se estipuló unas series de pasos que fueron fundamentales para su operacionalización, Se inició con la aplicación del pre test a los grupos control y experimental; con el objetivo de medir la equivalencia entre ellos y el nivel de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico según el test HCTAES de Harpern (1996). Seguidamente se procedió a la implementación de la estrategia de intervención de la Hipotemetacomprensión textual (HMT) como acción didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Finalmente se procedió a la aplicación del pos – test al grupo experimental octavo dos (8°-2) con el fin de constatar si la estrategia fue efectiva.

Implementación del programa de intervención de la Hipotemetacompreensión textual (HMT) como acción didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico

La implementación se llevó a cabo durante los periodos académicos III y IV, con una intensidad horaria de cuatro (4) horas semanales del año lectivo 2015; se inició con temas relacionados en el área de lenguaje desde la lectura crítica como eje principal de encuentro metacognitivo y metacompreensivo, para interiorizarse en el texto y desde la hipotemetacompreensión textual, hacer una intervención crítica – argumentativa – participativa. Desde esa perspectiva, los estudiantes se convierten en actuantes directos textualizado y desarrollan una modificabilidad cognitiva estructural, hasta llevarlos a un desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. (Ver figura N° 1)

58

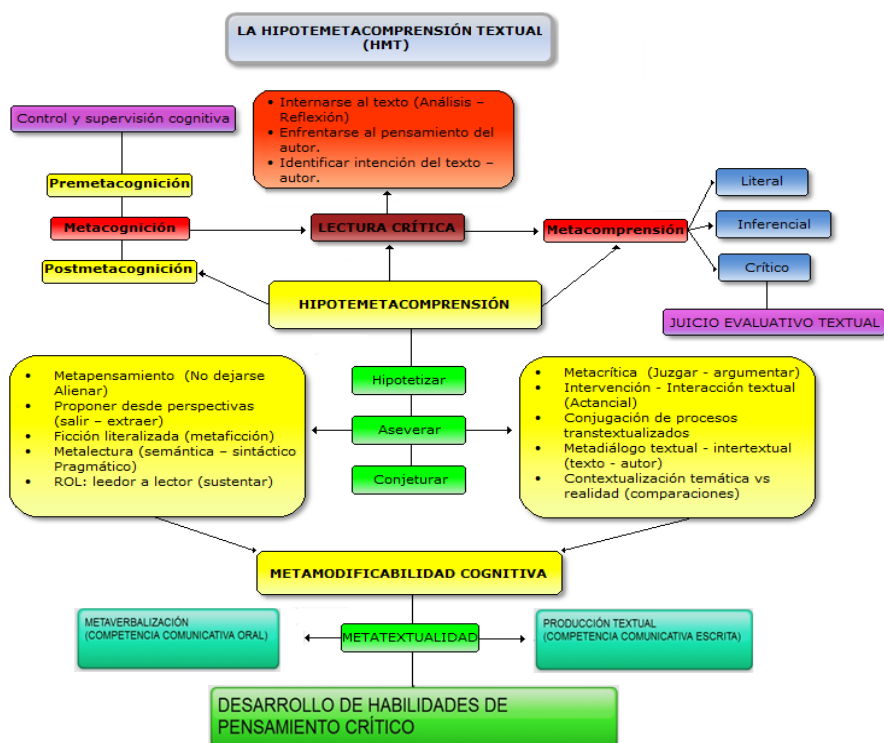


Figura N° 1. Estructura general de aplicabilidad de estrategia de la Hipotemetacompreensión textual (HMT).

Fuente: García (2016)

Finalmente, es válido anotar que para la construcción de la estructura de la estrategia didáctica de la hipotemetacompreensión textual (HMT), tuve en cuenta las realidades, necesidades y dificultades de tipo académico y contextual de los estudiantes del grupo experimental, así mismo, las bases legales vigentes que en materia educativa plantea el M.E.N, con relación a currículo, planes de acciones, metodología y programas que perfilen una educación para la vida personal, académica y profesional con calidad; al igual que bases teóricas – conceptuales más relevantes registradas en el marco el marco teórico de dicho trabajo investigativo: Harpern (1998), Saiz y Nieto (2002), Paul (1990), Ennis (1987), Lipman (1997), Facione (1990), Broofield (1987), Dewey (1917), Mcpeck (1981), Siegel (1990), Freire (1997), Elder (1994). En este mismo sentido, las cinco dimensiones o habilidades que propone el test HCTAES de Harperns (2006), en concordancia con las cinco fases que presenta dicha estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. A continuación presento las bases generales de la estrategia de la Hipotemetacompreensión textual (HMT).

Ver figura 2. Bases generales de la estrategia de la Hipotemetacompreensión textual (HMT)

59

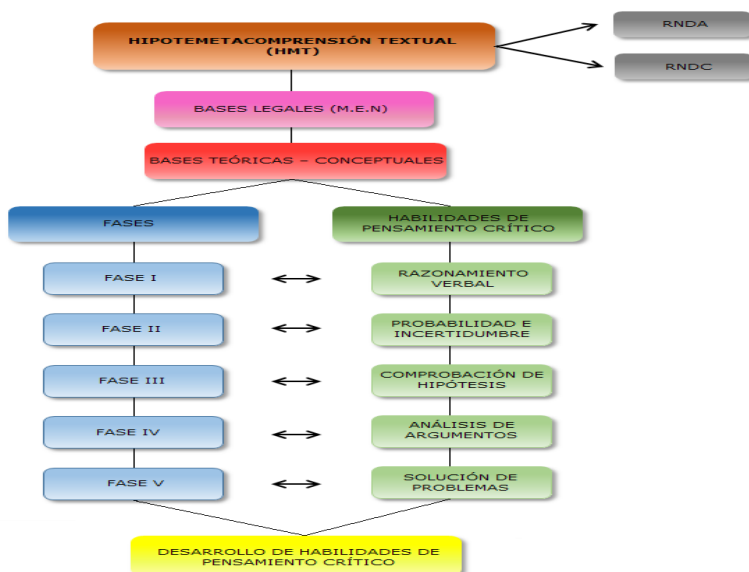


Figura N° 2. Bases generales de la estrategia de la hipotemetacompreensión textual (HMT)

Fuente: García (2016)

Tabla N° 3. Resumen del programa de intervención de la Hipotemetacompreensión textual (HMT)

Fase I. Implementación de procesos metacognitivos y matacomprensivos como prerequisites para el desarrollo de pensamiento crítico: (Articulada con la habilidad razonamiento verbal)

Aquí los estudiantes adquirieron elementos pre-lectorales como requerimientos previos a la decodificación de textos, y ser actuantes de participación tricomunicacional (autor – texto – lector), acceder a una cultura lectora desde la criticidad argumentativa, comprender que una lectura crítica implica enfrentarse a un pensamiento complejo de un autor que posee intereses e intenciones desde sus realidades de vida y visión de mundo, este primer momento estratégico es un preparación intelectual y textual entre pensantes desde la criticidad, que permite revisar de qué manera intervenir con control y supervisión cognitiva en un proceso de lectura (precognición – poscognición) y así mismo, evaluar la credibilidad de la fuente textual y bibliográfica del autor, para identificar la calidad y confiabilidad del texto (metacompreensión)

Fase II. La lectura crítica: encuentro autor – texto – lector:

(Articulada con la habilidad probabilidad e incertidumbre) los estudiantes debe conocer cómo es el proceso de transitoriedad o empalme entre los actores del proceso lectoral y sus similitudes, diferencias, empatía y correlación desde lo temático, y ante todo, desde la lectura crítica, así mismo, cómo el lector se interna en el texto e identifica su nuevo rol desde el análisis, comprensión y reflexión desde su estancia, por otra parte entender el pensamiento de quien escribe y comprender sus intenciones textuales, desde el desarrollo de macrohabilidades de pensamiento crítico, ellos deben saber que leer desde la lectura crítica, es empezar a ser críticos desde la concepción de saber sustentar o argumentar bajo nuestras creencias o bajo nuestras realidades.

Fase III. Hipotetizar – aseverar – conjeturar (prehipotemetacompreensión – poshipotemetacompreensión)

(Articulada con la habilidad comprobación de hipótesis) Los estudiantes deben conocer que desde la lectura crítica el lector se interna en el texto, hace recorrido textualizado, abstrae conceptos, subraya palabras desconocidas, hipotetiza, asevera o conjetura, sale y entra con opción de aceptar o rechazar posiciones del autor. En este mismo sentido, por ser un proceso complejo va integrado de la metacognición y la metacompreensión como fin para el desarrollar habilidades de pensamiento crítico. En este

mismo sentido, establece principios de clasificación, ordenación, relación y significados como actividad mental de conectividad de ideas de acuerdo con ciertas reglas establecidas. De esta forma, puedan adquirir destrezas o habilidades para saber cómo y de qué forma pensar y ser participativos activos desde su rol lector crítico. (Metacrítica).

Fase IV. Metatextualidad: competencia comunicativa oral y escrita. (Articulada con la habilidad análisis de argumentos) Cada uno de los estudiantes desde esta fase pueden analizar, identificar y valorar la calidad de las ideas y razones expuestas en el texto desde la metacognición y la metacomprensión; como aspectos relevante a la hora de hacer construcciones críticas entre textos. A partir del análisis de argumento, el estudiante canaliza mejor las competencias discursivas: oral y escrita; así mismo, identificar en diversos tipos de textos (idea o tema central, párrafo introductorio, párrafo concluyente, elementos cohesivos, enlaces gramaticales, intención del autor, intención textual), brindándole posibilidad de hacer una crítica textual u oral más ecuánime.

Fase V. Hipertextualidad e hipotextualidad: producción textual académica. (Articulada con la habilidad solución de problemas) Los estudiantes lograrán alternativas solucionables desde el discurso escrito – crítico, para vislumbrar soluciones óptimas como gestores o mediadores de resolución de inconvenientes desde el texto y para sus vidas, así mismo, podrán ejercer un cuestionamiento crítico a partir de eventos, noticias o circunstancias locales, nacionales e internacionales. (Revistas – periódicos – noticias), como reflexión de dificultades relacionadas con el mundo social y político como punto de vista crítico. Todas y cada una de las acciones desarrolladas en esta fase, fue un accionar para que desde la producción textual, se gestionara un posicionamiento crítico – argumentativo como respuesta de lo leído y comprendido, sentando una posición personalizada sin dejarse alienar cognitivamente.

Fuente: García (2016)

Resultados

Teniendo en cuenta el objetivo general de la investigación que es la implementación de la estrategia de la Hipotemetacomprensión textual (HMT) para potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, así mismo los objetivos específicos que son

identificar el nivel de pensamiento crítico que tienen los estudiantes y verificar la efectividad de la misma, se puede establecer que los resultados son muy significativos favoreciendo al grupo experimental octavo dos y resaltando que el grupo control

Identificación del nivel de pensamiento crítico

El test HACTES de Harpern (2006), como prueba pre test aplicado a los grupos experimental y control, permitió establecer la caracterización del desempeño de los estudiantes en cada una de las habilidades sobre desarrollo de pensamiento crítico. Todo lo anterior, permitió precisar estadísticamente debilidades y fortalezas que posee el grupo experimental para hacer la intervención de la Hipotemetacompreensión textual (HMT) de forma más precisa y funcional sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Así mismo, este proceso de caracterización de habilidades de pensamiento crítico entre los estudiantes, exige a las instituciones y docentes a fortalecer diversas estrategias de clases para dicho desarrollo de pensamiento crítico. Es importante analizar los resultados descriptivos numéricos de la prueba pre test. (Ver tabla N° 4)

62

Tabla N° 4. Resultados descriptivos numéricos en la prueba Pre test

Puntaje en prueba pre test – Descriptivos						
Grupos de trabajo	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	27	52,52	6,952	1,338	49,77	55,27
Control	28	67,07	9,877	1,867	63,24	70,90
Total	55	59,93	11,223	1,513	56,89	62,96

Fuente: García (2016)

A partir de los resultados que se muestran en la tabla N° 4, se pudo establecer que el grupo control (8°1) obtuvo mejores resultados en comparación con el grupo experimental (8°2) en la prueba pre test que evalúa el nivel de pensamiento crítico que tienen los estudiantes de la Institución educativa Cristóbal Colon de Morroa. Se evidencia tanto en el puntaje promedio como en el intervalo de confianza de 95% obtenido a partir de la información del cuestionario HCTAES. A partir de la hipótesis anterior se procedió a realizar el análisis de varianza correspondiente a los puntajes obtenidos por los estudiantes en esta prueba que evaluaba el nivel de pensamiento crítico, y entrar a determinar si en verdad existen diferencias significativas en sus resultados.

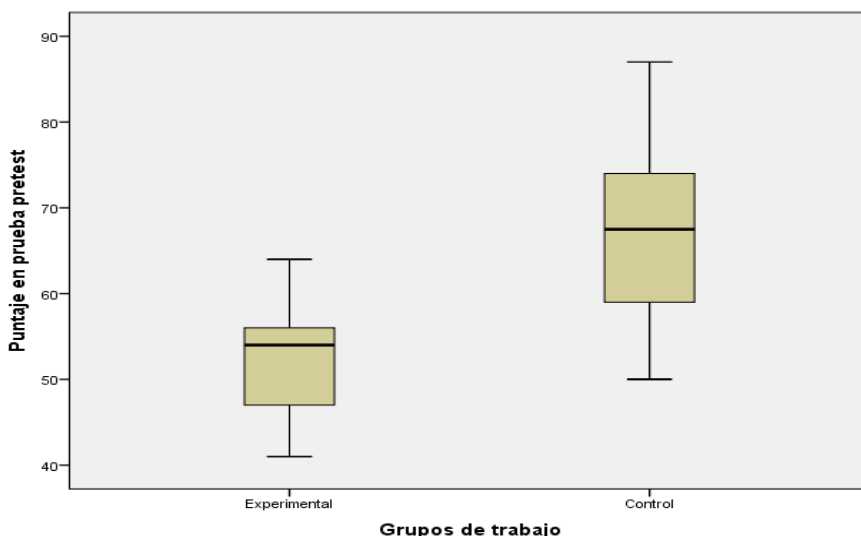
Tabla N° 5. Análisis de varianza (ANOVA) de los puntajes en la prueba Pre test

Puntaje en prueba pre test					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	2.911,11	1	2.911,11	39,66	0,000
Dentro de grupos	3.890,60	53	73,41		
Total	6.801,71	54			

Fuente: García (2016)

En los resultados presentados en la tabla N° 5, se constata que efectivamente hay diferencias muy significativas entre los grupos objeto de estudio ($p < 0.01$). Para verificar que tan importante fue la diferencia y a favor de que grupo objeto de investigación, se decidió realizar la prueba t de comparación de medias para muestras independientes, los resultados se resumen en el gráfico 1 y en la tabla N° 6

Gráfico N° 1. Prueba t de contraste de medias – Muestras Independientes pre test



Fuente: García (2016)

64

Tabla 6. Prueba t de contraste de medias – Muestras Independientes. (Pre test)

Prueba t para la igualdad de medias						
T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	intervalo de confianza de 95% de la diferencia	
					Inferior	Superior
-6,297	53	0.000	-14,553	2,311	-19,188	-9,918

Fuente: García (2016)

De la tabla 6 se pudo inferir que tal diferencia muy significativa entre los grupos objeto de análisis, favorecía al grupo control, es decir, al iniciar el estudio la prueba pre test constató un nivel de pensamiento crítico más desarrollado en estudiantes del grupo control.

Verificar la efectividad de la puesta en marcha de la estrategia didáctica de la Hipotemetacompreensión textual (HMT) a partir de la comprobación de resultados del pos test en el grupo experimental.

Tabla N° 7. Resultados descriptivos numéricos en la prueba Pos test

Puntaje en la prueba pos test - Descriptivos						
Grupos de trabajo	N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media	
					Límite inferior	Límite superior
Experimental	27	127,85	31,784	6,117	115,28	140,43
Control	28	93,57	24,966	4,718	83,89	103,25
Total	55	110,40	33,124	4,466	101,45	119,35

Fuente: García (2016)

A partir de los resultados que se muestran en la tabla 7, se pudo establecer que el grupo experimental (8°2) obtuvo mejores resultados en comparación con el grupo control (8°1) en la prueba pos test que evaluó el nivel de pensamiento crítico que tenían los estudiantes de la Institución educativa Cristóbal Colón de Morroa. Se evidencia tanto en el puntaje promedio como en el intervalo de confianza de 95% obtenido a partir de la información del cuestionario HCTAES. A partir de la hipótesis anterior se procedió a realizar el análisis de varianza correspondiente a los puntajes obtenidos por los estudiantes en esta prueba que evaluaba el nivel de pensamiento crítico, y entrar a determinar si en verdad existen diferencias significativas en sus resultados.

Tabla 8. Análisis de varianza (ANOVA) de los puntajes en la prueba Pos test

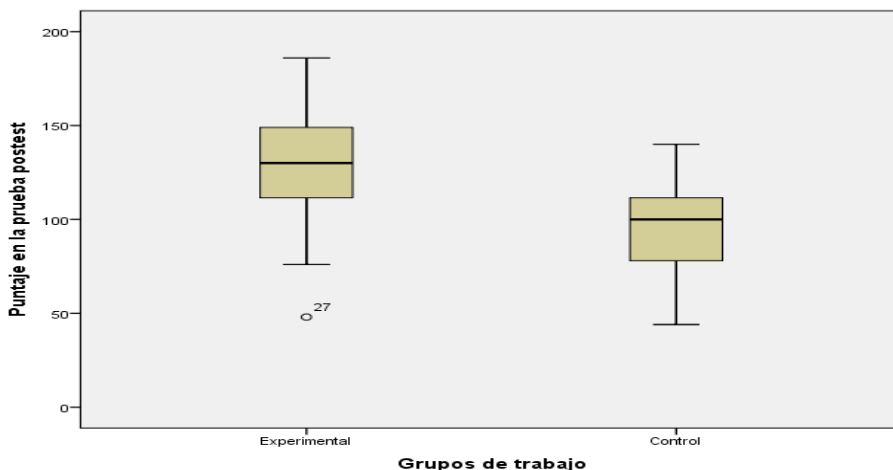
Puntaje en la prueba pos test					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	16,152,935	1	16,152,935	19,866	0,000
Dentro de grupos	43,094,265	53	813,099		
Total	59,247,200	54			

Fuente: García (2016)

En los resultados presentados en la tabla N° 8 se constata que efectivamente hay diferencias muy significativas entre los grupos objeto de estudio ($p < 0.01$). Para verificar que tan importante fue la diferencia y a favor de que grupo objeto de investigación, se decidió realizar la prueba t de comparación de medias para muestras independientes, los resultados se resumen en el gráfico N° 2.

66

Gráfico N° 2. Prueba t de contraste de medias –muestras independientes pos test



Fuente: García (2016)

Tabla 8. Prueba t de contraste de medias – Muestras Independientes. (Pos test)

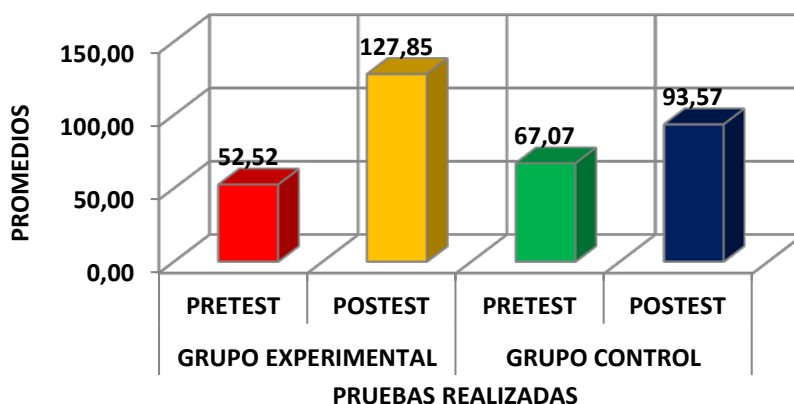
Prueba t para la igualdad de medias						
T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	intervalo de confianza de 95% de la diferencia	
					Inferior	Superior
4,457	53	0,000	34,280	7,691	18,854	49,707

Fuente: García (2016)

De la tabla N° 8 se pudo inferir que tal diferencia muy significativa entre los grupos objeto de análisis, favorecía al grupo experimental, es decir, al finalizar el proceso de intervención y realizar la prueba pos test constata un nivel de pensamiento crítico más desarrollado en estudiantes del grupo experimental. En el gráfico N° 3, se muestran en un diagrama de barras los puntajes promedios obtenidos por los grupos objeto de estudio en cada una de las pruebas: pre test y pos test del grupo experimental (8°-2) y el grupo control (8°-1)

67

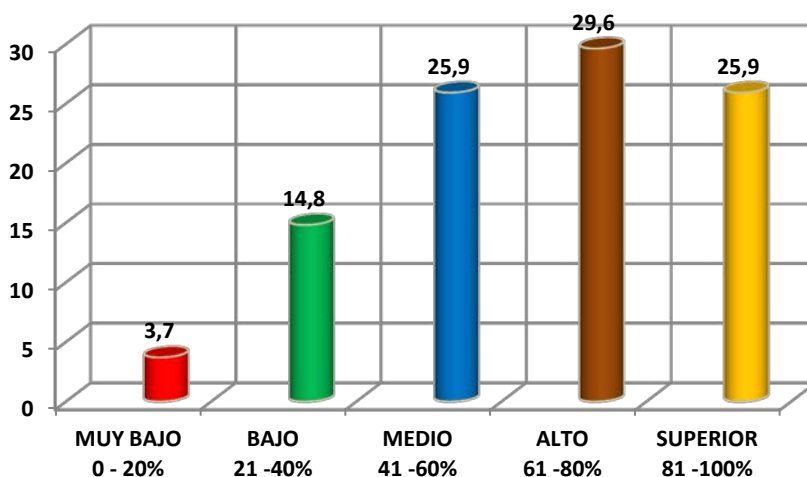
Gráfico N° 3. Diagrama de barras de los puntajes promedios por pruebas.



Fuente: García (2016)

A continuación se describe en detalle el comportamiento de cada una de las habilidades que evalúa el test de Halpern en el grupo experimental (8° 2)) después de la intervención y el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes con respecto a cada habilidad. En el gráfico N° 4, se describe el comportamiento de la habilidad “Comprobar Hipótesis”

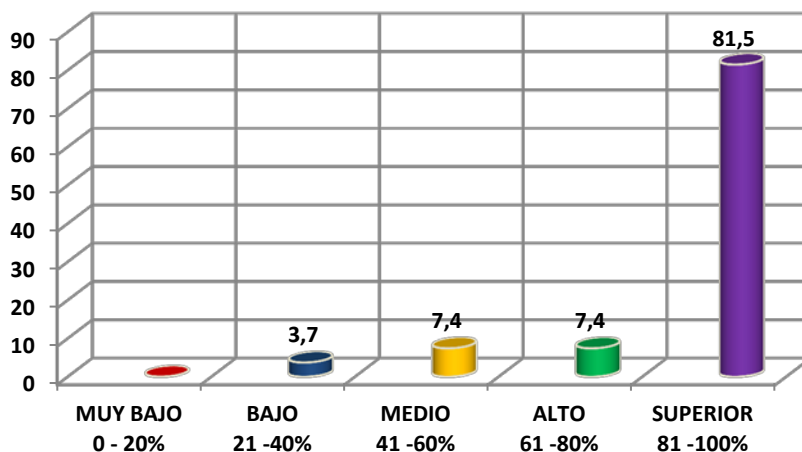
Gráfico N° 4. Descripción comportamiento habilidad “comprobar hipótesis” grupo experimental, después de la intervención.



Del gráfico anterior, se establece que el 29.6% de estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño ALTO en el desarrollo de esta habilidad; por otra parte el 25.9% de estudiantes alcanzaron un nivel SUPERIOR; así mismo un 25.9% de estudiantes alcanzaron un nivel MEDIO. Sin embargo un 14.8% de estudiantes registraron un nivel BAJO, y un 3.7% de estudiantes reportaron un nivel MUY BAJO. A partir de los resultados obtenidos en esta habilidad, la mayoría de los estudiantes según sus porcentajes, alcanzaron los niveles ALTO, SUPERIOR Y MEDIO, de valoración de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, según Torres y Beltrán (2001). Esto significa que tienen capacidades para deducir desde el texto opciones para aseverar, predecir, conjeturar elementos literalizados, y síntesis para concluir

eventos deducibles a partir de tópicos comprensibles y manejables. Los estudiantes que se encuentran en el nivel BAJO (21% - 40%) y en el nivel MUY BAJO (0% - 20%), que son pocos; denotan que siguen teniendo dificultad para proponer soluciones, razones, hechos, situación o problema que permita predecir o comprobar hipótesis para la solución de hechos o acontecimientos textuales y de la vida cotidiana (Saiz y Nieto, 2002)

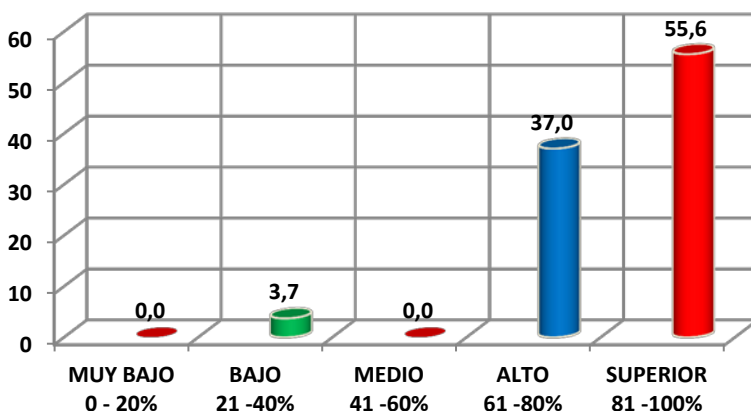
Gráfico N° 5, se describe el comportamiento de la habilidad “Razonamiento Verbal” para los estudiantes del grupo experimental después de terminada la intervención:



Del gráfico se establece que el 81.56% alcanzaron un nivel de desempeño SUPERIOR en el desarrollo de esta habilidad; por otra parte el 7.4% de estudiantes alcanzaron un nivel ALTO; de igual manera otro 7.4% de estudiantes alcanzaron un nivel MEDIO. Así mismo, un 3.7% de estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño BAJO. En el nivel MUY BAJO (0%) no se reportan estudiantes. En forma general, en esta habilidad los estudiantes no presentan limitaciones para interpretar de manera eficiente la información suministrada textualmente, reflejándose en la manera de interpretar dicha información, estableciendo principios de clasificación, relación y significado de forma lógica y coherente (Beltrán, 2010). Esta fue

una de la habilidad registrada estadísticamente, en la cual les fue mejor a los estudiantes del grupo experimental (8^o - 2).

En el gráfico N° 6, se describe el comportamiento de la habilidad “Probabilidad e Incertidumbre” para los estudiantes del grupo experimental después de terminada la intervención:

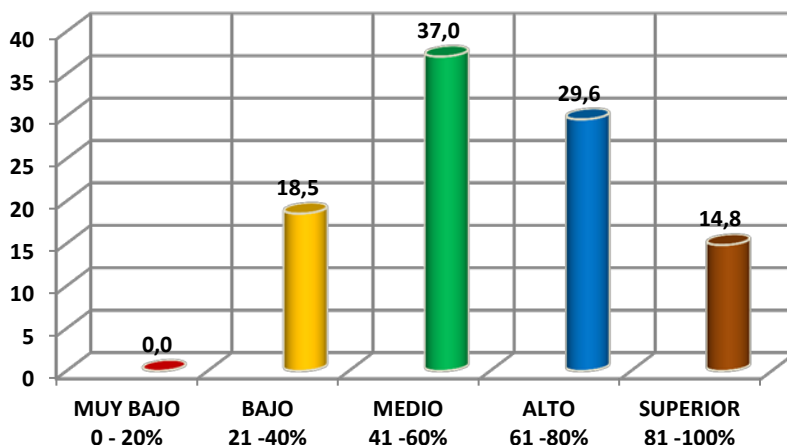


70

Del gráfico se establece que el 55.6% de los estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño SUPERIOR en el desarrollo de esta habilidad, por otra parte el 37.0% de estudiantes alcanzaron un nivel ALTO. Así mismo un 3.7% de estudiantes alcanzaron registrar el nivel de desempeño BAJO, sintetizando que estos estudiantes presentan dificultad para determinar posibilidades a un determinado suceso, así mismo, analizar y valorar alternativas para la toma de decisiones de una situación específica dada, a partir de acuerdos a las ventajas e inconvenientes que estas presentan (Harpern, 2006; Saiz, Nieto y Orgaz, 2009). En el nivel MEDIO y en el nivel MUY BAJO, no se registran estudiantes. Todo lo anterior representa un buen comportamiento de esta habilidad en el grupo experimental (8^o-2)

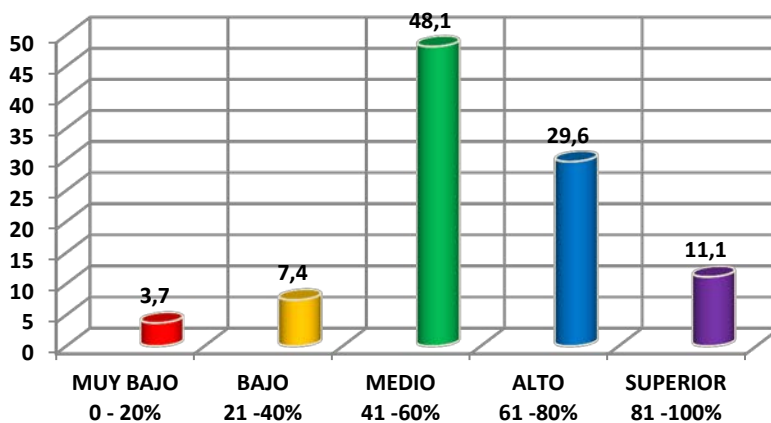
En el gráfico N° 7, se describe el comportamiento de la habilidad “Resolución de Problemas” para los estudiantes del grupo experimental después de terminada la intervención:

Gráfico N° 7. Descripción comportamiento habilidad “Resolución de problemas” grupo experimental, después de la intervención.



Del gráfico se establece que el 37.0% alcanzaron un nivel de desempeño MEDIO en el desarrollo de esta habilidad; esto significa que los estudiantes ejercitaron con destreza la habilidad para razonar, y establecer la definición de problemas a partir de datos suministrados; y desde esta posibilidad, seleccionar la información más relevante y contrastarla con posibles soluciones (Beltrán, 2010). Por otra parte el 29.6% de estudiantes alcanzaron un nivel ALTO, así mismo, en el nivel de desempeño BAJO un 18.5% de estudiantes aparecen; situación más caótica, debido a la dificultad que presenta este número de estudiantes para resolver situaciones de índole textual y contextual. Y un 14.8% de estudiantes alcanzaron el nivel SUPERIOR, enfatizando que poseen alternativas solucionables desde el discurso escrito – crítico, y vislumbran soluciones óptimas como gestores o mediadores de resolución de inconvenientes desde el texto y para sus vidas. En el gráfico N° 8, se describe el comportamiento de la habilidad “Análisis de argumentos” para los estudiantes del grupo experimental después de terminada la intervención:

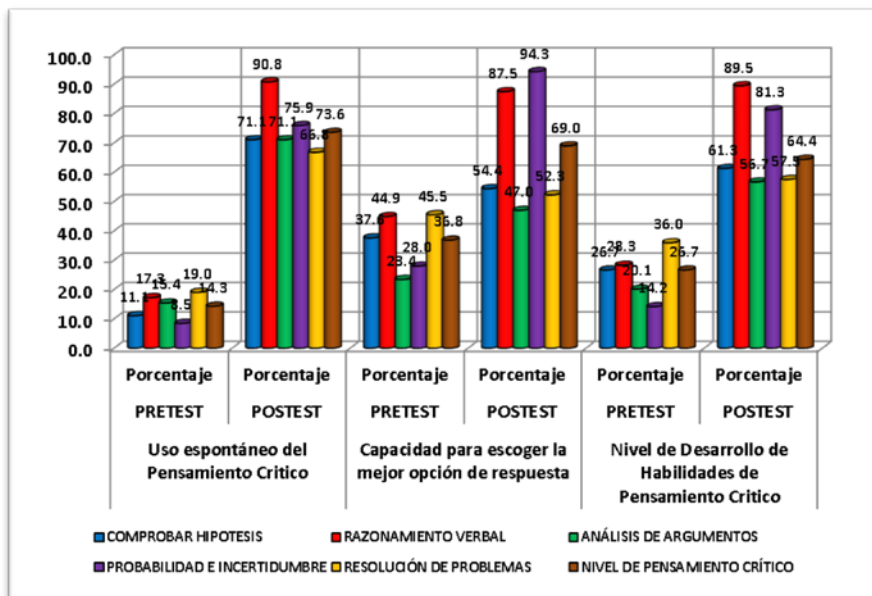
Gráfico N° 8. Descripción comportamiento habilidad “Análisis de argumentos” grupo experimental, después de la intervención



Del siguiente gráfico, se establece que el 48.1% de los estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño MEDIO en el desarrollo de esta habilidad, por otra parte un 29.6% de estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño ALTO, y un 11.1% de estudiantes alcanzaron un nivel de desempeño SUPERIOR. Sin embargo, se muestra que un 7.4% de estudiantes se encuentran en el nivel BAJO, y un 3.7% de estudiantes en nivel MUY BAJO. Situación a mejorar en este grupo objeto de estudio, referente a la habilidad de “Análisis de argumentos”. Esta habilidad les permitió a los estudiantes analizar, identificar y valorar la calidad de las ideas y razones expuestas en el texto.

Hipometacompreensión textual (HMT). En forma general, se puede observar cómo fue el comportamiento de cada una de las habilidades en el uso espontáneo del pensamiento crítico (preguntas abiertas), de la capacidad para seleccionar la mejor opción de respuesta (preguntas cerradas) y el nivel de pensamiento crítico en las pruebas pre test y pos test, del grupo experimental (8°-2) (Ver gráfico N° 9).

Gráfico N° 9. Diferencias porcentaje pre- test y pos- test, habilidades de pensamiento grupo experimental (8° - 2)



DISCUSIÓN

A partir de los resultados estadísticos arrojados de la puesta en marcha de la estrategia de la Hipotemetacompreensión textual (HMT) como acción didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, y teniendo en cuenta las categorías y niveles de pensamiento crítico según Torres y Beltrán (2001), así mismo se ratifica lo expuesto por Kurland (2005), Argudín (2010) y Cassany (2007) con referencia a la relación e incidencia que tiene la lectura crítica para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. En este mismo sentido, estos teóricos consideran que los procesos adyuva a recuperar información, comprensión literalizada, internarse en el texto, profundizar y a desarrollar pensamiento crítico como opción de juzgamiento, valoración, punto de vista o evaluación del texto leído. En este mismo orden de ideas los resultados de la presente investigación son totalmente consistentes con evidencias de otras

investigaciones como lo plantean Torres y Beltrán (2011), Saiz y Rivas (2008), Harpern (1996 – 2006), Santiuste (2001), Gordon (1994), Glaser (1984) donde se precisa que la habilidad de pensar desde la criticidad puede ser eficazmente aumentada por medio de la instrucción e integración de la enseñanza del pensamiento crítico desde las acciones académicas y máxime desde el currículo escolar.

Así mismo, los reportes de los teóricos Monsalve (2011), Acosta (2002), Parra y Lago (2003), Gordon (1994), Torres y Beltrán (2011); son concordantes con los resultados de esta investigación de intervención didáctica, al conjugar que la implementación de programas para el desarrollo de pensamiento crítico en el aula, efectivamente pueden generar cambios positivos permitiéndole a los estudiantes asumir criterios para acceder a eventos con mayor crítica y reflexión en toda circunstancia convivencial.

Desde esta perspectiva, se ratifica lo expuesto por Solé (2001), en el sentido que el docente al aplicar intencionalmente estrategias didácticas en sus prácticas escolares, y al seleccionar las más apropiadas para la enseñanza de la lectura, estas reorientan las acciones de clase y la conducen a unos objetivos bastante práctico y útil, donde la comunicación y la interacción juegan un papel imprescindible para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico de acuerdo al contexto sociocultural demarcado. Aspecto que va muy de la mano con las intenciones, objetivos y metodología de la estrategia de la Hipotemetacompreensión textual (HMT), ya que al incluir y aplicar propuestas desde el proceso de lectura crítica, este mejora significativamente ya que los estudiantes mantiene autocontrol, supervisión y revisión consciente de su plan lector. En este mismo eje temático, hubo un efecto positivo el programa en la variable independiente, tal como lo plantea Sampieri (2006), que precisa que la manipulación y tratamiento de variables independiente en la investigación, produce efecto sobre la variable dependiente, diferenciándose quienes participan en el tratamiento.

Lo anterior se puede constatar en la intervención de la estrategia de Hipotemetacompreensión textual (HMT) en el grupo experimental (8-2), donde una vez desarrollada se verificó la efectividad de la misma a través de los resultados arrojados los resultados descriptivos numéricos de la prueba pos – test, al igual que el análisis de varianza (ANOVA) ($p < 0.01$) y la prueba T de contraste de muestras independientes, al finalizar el proceso de intervención y realizar la prueba pos test se constata un nivel de pensamiento crítico más desarrollado en estudiantes del grupo experimental (8 -2) que el grupo control (8 – 1). En tal sentido, Harpern (1996), asegura que el pensamiento crítico es favorable, mientras los estudiantes reciban el acompañamiento respectivo *“los estudiantes pueden ser enseñados a pensar críticamente cuando reciben instrucción que es específicamente diseñada para esto”* Según ella, un factor fundamental del pensamiento crítico es desarrollar la actitud y la disposición del pensador, los buenos pensadores están motivados y ejercen un esfuerzo consciente, por lo tanto las acciones desde la academia consolidarán este aspecto.

Referencias bibliográficas

- Amestoy, M. (2001). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento. Conferencia presentada en el VI congreso nacional de investigación educativa I. Colima, México.
- Anaya, G. (1992). Cognitive development among undergraduates. *Diseertation abstracts international*, 53: 1811 A.
- Aragón, E. y Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. *Estado de la cuestión*, vol. 5, Núm. 12. Universidad Pontificia Bolivariana. Colombia.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2001). Desarrollo del pensamiento crítico. Libro del profesor. México: Plaza y Valdés editores.
- Argudín, Y. (2003). Aprender a pensar leyendo bien. Plaza y Valdés editores.
- Baker, L y Brown, A. (1984). "Cognitive monitoring in Reading" en Flood, J, (Eds) *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*, Delaware: I.R.A.
- Bandura, A. (1977). Self – efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizajes. Madrid: síntesis.
- Beltrán, J. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. En J. Beltrán Llera y C. Genovard (dir), *Psicología de la instrucción*. Madrid: Síntesis.
- Beyer, B. K. (1991). *Teaching, Skills; a Handbood for elementary School*. Boston.

- Boisvert, J. (2004). Formación del pensamiento crítico. Fondo de cultura económica. México.
- Brooke, N, and Parker, R. (2003). Critical thinking. Universidad de California.
- Campbell, D.T. and Stanley, J.C. (1963), Experimental and quasi – experimental designs for research on teaching. En N. L. Gage (Ed), Handbook of research teaching. Chicago, IL: Rand McNally.
- Campos, A. (2007). Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo. Bogotá: Aula abierta magisterio.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina. Fondo de cultura económica.
- Caseres, F. (2000). Estrategias cognitivas para la lectura crítica. Trillas.
- Coleman, J. M. & Fults, B. A. (1982). Self-concept and gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26, 116 – 120.
- Díaz, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 6 (13).
- Eco, U. (1995). Interpretación y sobreinterpretación, Cambridge, University Press.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking disposition and abilities, In J. Boykoff, & R. Stenberg (Eds), *Teaching Thinking Skills*. 9 – 26. New York, N. Y Freeman and Company
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae, CA: California Academic Press.

- Feuerstein, R. (1980). Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En B. Resnick (Ed), the nature of intelligence. Hillsdale: LEA.
- Flavell, J. H; Friederichs, A. G; & Hoyt, J.D. (1970). Developmental changes in memorization processes. Cognitive psychology, 1,324 – 340.
- Friere, P. (2006). Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, S. (2013). Implementación de un programa de intervención para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Trabajo de maestría, SUE Caribe. Sincelejo, Colombia.
- García, H. (2016). La Hipotemetacomprensión textual como acción didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, SUE Caribe. Sincelejo, Colombia.
- Glaser, R. (1984). Education and the role of knowledge American Psychologist, 9, 5 -10.
- Gordon, L. (1994). El efecto de enseñar las destrezas de pensamiento crítico en un curso introductorio de enfermería. Revista Latino-am, enfermagem, 2, (2), 115 – 127.
- Halpern, D.F, (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains American psychologist, 53 (4), 449 -455.
- Halpern, D. (2006). Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2° Report). Unpublished manuscript. Claremont, CA: Claremont McKenna College.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). Metodología de la investigación. McGrawHill. Chile. 501 pp.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación, cuarta edición Mc Graw Hill.

- Herrera, A. y Villalba A. (2012). Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Trabajo de maestría. SUE Caribe. Sincelejo, Colombia.
- Jiménez, R. V. (2004). Metacognición y comprensión lectora: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola), Universidad Complutense de Madrid.
- Lipman, M. (1991). Thinking in education. Cambridge University Press. 273. pp.
- Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la torre
- Mayor, J; Suengas, A. y González, J. (1995). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Paidós: Madrid.
- Mcpeck, J. (1981). Critical Thinking and Education, St. Martin's Press, Nueva York
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares Lengua Castellana. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Nieto, A. y Saiz, C. (2008). Relación entre habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico. *The Spanish Journal of Psychology*, 01, 001. Universidad de Salamanca. España.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Disponible en www.Criticalthinking.Org.
- Priestley, M. (1996). Técnicas y estrategias de pensamiento Crítico. México: Trillas. p 7, 15, 57, 83, 91, 158.
- Reuven, F. (1980). Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore: University Press.
- Ríos, O. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en las ciencias sociales a través de la implementación de

organizadores gráficos en la educación media rural de montería. Trabajo de maestría. SUE Caribe. Montería, Colombia.

Saiz, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar, Escritos de Psicología, 6,53 -72.

Siegel, H. (1990). Informal logic and the nature of critical thinking. J. E. Mcpeck, Critical Thinking: Dialogue and Dialectic. New York. Routledge, Chapman and Hall, Inc.

Solé, I. (1993). Estrategias de lectura, Barcelona. ED. Graó.

Tijeros, L. (2002). La seducción de la lectura en edades tempranas. Editorial: aulas de verano

Torres, N y Beltrán, M. (2011). Desarrollo de habilidades cognitivas a través de un programa de intervención de química. Qurrriculum, 24, 117 – 140.

Zamudio, G. (1991). Estanislao Zuleta y la Educación. Serie maestros gestores de nuevos caminos. Bogotá: Ediciones Altamir.

Zuleta, E. (1996). Lógica y crítica. Lecciones de filosofía. Cali: Valle del Cauca. Fundación Estanislao Zuleta. P 19.

Capítulo 3

Práctica docente

de los formadores en los programas de formación complementaria de las Instituciones Educativas Normales Superiores del Departamento de Sucre

Ingrid Rivera Espinosa*
Mónica Rodríguez Salcedo**
Katy Fuentes Orozco***
David Acosta Meza****

* Especialista en Investigación Aplicada a la Educación. Licenciada en ciencias de la educación.

** Especialista en Investigación Aplicada a la Educación, Antropóloga

*** Estudiante de Maestría en desarrollo y cultura. Docente Corporación Universitaria del Caribe CECAR

**** Estudiante de Doctorado en ciencias de la Educación. Docente Investigador del Grupo IDEAD de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR

Introducción

"Es fundamental que ustedes (estudiantes) persistan; que hagan de sus estudios los mejores, y sepan que la vida es triunfo; pero hay otras cosas, también es contemplación, es amor, es placer, una vida armónica es una vida sabia; la vida sabia no es sólo la victoria, es también la reconciliación con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea"

Octavio Paz

Una buena práctica docente en los programas de formación debe permitir que de estos egresen maestros competentes para desarrollar el proceso de educación integral de los estudiantes, sin embargo, en la realidad se observan deficiencias pedagógicas en el ámbito metodológico y didáctico, sobre todo la falta de trascendencia en los compromisos y responsabilidades que implica el ejercicio de la docencia, la cual se ejerce, en algunos casos, sin una metodología adecuada, coherente con los modelos y enfoques actualizados a la época moderna, y sin un seguimiento pertinente, vivo, en el aula.

82

Vaillant (2002) expone que la formación docente y la formación de formadores se encuentran en un estado deficiente, que se evidencia en los documentos escritos sobre este tema y en muchos estudios empíricos que señalan que los docentes son conscientes de no aplicar las estrategias metodológicas coherentes a las didácticas disciplinares de las áreas; esto se ve reflejado en ejemplos de recién egresados que al no aplicar procesos pedagógicos estructurados, acordes con la realidad institucional y del entorno, se les dificulta lograr resultados significativos en el desempeño académico y formativo de los educandos. Este accionar, sin lugar a duda, disminuye las garantías que los estudiantes cuentan con las oportunidades para desarrollar sus habilidades, adquirir conocimiento y alcanzar sus competencias.

En este sentido, la actuación del docente se considera esencial para determinar el desarrollo de las actividades académicas de su quehacer en el aula, su forma de visionar y poner en práctica los procesos de

aprendizaje son determinantes para encauzar y cimentar adecuadamente las etapas de formación. La mejor forma de abordar la práctica depende de la calidad y naturaleza de los elementos que conjugan el acto pedagógico en el desarrollo de las nuevas generaciones de maestros, de modo que fortalece su autoestima, la autogestión y la construcción del saber pedagógico, la determina a hacer y le ayuda sostener un alto nivel de calidad.

Lo anterior, conlleva a plantear una serie de interrogantes con miras a indagar sobre cómo se lleva a cabo la práctica docente de los mejores formadores de formadores, para caracterizar a esta investigación, de modo que se pueda evidenciar cómo orientan los docentes en ejercicio su práctica y cómo influye esta en los estudiantes en formación. Siendo este el objeto de la presente investigación, permite confrontar cuales son los cambios efectuados en las Escuelas Normales, específicamente en los Programas de Formación Complementaria, y el sin número de debilidades actitudinales que se han venido observando en los jóvenes, que acceden a este proceso.

Por lo tanto, la práctica docente de los formadores de formadores para la Educación Preescolar y Básica Primaria, debe ser idónea, en la medida que prepara profesores competentes para el ejercicio de la docencia; el normalista superior debe dar cuenta de sus capacidades académicas y administrativas, al mostrarse altamente preparado para asumir los retos y compromisos que requiere el desarrollo de su quehacer y, además, que tengan conciencia al ofrecer un servicio profesional y una buena orientación de los procesos formativos.

Además de esto, en los últimos años, muchos jóvenes han tomado la decisión de ingresar a los programas de formación complementaria en las normales superiores, lo que lleva a reflexionar acerca de cómo está incidiendo el componente de investigación en la formación de formadores y cómo esto permea los procesos pedagógicos y el proyecto de vida del educando, desde las acciones propias de la formación integral e, igualmente, cómo la investigación se constituye

en una estrategia pedagógica para desarrollar habilidades del ser, hacer y saber conocer.

Con el desarrollo de esta investigación, y a través de la técnica análisis discursivo de Morales y Galiazzi (2007), se pretende develar las prácticas pedagógicas de aquellos docentes considerados por los estudiantes como los mejores, además, conocer desde la perspectiva de los estudiantes, cómo son las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales.

En atención a lo anterior, las Escuelas Normales Superiores (ENS) se constituyen en un ente importante de atención por ser instituciones educativas formadoras de maestros para la educación de los niveles preescolar y básica primaria, y por el rol protagónico que a nivel regional y nacional han tenido en la historia de la educación; su dinámica propia debe gestar y mantener la constancia de ofrecer un servicio que garantice la buena práctica docente de sus futuros egresados.

Por lo tanto, describir las buenas prácticas docentes de los formadores de formadores, se justifica desde la existencia de muchos interrogantes y vacíos al respecto, debido a los escasos procesos investigativos que ha tenido el tema en nuestro país y desde la complejidad que resulta de la influencia que sobre estas ejercen las reformas curriculares, el cumplimiento de los principios pedagógicos: educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y las exigencias legales que rigen a las normales superiores, lo que hace de ellas un escenario sumamente interesante para su investigación.

Otro aspecto que se presenta, es que cada cinco (5) años las ENS asumen el proceso de verificación de las condiciones de calidad de las mismas, para la continuidad de acreditación que garantice su funcionamiento. De allí surge la necesidad de analizar el proceso didáctico en el acontecer dentro del aula, y poner de manifiesto procedimientos, criterios, recursos, técnicas, normas, estrategias, expectativas, percepciones, actitudes, tanto de los docentes

formadores como los estudiantes en formación, con la finalidad de interpretar su significado, su propósito, la intencionalidad de las acciones de los actores (maestros y alumnos), la dinámica interna del proceso dentro del aula, y la forma en que se vinculan los factores sociales e institucionales.

Por lo anterior, es preciso que la investigación para caracterizar las buenas prácticas docentes de los formadores de formadores, en los programas de formación complementarias de las ENS del departamento de Sucre, busque reconocer los procesos de apropiación de saberes disciplinares y saberes pedagógicos e investigativos, actitudinales y praxiológicos, (sistemas de cooperación) en el sentido del acontecimiento como profesionales de la educación, donde se entrelaza la comunicación y la didáctica, con el propósito de observar los procesos de relación docente-estudiante y los efectos que este produce a nivel del conocimiento y del crecimiento personal y profesional como maestro en formación y del docente en ejercicio. Se pretende orientar la investigación desde un enfoque cualitativo; utilizando el método inductivo, y cómo técnica de análisis, el análisis discursivo a partir de entrevistas realizadas a docentes y comparando con lo manifestados por los estudiantes arca del quehacer pedagógico de estos docentes.

Otro aspecto a considerar, es la falta de información específica sobre el tema, específicamente los aportes metodológicos para la formación de formadores, hay muy pocos trabajos que presenten el tema en América Latina y el Caribe. (Vaillant, 2002). Por lo que pretende mostrar una propuesta innovadora y relevante dentro del ámbito normalista sucreño, que sirva como un referente significativo dentro de los procesos en los cuales se desarrolla formación de los futuros educadores de preescolar y primaria con la intención de favorecer el fortalecimiento en los procesos de desarrollo de competencia para alcanzar mayores niveles en los desempeños de los nuevos docentes de las distintas instituciones encargadas de la formación del normalista superior de la región.

De igual manera, con el desarrollo de esta investigación se aspira tener un referente pedagógico que refleje desde el ámbito formativo de los estudiantes de las ENS, en sus conocimientos y procesos metodológicos, qué influencias tuvieron desde las enseñanzas orientadas por sus docentes formadores, y qué aprendizajes tienen afianzados para enfrentar el acto pedagógico pertinente y coherente con las exigencias que hoy requieren para desempeñarse como docentes en su perfil profesional en el futuro.

1. Discusión teórica.

La historia de vida es el eco del pasado y la ventana al futuro, es por esto que la educación no es una experiencia que se da de una sola vez ni está confinada a un ciclo inicial de educación continuada, comenzando en la infancia, sino que constituye todo un proceso que debería proseguirse a través de la vida y toma el cariz de permanente; desde esta perspectiva se considera al hombre como un proyecto inacabado, puesto que si la sociedad es dinámica y él es parte integrante de ella, entonces la formación del hombre siempre permanece en proceso de perfeccionamiento. Es por esto que para definir la buena práctica docente, primero se debe destacar las variaciones que esta expresión ha sufrido a lo largo del último siglo, realizando una breve revisión de literatura que sintetiza las definiciones de buena práctica docente que predominan hoy en día.

En este orden de ideas, concebir la educación como un proceso que abarque toda la vida del hombre habría de provocar cambios sustanciales en los niveles organizativos institucionales y tecnológicos-metodológicos, de la planeación educativa, obligando a las normales superiores a incursionar hacia el desarrollo de una práctica pedagógica hermenéutica y reflexiva, que implica la reconstrucción de la propia práctica y del propio pensamiento, a parte de un sentido indagatorio y continuo de la realidad que como docente se presenta al interior y exterior de aula de clases. Por lo tanto, el propósito de la formación docente es desarrollar en los educadores las actitudes y capacidades de participación, potenciar simultáneamente

los valores personales, profesionales y científicos para relacionar la teoría con la práctica como principio formativo del quehacer docente.

En las décadas de los años cincuenta y sesenta, especialmente en Estados Unidos, el debate giró en torno a características psicológicas y comportamentales que definían a un buen maestro. Este debate llevó a que las discusiones sobre programas de formación y capacitación de docentes disputaron el balance entre la cantidad de horas académicas y de formación personal que el futuro docente requería Cochran-Smith, (2014). Después, en las décadas de los años setenta y ochenta y en línea con el predominio de la teoría de capital humano impulsada por el Banco Mundial (BM), el marco más común fue el de 'eficacia'. Esta tendencia sigue vigente, por ejemplo, en las notas publicadas por el BM en 2012 citado en el Foro de Educación Nacional 2015 "Mejores prácticas de aula: clases inspiradoras" se presenta la efectividad de la práctica docente como predictora de los aprendizajes de los estudiantes- , para garantizar que los docentes sean 'efectivos' esta línea de pensamiento propone: atraer a los mejores a la profesión docente, preparar a los docentes con programas prácticos y pertinentes, equiparar las competencias de los docentes con las necesidades de los estudiantes, contar con rectores con habilidades de liderazgo, sistemas de monitoreo al proceso de aprendizaje y enseñanza, sistemas de apoyo y capacitación para los docentes, incentivos que motiven a los docentes a mejorar su práctica, y finalmente, contar con claras expectativas para los maestros (Vegas, Ganimian, & Jaimovich, 2012).

De acuerdo con Cochran-Smith (2014), a partir de la década de los años noventa, predominaron preguntas en torno a los conocimientos y las habilidades que los docentes debían tener para garantizar la calidad de la educación. En una concepción de la formación del profesorado, la UNESCO (1996) establece que el docente deberá estar preparado para enfrentarse a diferentes contextos, respondiendo asertivamente al entorno diverso y cambiante como "mediador cultural" y no solo

como especialista encargado de poner en práctica procedimientos y reglamentos en vez de asumir un juicio de los enfoques pedagógicos que se requieren en el nuevo escenario.

También Delors J. (1996) en su reporte: “Los cuatro pilares de la educación”, enfatizó en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser como fundamentos para la acción educativa. En contraste con enfoques que resaltaban la importancia del conocimiento y del saber en sí mismos, el mencionado reporte subrayó la necesidad de saber “actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (UNESCO - Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996)

De otra parte, Latorre (2003) establece que el maestro de hoy se enfrenta a grandes desafíos; la sociedad actual es dinámica y se encuentra dentro de un mundo aceleradamente cambiante; por tanto, es imperativo que el maestro se prepare desde una perspectiva de formación constante. Esto implica fortalecer sus conocimientos, destrezas, métodos, teorías, estrategias y prácticas que le faciliten enfrentar los retos de la sociedad.

Por su parte, Restrepo y Campo (2002), en su libro “La docencia como practica: el concepto, un estilo, un Modelo”, afirma que:

“la práctica docente es la acción que se repite, y al hacerlo se interiorizan reglas y leyes que guían la acción. En este sentido la docencia se comprende como el ejercicio que continúa y habitualmente hace el docente, tiene como objetivo propiciar el aprendizaje, posibilitar la transformación, la creación, proyección humana y no se limita a lo ya instituido”. (p.14)

En este propósito, Badillo y Lastre (2010) manifiesta que la práctica es entendida entonces, como “el saber-hacer docente

específico que tiene como objetivo propiciar el aprendizaje por parte de los alumnos. Es el conjunto de acciones, que consciente o inconscientemente de manera continua, repetida y a la vez creativa, el docente lleva a cabo al enseñar con la intención formativa de posibilitar el proceso de aprendizaje de estudiantes”

La docencia como práctica de enseñanza hace referencia a la tarea específica, a partir de la cual se delinea la identidad de un docente, poniendo en juego, básicamente, dos tipos de conocimiento: conocimiento académico o erudito acerca de la disciplina a enseñar y el conocimiento didáctico o metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar

Asimismo, Briones (1999), afirma que el docente debe ser un especialista en la materia que enseña, de hecho, debe ser un especialista en la metodología de la enseñanza de esa disciplina, lo cual incluye conocimientos de diseño y desarrollo curricular, diseño y uso de medios y materiales de instrucción y, por fin, métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes, por lo que el desempeño de un docente, que no está centrado en el proceso de transmisión de conocimientos única y exclusivamente, sino que tiene un compromiso complejo y requiere por parte de él, un mayor esfuerzo que permita crear las condiciones óptimas para la formación de los estudiantes.

De igual manera, Fierro, Fortoul & Rosas (1999), definen a la práctica docente como “un proceso que trasciende una concepción técnica del rol del profesor al interior del aula y le asignan una función de mediador en el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara”. Pp. (20-21)

De allí que se considere algunas dimensiones de la práctica docente expresadas por (Fierro, Fortoul & Rosas, (1999) para hacer una mejor caracterización de esta:

Dimensión Personal: está enmarcada dentro del ámbito del ser docente y considera que el profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular. En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro.

Dimensión interpersonal: también hacer parte del ser docente y considera la práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directivos, madres y padres de familia, que se entretengan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre la necesidad que tiene el formador de tener en cuenta a los estudiantes como actores de su práctica docente. Freire (1993), dice entre otras cosas el maestro no debe dejar a un lado lo que el estudiante trae consigo de su comprensión del mundo; su manera de hablar, aprender y saber; por lo tanto, el salón de clases se convierte en el lugar desde donde investigar, experimentar y buscar alternativas para la solución de los problemas; esto es más cierto aún para maestros en formación que para cualquier otro estudiante pues ellos van a formar a las futuras generaciones.

Dimensión Didáctica: Esta dimensión hace parte del hacer docente, se refiere al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción

de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento (p. 33)

El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir el proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los estudiantes, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los estudiantes. Este análisis es de vital importancia en la práctica docente de un formador de formadores pues es a través de esta dimensión que el docente del normalista superior le van mostrando en concreto y con ellos como modelos las formas más apropiadas de enseñanza.

Dimensión pedagógica: desde esta dimensión se hará el abordaje del saber docente y da cuenta de diferentes tópicos de la práctica docente como son: La universalidad, que permite al docente ver más allá del propio punto de vista, más allá del propio entorno, compartir otras perspectivas culturales presentes, pasadas o futuras, que le permitan pensar en posibilidades de cambio, ahora tenemos la autonomía, que permite autorregularse, pensar y decidir libremente por cuenta propia, por encima de los condicionamientos externos y por último, la capacidad de procesamiento de información, que se potencia a medida que se dispone de mejores herramientas conceptuales y de materiales más finos para la solución de problemas.

Pérez, Roa, Vargas, & Isaza, (2014) resaltan que, dentro de la definición de buenas prácticas docentes en el caso colombiano, las dimensiones ética y política juegan un papel característico. Afirman que la buena práctica docente es aquella que pasa por un reconocimiento de los otros y del entorno, por el compromiso del docente con el desarrollo institucional y de la comunidad en la cual trabaja. Los autores identifican el uso de recursos personales de los

docentes en su labor cotidiana, además del tiempo de formación como factores que impactan los resultados de los estudiantes. Asimismo, reconocen la importancia de las relaciones con los mismos en la creación de un ambiente de confianza y exigencia que fomenta capacidades y reconoce debilidades; estas relaciones con los estudiantes replican el diálogo entre el docente de buenas prácticas y sus directivos, quienes aparecen en este contexto como líderes académicos con los que hay un diálogo fluido y constante, configurándose de esta forma relaciones basadas en la colaboración y no en la autoridad. Esto a su vez, según los autores, propicia una sensación de compromiso institucional que impulsa a todos los actores implicados para que se esfuercen por mejorar sus prácticas de aula, enmarcándose así en un diálogo en el que cada salón de clase deja de ser un espacio cerrado y privatizado y queda abierto para la exploración por parte de pares, quienes hacen lo mismo con sus propias aulas. Bajo esta concepción, las buenas prácticas implican que el docente reconozca sus limitaciones y problematice alrededor de ellas, de tal manera que sea posible trabajar sobre su resolución, distanciándose de la misma, y aceptando la discusión bajo el entendimiento que una discusión sobre la práctica no es una discusión sobre la persona.

Al considerar qué es una buena práctica docente, Naylor & Sayed, (2014) sugieren tener en cuenta las siguientes dimensiones: **Profesionalismo:** se refiere al compromiso del docente con los más altos estándares de conducta profesional y con una vida de aprendizaje continuo. **Competencia:** hace referencia al conocimiento, las habilidades y las actitudes que los docentes desarrollan a lo largo de su proceso de formación y ejercicio de la profesión. **Ejercicio de creencias sobre enseñanza y valores:** hay evidencia de que la profesión docente está íntimamente ligada a las creencias, valores y actitudes que los docentes desarrollan. Ejemplos de estos valores son: todos los estudiantes pueden aprender, la escuela debe ser un espacio democrático, todos los estudiantes merecen las mismas oportunidades de aprendizaje, entre otros. **Relaciones entre los docentes,** los padres

de familia y la comunidad: hace referencia a la capacidad de los docentes para establecer relaciones enriquecedoras con los padres y madres de familia que potencien el proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes. · Práctica docente: hace referencia al repertorio de estrategias pedagógicas que permiten que todos los estudiantes alcancen sus metas de aprendizaje.

En igual forma, autores como Hammond et. al. (2012) concuerdan en las siguientes dimensiones de la calidad de la enseñanza: 1) conocimiento del contenido asociado a conocimiento pedagógico específico al contenido, 2) diseño coherente y estructurado de las lecciones y las unidades y la evaluación de las mismas, 3) flexibilidad para ajustarse en casos particulares que así lo requieran, y 4) enseñanza que motiva a los estudiantes y los hace trabajar de manera productiva. Esta revisión es una semilla para discusión, lo invitamos a hacerla y a profundizar en la bibliografía que se reseña a continuación.

De todo lo anterior, se retoma que el docente no sólo debe tener conocimiento del sujeto del aprendizaje, es decir, de los procesos cognoscitivos, afectivos y sociales que hacen posible aprender, dominio conceptual de la ciencia y disciplina que enseña, sino que además requiere manejo de los métodos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje que le permitan tomar decisiones fundamentadas acerca de qué, cómo enseñar y, más importante aún, para qué enseñar.

Es evidente entonces que hablar de la calidad de la práctica docente implica tener en cuenta conceptos y desarrollos teóricos fundamentales de investigadores educativos entre los que se encuentra Stenhouse (1985), quien sostiene que tanto profesores como estudiantes se hallan implicados en una acción significativa y, esta no puede ser estandarizada por control o muestreada.

Por su parte, Barnett (1997) considera que creer que podemos decir algo profundo y real sobre la calidad de un proceso educativo describiendo en términos numéricos es una ilusión. Las cualidades y

cantidades son distintas clases de entidad. Sumar unas a otras es, en jerga filosófica, un error de categoría.

Por otra parte, para el Ministerio de Educación Nacional (1996), el modelo pedagógico se concibe como "Un constructor teórico y de interacción en un contexto específico que alienta una perspectiva futura de formación y que se construye para concretar propósitos e intencionalidad referidas a un proyecto de sociedad, de cultura y de educación".

Igualmente, se entiende por modelo pedagógico "la relación flexible, dinámica, dialéctica entre contenidos, fines, maestros, disidentes y métodos. Modelo pedagógico está fundamentado epistemológicamente, cuando se pregunte por la concepción de conocimientos, los criterios de verdad, los de conocimiento, como conocer el maestro y el estudiante. También en los modelos hay fundamento: ético, pedagógico, político". (MEN 2002).

94

De lo expresado anteriormente se sugieren cuatro categorías básicas para considerar la formación de educadores: competencias desde lo pedagógico, características desde lo personal, exigencias desde los saberes y competencias específicas. Por tanto desde la fundamentación y formación pedagógica se reclama una sólida fundamentación epistemológica de la pedagogía como ciencia, una pedagogía tematizada y mediadora cultural, ser investigador de la práctica pedagógica, ser generador de prácticas emancipatorias y complejizador de situaciones, desde el ámbito de ser persona, el maestro requiere sensibilidad, ética, trascendentalidad e identidad y desde los saberes, el maestro requiere: el saber pedagógico, cultural e interdisciplinario, el saber investigar y reflexionar, saber de su contexto histórico, socio-histórico, político, saber integrar y proyectarse.

De igual modo UNESCO en 1998 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, subrayan: " los sistemas de educación superior deberían aumentar su

capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio... y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene" (p.21). Y presenta el concepto de formación, como principio unificador y se asume como proceso de humanización, misión y eje teórico de la pedagogía.

Flórez (1974), expresa: "El concepto de formación, desarrollado inicialmente en la ilustración, no es hoy día operacionalizable, ni sustituible por habilidades y destrezas particulares, ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser espiritual. La formación es lo que queda, es el fin perdurable; a diferencia de los demás seres de la naturaleza, "el hombre no es lo que debe ser", como manifiesta Hegel (1981), y por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, integrarse, convertirse en un ser espiritual capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender a la universalidad a través del trabajo y de la reflexión filosófica, partiendo de las propias raíces".

Según este concepto de formación como principio general de unificación, la pedagogía, debe satisfacer tres condiciones:

La condición antropológica, en cuanto describe la enseñanza como proceso de humanización en sus dimensiones principales, a la luz de las ciencias humanas contemporáneas, como intelección directriz para toda posible acción educadora. Para tener éxito en la dimensión transformadora del hombre hay que partir del reconocimiento de sus verdaderas posibilidades.

La condición teleológica, que confiere sentido a toda reflexión sobre el hombre y, sobre todo, es esencial para la pedagogía, puesto que su misión, su razón de ser es precisamente la razón como finalidad, como proyecto siempre presente y tensión esencial de cada acción educativa. La pedagogía no se propone solo entender un grupo

particular de fenómenos, como cualquier otra ciencia, sino que su propósito es más totalizante, es el despliegue general de la razón misma de cada persona en todas sus posibilidades. En esto consiste la esencia de la existencia humana, en el despliegue del comprender, como diría Heidegger. Esta es la tarea y la meta para la pedagogía, facilitar que los jóvenes accedan a niveles superiores de sí mismos.

La condición metodológica, que a juicio de Flórez (1892) es derivable directamente del principio fundador de la formación, no para generar more geométrico desde su generalidad todo el conocimiento pedagógico particular habido y por haber, sino más bien como matriz cuya fecundidad radica en esa virtud cuestionadora, que mantiene erguida la pregunta hermenéutica de sí, y cómo los enunciados y acciones pedagógicos particulares están abiertos, orientados y definidos por esa perspectiva del desarrollo de la racionalidad, ya sea iluminando esta finalidad a nivel investigativo conceptual en cada proyecto, o facilitando estrategias efectivas de racionalidad para los procesos reales de enseñanza.

96

De modo que la formación humana como misión y eje teórico de la pedagogía, trasciende al docente, en tanto hace referencia a su misión de educador y formador de la condición humana de los sujetos con quienes irradia su accionar cotidiano. Sobre el quehacer formativo del docente han reflexionado los filósofos de la ilustración como Juan Jacobo Rousseau, los pedagogos clásicos del siglo XIX y los pensadores de la educación contemporánea como Fernando Savater.

De otro lado, Quiceno (1995) hace alusión al concepto de formación según Juan Jacobo Rousseau, en los siguientes términos

"Solo el que llegue a comprender la totalidad del ciclo de la educación, incluyendo sus fases, las críticas y los estadios específicos pueden tener una idea de formación. La formación no es aquí concebida como el simple acto de ir a la escuela, estudiar, tener una profesión. Esto solo es estar

instruido. La formación es tener conciencia, haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre, antes que ella se realice. Es por eso que el Emilio surge del pensar y experimentar lo que es la educación del hombre y se dirige a la humanidad para que sirva de guía para toda educación ilustrada" (p. 22).

Desde las concepciones de educación de Comenius (1997) y Dewey (1960), reinterpretan el concepto de equidad y calidad de la educación y reconoce el papel de la pedagogía como el saber que le da identidad cultural e intelectual en la formación de los maestros. La investigadora afirma que "es la enseñanza la que delimita y determina el oficio docente", en consecuencia los procesos de formación docente, es objeto de cuestionamiento, tarea que lleva más de veinte años en América Latina. Para Tezanos (2007), el proceso formativo articula cuatro elementos constitutivos: saber, disciplina, investigación y producción de conocimientos. La comprensión y la calidad de estos conceptos y la forma "De cómo se producen los énfasis en uno u otro elemento serán las tendencias que marquen las decisiones sobre los contenidos de la formación y las estructuras curriculares que los expresan".

El saber de los maestros, implica la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario, esta relación es para Tezanos lo esencial en la Formación de los maestros, siguiendo los lineamientos expuestos por Shulman (1997):

"es el maestro quien articula la relación entre lo pedagógico y lo disciplinario. Allí en la lección que es el espacio privilegiado de la expresión del saber pedagógico. Es decir, es saber que produce el maestro y cuya producción lo transforma en miembro de un gremio específico: el de los que saben enseñar. Por lo tanto, este es el eje esencial de la formación de un maestro, cuando

la pregunta por sus contenidos y estructuras se formula desde los horizontes y fronteras del saber"

Por otra parte, Mockus (2001), afirma que la pedagogía constituye un campo de trabajo relativamente amorfo, un campo de trabajo académico, en el cual no se dan las mismas características de acumulación presentes en las disciplinas más especializadas y propone que la pedagogía sea vista como una disciplina reconstructiva: Se trata entonces de explicitar un conocimiento que posee en el sentido del dominio de una práctica y volverlo un conocimiento discursivo, un sistema de enunciados que puedan ser contrastados, criticados, elaborados

Mockus propone un modelo pedagógico en el cual enseñar es ante todo "entenderse con", enmarcada en el ámbito de la acción comunicativa, que considera las estrategias posibles del otro, involucrando la comunicación interpersonal y la argumentación, para transformar -un saber cómo en un saber qué; para ello recomienda cualificar los docentes en las mejores universidades del mundo y de la nación, con el fin de atacar los problemas pedagógicos más álgidos mediante su adecuada explicación y mediante el aprovechamiento de las expresiones de quienes mejor logran hacerle frente

Así mismo, Gutiérrez (1977), desde una visión hermenéutica gadameriana y de la acción comunicativa Habermasiana, sustenta que la función formativa de las Universidades considera tres componentes interactuantes entre sí: la conformación de un proyecto académico, el afianzamiento de comunidad académica científica y la formación de personas integrales en sus dimensiones intelectuales, socio afectivo, práctica y espiritual.

Gutiérrez (1998) sugiere explorar alternativas didácticas, basadas en el diálogo y acompañamiento, pensados desde la epistemología y "relativos a la naturaleza y problemática del conocimiento, sobre la construcción y el cambio conceptual sobre la articulación de la teoría y la práctica" y propone pasar de perfiles profesionales y

ocupacionales al concepto de perfil de formación como educación permanente y multiplicidad de experiencias.

Imbernon (2005), docente investigador de la Universidad de Salamanca comenta que en los últimos años ha cobrado interés el tema de la profesión y la formación docente, lo cual no presupone que, con anterioridad, no existía preocupación por estos asuntos, analiza cómo se ha ido superando las concepciones racionales técnicas y reduccionistas de la educación y de la formación docente para dar paso a una formación para la innovación educativa.

Esta última, entendida como la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones colectivas para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. En este enfoque, el profesor o la profesora ya no es un técnico que desarrolla o implementa innovaciones prescritas, sino que es un profesional que debe participar activa y críticamente, desde y en su propio contexto, en un proceso dinámico, flexible, en el verdadero proceso de innovación.

Por otra parte, Magendzo (2002), apoyándose en la teoría Habermasiana, en especial el criterio emancipador de las ciencias y la educación, construye un modelo curricular en educación para la democracia, que implica introducir cambios sustantivos en las concepciones y prácticas educativas de las instituciones escolares. La formación en las prácticas democráticas cotidianas en la vida escolar, se constituye en un componente de la actuación tanto de los directivos, profesores, estudiantes de la institución escolar en general independientemente del nivel educativo. Como campo cognoscitivo, la formación ciudadana democrática es objeto de problematización curricular transdisciplinar y transversal con participación de colectivos académicos, con el fin de promover la formación del sujeto democrático, comprometido con la transformación de la sociedad.

2. Metodología.

La investigación se desarrolló con el enfoque cualitativo y cuantitativo, desde lo cualitativo, se “Describe e interpreta sensiblemente la vida social y cultural de quienes participan en la investigación. Hace énfasis en el significado, el contexto, la perspectiva holística y cultural (Briones, 2002).

El objeto de estudio se abordó partir de situaciones particulares tales como la enseñanza, el aprendizaje, proceso de evaluación y formación actitudinal de los formadores de formadores con el propósito de que posteriormente se logre establecer un análisis general de dichos procesos en el interior de las instituciones educativas, logrando así obtener resultados satisfactorios; con este método inductivo se elaboran conclusiones generales a partir de lo particular.

2.1 Población y muestra

100

La población estuvo conformada por los docentes formadores de las Escuelas Normales Superiores (ENS) del departamento de Sucre. La muestra fueron tres (3) docentes de estas normales los cuales fueron escogidos por un grupo de estudiantes de estas ENS para identificar a los tres (3) mejores docentes, teniendo en cuenta algunas de las características que los maestros en formación consideran relevantes en los perfiles de sus docentes.

2.2 Instrumentos.

Se utilizó el abordaje cualitativo de los datos con enfoque de análisis textual discursivo Moraes & Galiuzzi, (2007); participaron tres (3) docentes que fueron escogidos como los mejores en su práctica pedagógica los cuales respondieron a cuatro preguntas abiertas relacionadas con el saber docente, didáctica, relación docente-discente y orientación a los estudiantes.

Por otro lado se realizaron encuestas a estudiantes orientadas a indagar cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en el aula, y las relaciones interpersonales entre docente-discente.

2.3 Procedimiento.

Inicialmente se determinó la población de estudios, los docentes de las ENS, luego a los estudiantes de estas Instituciones se les aplicó la encuesta para identificar la muestra (los tres mejores docentes según su opinión); una vez identificada la muestra se procedió a contactar a los tres docentes seleccionado por los estudiantes como los mejores, quienes accedieron a participar en el estudio y se les realizó la entrevista, la cual fue grabada en audio, posteriormente se procedió a aplicar la técnica o estrategia de análisis discursivo de la siguiente manera: realización de lectura de las respuestas de cada pregunta, seguido de una unitarización o fragmentación, luego de este paso se realizó la categorización propiamente dicha, desde las unidades hasta las categorías finales (ver anexo 5) y el respectivo metatexto (análisis textual discursivo) como lo describe Mores y Galiazzi (2007).

Posteriormente a los estudiantes de los tres (3) mejores docentes se les aplicó una encuesta la cual consta de 6 preguntas abiertas con el fin de valorar desde sus perspectivas la práctica pedagógica de estos docentes.

3. Resultados y análisis.

A continuación se presentan las concepciones acerca de las buenas prácticas docentes de los formadores de formadores en los Programas de Formación Complementaria de Las Instituciones Educativas Normales Superiores del Departamento de Sucre.

Inicialmente se realizó una lectura de las respuestas de cada pregunta, seguido de una unitarización o fragmentación como lo orientan Moraes & Galiazzi (2007). Luego de este paso se realizó la

categorización propiamente dicha, desde las unidades hasta las categorías finales como se muestra en el cuadro 1.

Tabla 1. Categorías finales.

CATEGORIAS FINALES	CATEGORÍAS INICIALES	UNIDADES (aspectos objetivos)
Planeación del acto pedagógico	Elementos para organizar el encuentro	Lecturas, Planeación de clase, preparación,
		Estilos de aprendizaje
Docente investigador de la práctica pedagógica y disciplinar	Investigación	Investigación de prácticas pedagógicas
Desarrollo de la práctica Pedagógica	Metodología	Plantear situación para análisis y reflexión crítica,
		Aprendizaje contextualizado
Relación docente/discente	Trato	Trato afectivo , motivación , flexible, exigente
	Ética y moral	Respeto a la familia, coherencia , coherencia entre lo que se dice y hace, afecto

Fuente: los autores, (2016).

A continuación se presentarán los resultados y análisis de las categorías emergentes relacionado con el objeto de estudio: las buenas prácticas docentes de los formadores de formadores en los programas de formación complementaria de las Instituciones Educativas Normal Superior.

Planeación del Acto Pedagógico.

Algunos profesores entrevistados manifestaron que un buen docente es aquel que planifica sus clases y actividades académicos, uno de ellos manifestó “No te presentes nunca a una clase sin haberla preparado muchísimo, eso es grave eso es gravísimo”, En palabras de Rodríguez, 2009 dentro de la planeación se debe el plan de clase, un

instrumento teórico-metodológico que tiene al alcance todos los profesores. Aprender y comprender la esencia de dicho instrumento permite a los educadores visualizar con antelación el camino viable para el logro de aprendizajes

Por su parte, Ausubel (1983), mediante su teoría, enfatiza la importancia que tiene para los estudiantes la formación intelectual. Dicha situación implica para los docentes un reto, ya que supone para ellos la búsqueda de estrategias de enseñanza-aprendizaje así como actividades de aprendizaje y evaluación que conduzcan a interesar a los alumnos en el aprendizaje del contenido de la materia, lo cual a su vez será el medio por el cual se buscará desarrollar habilidades y valores implícitos en la disciplina estudiada, así como los requeridos para enfrentar un mundo cada vez más complejo. En la búsqueda de estas estrategias de enseñanza es importante tener en cuenta los estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes, de tal manera que se potencialice el aprendizaje en ellos, propiciando un aprendizaje para la vida así como estrategias de evaluación debido a que la evaluación debe favorecer el aprendizaje, promoverlo, reorientarlo y no solo medirlo; en este proceso se deben identificar falencias, errores, y se requiere que el docente reflexione sobre la información recabada en la evaluación para tomar decisiones y mejorar los procesos educativos (López e Hinojosa, 2010).

Otro docente expresó: *“El maestro debe ser ante todo humano, preparado y comprometido; comprometido implica un sacrificio y entrega y preparado se supone siempre estar a tono con el momento y con la época y con la realidad”*, esta afirmación tiene relación con el fomento o desarrollo de un aprendizaje contextualizado; según Font y Ramos (2005) es importante que los profesores organicen su discurso y su material didáctico con un enfoque contextualizado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Docente investigador de la práctica pedagógica y disciplinar

Uno de los docentes expresó: “*El docente de hoy debe ser un investigador de su práctica pedagógica y de su disciplina*”, con relación a esta aseveración, se considera que la investigación dentro de aula surge como una necesidad de revitalizar los espacios educativos con el fin de buscar un mayor impacto en el desarrollo integral de los aprendices. Este desafío requiere equipar a los maestros de herramientas teóricas y metodológicas que les permitan replantear su comportamiento, técnicas de enseñanza-aprendizaje, actividades de aprendizaje realizadas dentro y fuera del aula, así como los instrumentos con los cuales se evalúa el aprendizaje de los estudiantes a la luz del marco teórico conjuntamente con los resultados obtenidos por las acciones emprendidas, (Rodríguez, 2009).

Es así, como de acuerdo con la experiencia de la autora se considera que la investigación-acción es el tipo de investigación adecuado para lograr contrastar con lo planeado lo ocurrido, con el propósito de ir transformando la práctica educativa de acuerdo a los requerimientos del siglo XXI (Rodríguez, 2009).

Según Díaz (2006), los docentes generan teorías de manera consciente e inconsciente, pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican la actuación profesional del docente y el reconocimiento de esta realidad constituye un nuevo referente para analizar la formación permanente del docente.

Este autor considera que el docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto

Igualmente, Díaz (2006), afirma que la reflexión desde la práctica implica la condición de un *docente investigador*; más real que ideal, porque a pesar de las formalidades declarativas se mantiene una concepción, heredada de la tradición, de formar sólo para enseñar porque se supone que la investigación está reservada a los *expertos* o son otros profesionales quienes deben investigar los problemas de la educación, lo cual no es verdad.

Desarrollo de la práctica pedagógica

En esta categoría emergente, los docentes entrevistados hicieron referencia a los siguientes aspectos relacionados con las didácticas y los procesos metodológicos utilizados en su práctica: Plantear situaciones para análisis y reflexión crítica, planeación de la clase, motivar la lectura, aprendizaje contextualizado e identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto al primer aspecto mencionado, planear situaciones para el análisis y reflexión crítica un docente manifestó: *“situaciones problemáticas que pueda tener uno antes de empezar la clase, llevar una lectura de reflexión pedagógica o un comentario con respecto a la televisión para iniciar, las dinámicas de la clase, las confrontaciones, las lecturas, la realización de ensayos....Llevarlos a que sean críticos con situaciones de análisis....cómo puedes ser tú crítico en el silencio, tú tienes que expresar lo que consideras adecuado y lo que no consideras, no es posible en el silencio, porque pueda molestar a uno, no es posible, eso se tiene que expresar porque si no, no logras los cambios”*. Este tipo de metodología lleva al estudiante a desarrollar competencias de pensamiento reflexivo y crítico. Para Dewey citado por Tallaferro, D. (2006), la reflexión es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Schön (1992) concibe la reflexión como aprendizaje desde los eventos e incidentes experimentados durante la práctica profesional. Por su parte, Boud, et al. (1998), se refiere a la reflexión como un término general que engloba la

actividades intelectuales y afectivas que el sujeto pone en marcha para explorar sus experiencias en orden a alcanzar nuevas apreciaciones y mayor comprensión sobre ellas.

Según Boyd y Fales (2003), la reflexión es un proceso de examen y exploración de la propia experiencia que crea y clarifica los significados en términos de uno mismo.

Paul (1990), asimila el concepto de reflexión y Pensamiento crítico, distinguiendo entre pensamiento crítico en el “*fuerte sentido*” (es el buen pensamiento) y el pensamiento crítico en “*sentido débil*” (es el pensamiento deficiente). En el primer caso, el proceso reflexivo del buen pensamiento supone enfrentar al pensador con sus propios prejuicios y autoengaños, implicándole en la acción de indagar y descubrir. En el caso del pensamiento deficiente, la reflexión persigue, exclusivamente, el desarrollo de habilidades cognitivas para la perfección técnica.

106

El buen pensamiento, hace referencia a un pensamiento abierto, auto correctivo, formado de la interacción con el grupo donde se desarrolla el sujeto, en el que se crean los significados propios de la cultura en la cual está inmerso. Puede considerarse por tanto, como un producto social y contextualizado. Esta forma de pensamiento crítico no busca solamente la construcción del argumento perfecto, sino la consideración de todas las alternativas posibles cotejándolas con la realidad. Desde el momento en que múltiples perspectivas son mejores que una a la hora de buscar el conocimiento genuino, la visión estereoscópica se consolida como superior.

El segundo aspecto abordado en esta categoría emergente fue la planeación de clase, Abordar la planeación didáctica de los profesores es una tarea que tiene que ver sobre los requerimientos de la práctica docente en su dimensión ontológica pedagógica, y una posibilidad de conocer el entramado (complexus) que impera en su diseño, creación y aplicación en el aula de clase, porque de ella depende el logro de una

práctica eficiente encaminada al desarrollo de los aprendizajes esperados en el alumno normalista (Valencia & García, 2014).

Actualmente la planeación didáctica es vista como un instrumento que le permite al discente introducir en las diferentes formas de intervención aquellas actividades que posibiliten una mejora de la práctica pedagógica como resultado de un conocimiento y dominio amplio de los contenidos o temas de enseñanza de la malla curricular. Es una tarea importante, porque mediante ésta se describen de manera específica las actividades y estrategias metodológicas que se llevarán tanto fuera como dentro del espacio áulico en tiempos específicos, en busca de lograr de una forma consciente y organizada, los propósitos aprendizajes deseados en la formación inicial. En este sentido, la planeación didáctica se convierte en un mecanismo de orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Valencia y García, 2014).

El tercer aspecto fue motivar la lectura. Una idea muy arraigada es que la lectura se asocia con aspectos académicos, y esta situación se vincula estrictamente con la valoración que los docentes hacen de ella, es decir, como una actividad escolar que tiene que realizar el alumno como una obligación o un mandato y que se enmarca en un estereotipo muy negativo de la lectura.

Es así, como se hace necesario promover un nuevo acercamiento con los libros y la lectura, pero no se trata de leer lo que sea, sino textos de calidad, con la finalidad de buscar la estimulación de una lectura comprensiva y crítica, a la vez que placentera y recreativa. Se trata, en suma, de motivar una nueva valoración de los libros y estimular a los niños y jóvenes para que, a través de las estrategias y distintas sugerencias, desarrollen su creatividad y puedan seleccionar sus propios materiales de lectura, tanto para su formación académica como para su entretenimiento (Gómez 2000).

Y el último, el aprendizaje contextualizado. A este aspecto, sin lugar a dudas, la contextualización de los aprendizajes se torna más importante en aquellas disciplinas que deben tener una aplicación

concreta, debido a la complejidad práctica de los conocimientos que las componen. Este es el caso de la enseñanza de la ciencia, la cual debe facilitar el aprendizaje de los alumnos, los que la ven "...como algo aburrido, principalmente porque en las clases tienen problemas de comprensión; ello trae como resultado que los alumnos tengan bajo rendimiento, poco a poco se desmotiven, se alejen de la ciencia y pierdan el interés".

Relación docente/discente

Es importante destacar que en toda acción educativa está en juego un conjunto de valores que sustentan fines, que a su vez corresponden a una imagen de hombre en una sociedad determinada y que se difunden, de manera sistemática y metódica. Lo que orienta y sustenta a la educación es la finalidad, es la respuesta al ¿Para qué educar? No hay sociedad que no tenga un perfil humano acorde con los intereses predominantes, a la cosmovisión que se acepta como representativa del colectivo que es la que se entrega mediante la acción pedagógica a las generaciones de relevo.

La actual sociedad tiene un conjunto de valores que son dignos de promoverse en tanto se convierten en fines; es decir, asumen una condición teleológica. Una mirada a la historia de la educación muestra cuales fueron los valores predominantes: Los griegos educaron para el logos. Los romanos para el orden. La edad media para la santidad. El renacimiento para la individualidad, la edad moderna para la productividad (Donoso, 1999).

Con relación a la relación docente/discente, un docente manifiesta: "si yo no tengo amor, para darle a mis alumnos, yo no les puedo enseñar", en el estudio realizado por García y García (2008) se encontró finalmente, sobre los docentes que establecen lazos afectivos con sus alumnos, que no hay disposición por parte del personal docente en propiciar una relación de confianza y amistad con sus alumnos, ya que sólo el 26% de los estudiantes mencionó haberlo logrado. Los profesores únicamente tratan de llevar una relación

cordial para el buen desarrollo del curso; no se preocupa si los estudiantes realmente entendieron y comprendieron la temática impartida en clase y a la hora de la evaluación ante las bajas notas el único responsable es el alumno, los autores consideran que establecer lasos afectivos de amistad y empatía propician un ambiente para el aprendizaje.

Otro docente expresó: “Se mantiene una relación de confianza y cariño entre estudiantes y docente”; La relación del docente y estudiantes debe ser una relación basada en la cordialidad y el respeto, en el que el proceso de enseñanza aprendizaje se da en el marco de un simple encuentro de ambos agentes en el salón de clases (García y García, 2014).

Por otra parte, en la investigación realizada sobre el fenómeno de la deserción llevada a cabo en 1991 por el subsistema D.G.T.I., en los centros de bachilleratos tecnológicos, se encontró que un factor que afectaba el proceso enseñanza aprendizaje es la falta de empatía por parte del maestro, así como una mala relación entre él y sus alumnos (Martínez, 2008).

Hasta el momento se puede afirmar que la formación docente puede ser examinada a través de sus dos categorías de análisis más importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, las cuáles se caracterizan por su complejidad. El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y así elaborar nuevos conocimientos, pues, en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes en los diversos espacios de mediación donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto (Díaz 2006).

Desde esta perspectiva y a partir del análisis que se ha venido desarrollando, la reflexión de su práctica pedagógica que haga el docente constituye un componente determinante porque es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia que logra: (a) reconstruir

situaciones donde se produce la acción; lo que conduce a que los docentes redefinan la situación donde se encuentran reinterpretando y asignando nuevo significado a las características conocidas, (b) reconstruirse a sí mismos como docentes que permite tomar conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación y (c) reconstruir los supuestos acerca de la práctica pedagógica.

La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el saber pedagógico como la práctica pedagógica son construcciones sociales de la realidad que responden a diferentes intereses que pueden cambiar históricamente (Gimeno y Pérez, 2000); no obstante, la experiencia se convierte en credencial para el ejercicio de la docencia. En la mayoría de los casos esta vida experiencial es asociada con los años de servicio y/o trabajo profesional; lo que supone que a mayor cantidad de años de ejercicio docente más experiencia se posee, lo cual conduce a confundir antigüedad con experiencia.

Es posible, entonces, transformar las prácticas pedagógicas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan. Se requiere para ello una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad que a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad del espacio del otro.

Según los docentes entrevistados una buena práctica docente de los formadores de formadores en los programas de Formación Complementaria de Las Instituciones Educativas Normales Superiores del Departamento de Sucre se caracteriza porque el docente planifica su acto pedagógico, se ve como investigador de su quehacer práctico y disciplinar en aras de mejorar su práctica docente, igualmente mantiene una relación empática con ética y moral con sus estudiantes, el desarrollo de su práctica en el aula se distingue por propiciar un

aprendizaje contextualizado basado en el análisis y reflexión crítica del objeto de conocimiento abordado en cada encuentro con sus estudiantes.

Como se explicó en el capítulo de metodología, a los estudiantes de los docentes evaluados como los mejores se les aplicaron una entrevista con el fin de corroborar y contrastar lo manifestado por aquellos docentes; seguidamente se presentan estos resultados con la respectiva discusión.

4. Resultado y análisis desde los Estudiantes.

A continuación se presenta una matriz donde se relacionan los resultados de la encuesta dirigida a estudiantes cuyo propósito fue Indagar como está desarrollando el docente en cuestión sus prácticas pedagógicas en el aula y de qué manera se vienen llevando las relaciones interpersonales docente-discente

En ella se exploró acerca de: el saber docente (pedagogía, saber disciplinar), el hacer docente (didáctica, metodología, evaluación); ser docente (personal, interpersonal).

Tabla 2: Saber Docente

Docentes	SUBCATEGORIAS	ESTUDIANTES
Docente 1	Pedagogía	La coherencia entre las actividades con los estilos y ritmos de aprendizaje es apreciable ya que durante el desarrollo de éstas presenta ejemplos de situaciones acordes con la realidad de los estudiantes, estimula la participación de éstos de acuerdo a sus capacidades e intereses y una motivación constante durante la clase.
	Saber	La formación recibida es integral tanto en la parte pedagógica como en la parte humana.

	disciplinar	-El dominio que demuestra el docente al impartir el conocimiento se evidencia en la claridad de sus contenidos y asertividad en las respuestas de preguntas realizadas.
Docente 2	Pedagogía	-El dominio que demuestra el docente al impartir el conocimiento se evidencia en la claridad de sus contenidos y asertividad en las respuestas de preguntas realizadas. La formación recibida es integral tanto en la parte pedagógica como en la parte humana.
	Saber Disciplinar	Posee grandes conocimientos y los sabe transmitir, dueña y señora del lenguaje. Muy profesional, se interesa por lo que hace, le gusta y está muy preparada. Maneja muy bien los contenidos
Docente 3	pedagogía Saber disciplinar	Maneja los temas que orienta a la perfección Muestra seguridad, capacidad y dominio del área que orienta Enfoque de acuerdo con las exigencias Maneja el modelo y enfoque institucional que es el socio-critico Ha vivido muchas experiencias Motivado a investigar Mucha experiencia Pedagogía constructivista

Tabla 3: Saber Hacer

Docentes	SUBCATEGORIAS	ESTUDIANTES
Docente 1	<p>Didáctica.</p> <p>Metodología</p> <p>Evaluación</p>	<p>Enseñanza recibida interesantes, actual, útil, invitan a investigar más sobre lo estudiado.</p> <p>Durante la clase se observa organización de cada momento de esta con las posibles situaciones encontradas</p> <p>El desarrollo de las clases es inquietante, siempre nos preguntamos qué va a traernos en la próxima, que innovación nos va a presentar, además usa por lo general un lenguaje contextualizado, busca siempre la claridad de los contenidos impartidos.</p> <p>El docente brinda diferentes maneras de resolver tus problemas, Por ejemplo lecturas, preguntas problematizadoras, contextualizaciones y referentes bibliográficos.</p> <p>Demuestra dominio curricular, si lo demuestra a través de la coherencia de las estrategias pedagógicas con los momentos de clase y la coherencia entre la temática y los ejemplos dados durante la clase.</p> <p>Revisa y retroalimenta las tareas asignadas, se observa en las preguntas que hace con respecto a éstas, además en la ampliación y explicación de inquietudes encontradas durante su realización.</p> <p>La evaluación del docente, se da de manera oral, escrita y de sustentación de trabajos o exposiciones.</p>
Docente 2	Didáctica.	La coherencia entre las actividades con los estilos y ritmos de aprendizaje es apreciable ya durante el desarrollo de éstas; presenta

	<p>Metodología</p>	<p>ejemplos de situaciones acordes con la realidad de los estudiantes, estimula la participación de éstos de acuerdo a sus capacidades e intereses y una motivación constante durante la clase.</p> <p>Siempre nos dice “estás en la tierra para ser feliz, en todos los sentidos”.</p> <p>Muy profesional, siempre buscando estrategias para dar la clase. Dueña y señora del lenguaje, la clase divertidísima, muy dinámicas, se nota que planea sus clases</p> <p>El desarrollo de las clases es inquietante, siempre nos preguntamos qué va a traernos en la próxima, que innovación nos va a presentar, además usa por lo general un lenguaje contextualizado, busca siempre la claridad de los contenidos impartidos.</p> <p>El docente te brinda diferente maneras de resolver tus problemas , si los brinda, por ejemplo lecturas, contextualizaciones y mostró la importancia de la lectura y nos enseñó a amar leer,</p> <p>Demuestra dominio curricular, a través de la coherencia de las estrategias pedagógicas con los momentos de clase y la coherencia entre la temática y los ejemplos dados durante la clase.</p> <p>Nunca dejaba por fuera la reflexión sobre cosas, a veces de una profundidad que nos permitía a cualquiera tener muy claro lo que queremos y da la oportunidad de pregunta de participación de construcción del conocimiento.</p> <p>La evaluación del docente, se dan de manera oral, escrita y de sustentación de trabajos o exposiciones.</p>
	<p>Evaluación</p>	

Docente 3	Didáctica	Promueve aprendizajes significativos, es activo, hace una buena planeación, no improvisa el proceso de enseñanza aprendizaje; permite desarrollo de pensamiento crítico reflexivo.
	Metodología	Hace bien su trabajo Lleva la realidad al aula y el aula a la realidad. Se hace entender Maneja diferentes estrategias en el desarrollo de la clase
	Evaluación	Recibimos orientación permanente de él Explica con claridad Dominio de grupo

Fuente: los autores, (2016).

Tabla 4: Ser Docente:

Docentes	SUBCATEGORIAS	ESTUDIANTES
Docente 1	Personal interpersonal	Comunicación, es amena, de fácil accesibilidad, es comprensivo y valora lo que pensamos y sentimos. Trabajo en equipo, se interesa mucho en este tipo de trabajo, lo práctica y lo trabaja mucho con nosotros. La postura del docente frente al desempeño escolar, se interesa en que nosotros salgamos adelante, nos da muchas oportunidades para que superar dificultades encontradas.
Docente 2.	Personal	Comunicación, es amena, de fácil accesibilidad, es comprensiva y valora lo que pensamos y sentimos.

en cuenta las categorías finales resultantes de las entrevistas realizada a los tres docentes seleccionadas (planeación del acto pedagógico, docente investigador y práctica disciplinar, desarrollo de la práctica pedagógica y la relación docente/discente).

Los estudiantes manifiestan que durante la clase se observa organización de cada momento de esta con las posibles situaciones encontradas lo que devela una planeación del acto educativo; así mismo los estudiantes manifestaron *“La coherencia entre las actividades con los estilos y ritmos de aprendizaje es apreciable ya que durante el desarrollo de éstas presenta ejemplos de situaciones acordes con la realidad de los estudiantes, estimula la participación de éstos de acuerdo a sus capacidades e intereses y una motivación constante durante la clase”*, reflejando que el docente prevé las diferencias individuales o estilos de aprendizaje en el desarrollo de los encuentros académicos. Los estilos de aprendizaje como lo afirman Riding (1994, citado por Gallego, D., y Alonso, C., y Pantoja, Ospina Martín A. 2005) los estilos son un aspecto relativamente fijo, pero intervenible en situaciones de aprendizaje, igualmente afirma que la conciencia de los propios estilos ayuda a mejorar el desempeño en los más variados contextos.

Lo anterior coincide con los datos obtenidos de la entrevista realizada a los docentes, los cuales manifestaron tener en cuenta los estilos de aprendizaje a la hora de interactuar con el estudiante en el proceso formativo.

Con relación al docente investigador los estudiantes manifiestan que los docentes: *“invitan a investigar más sobre lo estudiado”*; *“el proceso de enseñanza aprendizaje permite desarrollo pensamiento crítico reflexivo”*; ellos destacan la promoción del pensamiento crítico desde las estrategias de enseñanzas utilizadas por los docentes. Este aspecto coincide con la percepción de los docentes referente a la promoción del pensamiento crítico como aspecto fundamental en el proceso de formación.

El pensamiento crítico es para Siegel (1990), un ideal que debe regular toda la práctica escolar y académica porque define criterios de excelencia para la selección y evaluación de contenidos curriculares, métodos, teorías, políticas y prácticas de enseñanza: el respeto hacia el estudiante como persona –es decir, el principio kantiano de tratar a los otros como fines y no como medios–, la preparación para la vida adulta, la iniciación en la tradición cultural –la ciencia, la literatura, la historia, el arte, la matemática, etc.–, la educación del ciudadano con vista a que la democracia funcione adecuadamente

En cuanto a la práctica disciplinar, los estudiantes manifestaron: *“El desarrollo de las clases es inquietante, siempre nos preguntamos qué va a traernos en la próxima, que innovación nos va a presentar, además usa por lo general un lenguaje contextualizado, busca siempre la claridad de los contenidos impartidos”*.

Dentro de la práctica pedagógica se utilizan diferentes estrategias motivadoras y diversas como lo expresan algunos estudiantes cuando manifiestan: *“El desarrollo de las clases es inquietante, siempre nos preguntamos qué va a traernos en la próxima, que innovación nos va a presentar, además usa por lo general un lenguaje contextualizado, busca siempre la claridad de los contenidos impartidos”*. Lo que demuestra que se incentiva al estudiante a un aprendizaje efectivo y a largo plazo, haciendo del encuentro una oportunidad agradable para aprender, utilizando un lenguaje sencillo en la enseñanza y al relacionar el nuevo conocimiento con el contexto esta relación ayuda al aprendizaje exitoso, la relación es la estrategia de enseñanza contextual más poderosa (Caine y Caine, 1993).

Según lo expresado por los estudiantes el docente *“Lleva la realidad al aula y el aula a la realidad”*, esto demuestra el aprendizaje contextualizado como estrategia de enseñanza; también manifestaron: *“Maneja diferentes estrategias en el desarrollo de la clase, recibimos orientación permanente de él, explica con claridad y se hace entender”* lo que demuestra el grado de satisfacción por parte del discente de la didáctica empleada por los docentes.

Igualmente la evaluación, vista como parte de la práctica pedagógica, tiene una función retro alimentadora del proceso formativo, esto se evidencia cuando los estudiantes manifiestan: *“Revisa y retroalimenta las tareas asignadas, se observa en las preguntas que hace con respecto a éstas, además en la ampliación y explicación de inquietudes encontradas durante su realización”*; el docente muestra preocupación por el aprendizaje del discente, utilizando diferentes formas como dicen los estudiantes como lo muestran los estudiantes al expresar: *“La evaluación del docente, se da de manera oral, escrita y de sustentación de trabajos o exposiciones”*.

En lo que respecta a las relaciones interpersonales docente-discente los estudiantes manifestaron que esta relación se caracteriza por ser asertiva lo que se devela en la opinión expresada por algunos discente: *“la Comunicación es amena, de fácil accesibilidad, es comprensivo y valora lo que pensamos y sentimos”*; en las respuestas de los estudiantes se devela un compromiso por parte del docente y un interés por sus estudiante: *“Se interesa mucho por el trabajo en equipo, comprometida con sus estudiantes les dedica tiempo”*. Igualmente ellos manifiestan: *“el docente se interesa en que nosotros salgamos adelante, nos da muchas oportunidades para que superar dificultades encontradas”*.

Los estudiantes también manifestaron : *“Muestra amor por lo que hace, se preocupa por los estudiantes (formación integral, bienestar, calidad), es accesible, tiene vocación y es dedicado a su labor, buen orientador, posee buena ética profesional, es responsable, dedicada, comprensiva, comprometido con su trabajo, posee sentido de pertenencia, es buen ser humano y da confianza”* esta manifestación de los estudiantes devela características de la parte humana que caracteriza a los docentes seleccionado como los mejores, detalla unas cualidades de la dimensión del Ser del docente.

Los estudiante aseveran que: *La formación recibida es integral tanto en la parte pedagógica como en la parte humana”*. Esto revela

una práctica pedagógica enmarcada dentro de una articulación entre pedagógico con lo humano, donde existe una interrelación entre la dimensión del ser con el saber y el hacer.

5. Conclusiones

- La práctica pedagógica de los docentes escogidos como los mejores se caracteriza por ser planeada, por estar impregnada de un conocimiento no solo disciplinar sino de contenido pedagógico, utilizan diversas estrategias de enseñanza como el aprendizaje contextualizado.
- Lo docentes seleccionados como los mejores, dentro de su práctica pedagógica tienen en cuenta las diferencias individuales o estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes, sus estrategias de enseñanza están orientadas a fortalecer o incentivar el pensamiento crítico y reflexivo en el discente, además los estudiantes consideran que sus clases son dinámicas e innovadoras y motiva el espíritu investigativo en ellos.
- La relación del docente orientador con sus estudiantes, según comentaron ellos se caracteriza por ser afectiva, de cariño y confianza, los docentes se preocupan por el bienestar de sus estudiantes y por ofrecer una formación integral y de calidad.
- Los docentes considerados como los mejores se muestran interesados por el proceso formativo de los estudiantes, no solo en el aspecto académico sino en la integralidad de la formación, poniendo énfasis en la formación del ser.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, Novak Y Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2º Ed. TRILLAS México
- Badillo, M. y Lastre, K. (2010). *Caracterización de las Prácticas Docentes del área profesional del programa de Fonoaudiología de la Universidad de Sucre, Sincelejo*. Repositorio CECAR- (Tesis de Especialización)
- Barnett, R. (1997). “La idea de la calidad. Opiniones sobre la educación” En: Geofrery, D. *Desarrollo de sistema de calidad en la educación*. Madrid, La Muralla.
- Briones, A. (1999). *Investigación y Docencia: hacia una educación superior de Calidad. Problemas y perspectivas*. Trabajo presentado en el Seminario “Docencia e Investigación”, realizado en la universidad de Antioquia-Medellin. Colombia. Los días 11, 12, y 13 de abril de 1999.
- Briones, G. *Metodología de la investigación cualitativa en las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Arfo Editores e Impresores Ltda. (online). 2002. (Extraído el 11 de octubre de 2016) Disponible en http://www.icfes.gov.co/cont/s_fom/pub/libros/ser_inv_soc/modulo4.pdf
- Boyd, E. M., & Fales, A. (2003). *Reflective learning: Key to learning from experience*. *Journal of Humanistic Phsicology*, 2(23), 99-117.
- Boud, D., & Walter D., (2010) “Un problema de alta relevancia: la reflexión en la práctica.” en *Studies in Higher Education*. No.23, Vol.2, p.191. “En prensa”
- Caine, R. N., and G. Caine. (1993). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Comenius, J. *Didáctica Magna*. Séptima Edición. México. Purrúa. 1997.

- Cochran-Smith, M. (2014). "Teacher Preparation Research: Past, Present and Future." Keynote address for the European Conference on Education Research (ECER), the Annual Meeting of the European Educational Research Association, Porto, Portugal, September
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. (115 de 1994). DO: 41.214.
- Congreso de Colombia. (19 de diciembre de 2008). Condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores
- Contreras Sanzana, Gladys Angélica; (2010). Características generales del formador de profesores que se desempeña en universidades tradicionales de la región del BÍO BÍO. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Sin mes, 47-63.
- Darling Hammond, L., Amrein Beardsley, A., Haertel, E., & Jesse, R. (2012, March). Evaluating Teacher Evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15.
- Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Dewey, J. La educación hoy. Argentina. Losada. 1960
- Donoso, U. (1999) *La transversalidad y el currículo desde una mirada herética*. Conferencia dictada en la ULA Táchira. Echeverría, J. (1998). Filosofía de la ciencia. Madrid: Akal
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós. Capítulos 1 y 2.
- Flórez Ochoa, Rafael. (1974). Hacia una pedagogía del conocimiento. MC Wright Hill; p.109
- Flórez Ochoa, Rafael. Batista, (1982). El pensamiento pedagógico de los maestros de educación primaria oficial de Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia, . p.183
- Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la enseñanza. Mexico. Siglo XXI Editores. Pp 226

- Gallego, D., y Alonso C. Los estilos de aprendizaje: Enseñar en el Siglo XXI. En: Conferencia presentada en el Congreso por una Educación de Calidad en el Caribe Colombiano, Agosto, Barranquilla. . 2007. Colombia.
- Gómez Nashiki, Antonio. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima: Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1017-1053. Recuperado en 17 de octubre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400002&lng=es&tlng=es.
- Gutiérrez, Elio Fabio. Problemática pedagógica, aprendizaje y formación. Universidad del Cauca. Departamento de Educación y Pedagogía. Cuaderno Nro. 2. Popayán. Noviembre 1977.p.7.
- Hegel, G.W.F. (1981). Fenomenología del Espíritu. Fondo de Cultura Económica, México, pp. 113-121
- Hernández, V, Gómez, E, Maltes, L, Quintana, M, Muñoz, F, Toledo, H, Riquelme, V, Henríquez, B, Zelada, S, & Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 71-83. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100004>
- Imbernon, F. (2005). Vivencias de maestras. Compartir desde la práctica educativa. Barcelona: Graó
- Latorre, A. (2003). La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.
- Magendzo K., 2002. Pedagogía Crítica y educación en derechos Humanos. Disponible en: https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf
- Martínez, V. (2008). La relación maestro-alumno como motivación para el aprendizaje, en *Revista Postgrado*, Universidad de Guadalajara. Postic. (1982) Estudios Psicológicos de la Relación Educat.

- Messina, Graciela (1999): Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado de arte en los noventa. Revista Iberoamericana de Educación N° 19, OEI.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Foro Educativo Nacional “Mejores prácticas de aula: Clases inspiradoras”. Documento orientador Disponible en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-352285_documento_orientador.pdf
- Mockus Sivickas, Antanas. (2001) "Lugar de la pedagogía en las Universidades" en Reforma Académica. Documentos. Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá. p.127 – 134
- Moraes, R; Galiazzi, Do Carmo.M . (2007). Análisis Textual DiscursivoIjuí: Unijuí.
- Naylor, R., & Sayed, Y. (2014). Teacher quality: Evidence review. Camberra: Australian Government: Department of Foreign Affairs and Trade. Recuperado el 20 de octubre, 2016, de <http://dfat.gov.au/aid/how-we-measure-performance/ode/Documents/evidence-reviewteacher-quality.pdf>
- Pantoja, Ospina Martín A. Estilos cognitivos. Revista creando, Universidad nacional de Colombia. (Online), 2005. (5). (Obtenido el 10 de enero de 2011). Disponible en http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev_creado/documentos/EstilosCognitivos.pdf
- Paul, R. (1990). Critical thinking: What every person needs in a rapidly changing world. Sonoma: Sonoma State University
- Pérez Abril , M., Roa Casas , C., Vargas, Á. P., & Isaza, L. A. (2014). ¿Qué caracteriza a un docente destacado? Rasgos de la práctica en los primeros grados de la escolaridad. Revista Colombiana de Educación, p67
- Quero, V. D. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103.
- Quiceno, Humberto. (1995). Rousseau y el concepto de formación. Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. N° 14 y 15. P. 87

- Reimers, Fernando (1994): Education and structural adjustment in Latin America and sub Saharan Africa. *International Journal for Educational Development*, 14 (2), 119-129.
- Rodríguez Ebrard, Luz Angélica. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7, (13). Recuperado el { día, mes y año } de: http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html
- Senado de la Republica de Colombia. (21 de diciembre de 2001). Ley 715 de 2001. DO: 44.654
- Shulman, L. (1997). Disciplines of inquiry in education: An overview. In Richard M. Jaeger (Ed.). *Complementary methods for researchers in education*. Washington, D.C.: American Education Research Association, 3-19.
- Reyes Angulo, José Antonio; García Rangel, Ana Karenina; García-Rangel, Edna Guadalupe; (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, Julio-Diciembre, 279-290.
- Restrepo, M. & Campo, R. (2002) *La docencia como practica: La docencia, un estilo, un modelo*. Bogotá: Javegrag
- Rodríguez Ebrard, Luz Angélica. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7, (13). Recuperado el {17, 10, 2016} de: http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html
- Siegel, H. (1991). Fostering the disposition to be rational. En D. P. Ericson (Ed.), *Philosophy of Education 1990. Proceedings of the Forty-Sixth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp. 27-31). Illinois: Philosophy of Education Society.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós
- CITADO POR: Chacón Corzo, M. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287.

Stenhouse, Lawrence. (1985) Investigación y desarrollo del curriculum, Morata: Madrid. pp. 194-221.

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.

Tezano, A.. 2007. La formación de educadores y la calidad la educación. Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15. P 37-65

UNESCO. (1998). Conferencia Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI¹: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo dela educación superior. Disponible en : http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Vailent D (2002). Formador de formadores. Estado de la práctica. Cuadernillo N° 25 de Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Partnership for Educational Revitalization in the Americas). Editorial San Marino.

Valencia-Martínez, Marisol; García, Melitón; (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. Ra Ximhai, Julio-Diciembre, 15-24.

Vegas, E., Ganimian, A. J., & Jaimovich, A. (2012). Learning de the Best: Improving Learning through Effective Teacher Policies. The World Bank. Washington D.C.: The World Bank.

Zuluaga G, OL (1996). Investigación y experiencia en las Escuelas Normales. Intervención ante el equipo docente de la normal de varones. Revista Educación y Pedagogía. ISSN 0121-7593. Vol 8, N° 16 . pags. 154-162.

Capítulo 4

Una experiencia con las familias de los estudiantes de primer grado de Sincelejo y Golfo de Morrosquillo (Coveñas y San Onofre) en el departamento de Sucre, Colombia

Libia Rosa Narváez Barbosa*

Aura María Narváez Reyes**

Nórida Cecilia González Domínguez***

* Magíster en Desarrollo Social. Licenciada en Idiomas. Investigadora del Grupo de Investigadores de Educación A Distancia- IDEAD de la Corporación Universitaria del Caribe- CECAR. Directora del proyecto de lectoescritura inicial.

** Magíster en Educación. Licenciada en Español y Comunicación. Egresada de maestría Universidad de Sucre. Docente investigadora del proyecto de lectoescritura inicial. Aura.narvaez02@hotmail.com

*** Licenciada en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés. Coinvestigadora del proceso de Lectoescritura inicial. Instructora del SENA.

Introducción

La familia es el primer grupo educativo en el que se desenvuelven los niños al crecer, es ahí donde adquieren sus primeros conocimientos de acuerdo a las circunstancias en que les toca desarrollarse. Atendiendo a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (MEN, 2006), el desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde el momento mismo de la gestación y acompaña al individuo toda la vida. Cuando los infantes llegan al primer grado de Educación Básica cuentan ya con una serie de saberes que no pueden ser ignorados en la labor pedagógica.

De manera que aprender a leer y escribir son las principales competencias, que desde los primeros años de edad, el escolar debe emprender para irrumpir en el mundo socio cultural en el que se encuentra inmerso. Narváez L., y Narváez, A., (2015) dicen que *“La lectura y la escritura se inician de manera formal cuando se ingresa al grado primero de básica primaria y debe ser continúa para el resto de la vida académica. Convirtiéndose esta actividad en el tesoro más grande para seguir explorando y enriqueciendo el intelecto cada día bajo las exigencias de este mundo vanguardista.”* p. 36

Aguaded Gómez, M. (2000) expresa que, la familia, el nivel sociocultural de la misma, las expectativas escolares con respecto a sus hijos, el grado de estimulación... puede influir positiva o negativamente en la adquisición y desarrollo del lenguaje (p.314).

Esto es corroborado por Aguaded Gómez, M. (2000) quien cita a Vigotsky (1979):

“el proceso de aprendizaje, que se produce antes de que el niño entre en la escuela, difiere de modo esencial del dominio de nociones que se adquirirá mediante la enseñanza escolar. Sin embargo, cuando el niño con sus preguntas consigue

apoderarse de los nombres de los objetos que le rodean, ya está inserto en una etapa específica de aprendizaje. Aprendizaje y desarrollo no entran en contacto por primera vez en la etapa escolar, por lo tanto, sino que están ligados entre sí desde los primeros días de la vida del niño". p. 315

Wells, (1982) citado por Solé (2009) expresa que:

En definitiva cuando en la escuela el niño se enfrenta al lenguaje escrito, en muchos casos, se encuentra ante algo conocido, sobre el que ha aprendido varias cosas. Lo fundamental, desde mi punto de vista, es que lo escrito transmite un mensaje, una información, y que leerlo capacita para acceder a ese lenguaje. En la adquisición de este conocimiento tienen una función importantísima las experiencias de lectura del niño en el seno de la familia. Más allá de la existencia de un ambiente en el que se promueva el uso de los libros y de la disposición de los padres a adquirirlos y a leer, el hecho de que lean a sus hijos relatos e historias y la conversación posterior en torno a los mismos parece tener una influencia decisiva en el posterior desenvolvimiento de éstos con la lectura. p.46.

Por lo tanto, en la experiencia realizada confirmamos que los padres de familia son parte importante y fundamental en la etapa inicial del desarrollo lector de los niños y niñas, lo cual repercutirá en su formación académica. Son los padres quienes deben despertar, en primera instancia, sentimientos de afecto por el proceso lector en situaciones cotidianas como por ejemplo en las noches leerles un cuento, una fábula o un poema antes de que se vayan a la cama. Son los progenitores los primeros en interactuar en el mundo de sus hijos y desde donde se adquieren los conocimientos previos.

La lectura y la escritura son la base principal sobre la que reposan las demas áreas del conocimiento, por eso se le debe dar el tratamiento especial a cada aprendiz para que logre un verdadero éxito académico. Al referirse este tema, Lerner (2001) manifiesta que estos dos términos representan la función más esencial de las escuelas, razón que impulsa su análisis a fin de redefinir su significado en el contexto escolar y propiciar una cultura de la lectura y la escritura entre los alumnos y las alumnas. Citado por Ballestas Camacho, R. (2015).

Ortiz (2006) citado por Ballestas Camacho, R. (2015), afirma que la lectura no es solamente una actividad decodificadora, sino que representa un proceso activo en función de construir el sentido de un texto, lo cual exige del lector como sujeto dinámico, interpretar lo que se manifiesta en el texto, descubrir las intenciones y adecuar la información que de allí se desprende al contexto socio-cultural que le es propio.

130

Este mismo autor también se refiere a la escritura en la que plantea que es un *“sistema de representación del lenguaje que constituye no solamente un acto de expresión e instrumento de comunicación, sino fundamentalmente una herramienta que permite reflexionar sobre el propio pensamiento, reorganizar y producir ideas, conocimientos”* Ortiz (2006, p. 18) citado por Ballestas, (2015).

Aquí radica la importancia de estudiar esta temática y asumir el reto su discusión, es fundamental que se planteen soluciones que contribuyan a enriquecer este campo de conocimiento atendiendo a que es en la etapa inicial en la cual hay que buscar las estrategias para resolver el problema para que no se agudice con el tiempo. Se asume entonces, lo planteado por Ferreiro & Teberosky (1991, p. 13) quienes manifiestan que *“el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención (y por tanto, de su conocimiento)”* citado por Ballestas Camacho, R. (2015).

La investigación desarrollada en instituciones educativas Sincelejo y Golfo de Morrosquillo (San Onofre y Coveñas) con estudiantes de primer grado de básica primaria, tuvo como objetivo general realizar una intervención con una estrategia para enseñar lectoescritura inicial y se utilizó la cartilla que se diseñó especialmente para este proceso empleando para la enseñanza y aprendizaje técnicas lúdico recreativas y módulos digitales: MILE-MDI (Metodología Innovadora para Leer y Escribir con Módulos Digitales Interactivos). También se propuso como uno de sus objetivos específicos estudiar la problemática que afecta de una u otra manera el proceso de la enseñanza y el aprendizaje como son los problemas relacionados con los métodos de enseñanza, y el aspecto sociocultural en el cual la familia fue objeto de diagnóstico y de tratamiento a través de una serie de actividades como capacitación, seminarios, talleres, acompañamiento psicológico y estrategias para dirigir el estudio en el hogar.

Entre los problemas se pudieron detectar en el contexto socio cultural se encuentra el bajo nivel de educación de los padres de familia, las condiciones de pobreza absoluta y el estado de vulnerabilidad en el cual estaban los estudiantes todos ellos pertenecientes a escuelas oficiales. También la falta de atención de los padres a los cuidados de los niños que en llegan a la escuela con sus cuadernos tal como se los llevan el día anterior sin realizar una sola tarea. Y según lo investigado, esto es consecuencia de que padres y madres salen a diario a buscar el sustento del día a día, madres que trabajan en el servicio doméstico, padres que se dedican al rebusque; lo que los obliga a dejar a sus hijos al cuidado de los abuelos, tías, o simplemente los han abandonado dejándolos con el vecino sin medir las consecuencias. Niños en total abandono que corren el riesgo de ser víctimas de abuso y de que sean utilizados para actos ilegales.

Metodología

El estudio de tipo cualitativo con un método etnográfico arrojó un porcentaje muy alto de hogares disfuncionales en las instituciones intervenidas, lo cual también es un factor que afecta enormemente el

desarrollo personal de los individuos. En observaciones participantes se pudieron evidenciar las situaciones críticas y precarias de los hogares de los niños que de alguna u otra forma también son un factor determinante de desilusión y desinterés por parte ellos. Además, se pudo comprobar la carencia de útiles escolares lo cual afecta el proceso educativo, el abandono o descuido por parte de los padres en cuanto a la presentación personal; se observó así mismo que hay casos muy notorios de desnutrición y otros niños mostraron rasgos de ser maltrato físico, verbal y psicológico; y lo peor aún que fueron víctimas del desplazamiento forzado que vivió el país.

Resultados

Caracterización de las familias de los estudiantes

Un estudio que es digno resaltar para abordar esta temática es el de Sánchez, M. (2016) quien ha manifestado que “Los padres son piezas fundamentales para que sus hijos alcancen un aprovechamiento deseable en las aulas. Los conflictos familiares, el trabajo y la falta de motivación y preparación que existe entre los padres, impide obtener resultados satisfactorios en los estudiantes”. p.98. Esto conlleva a precisar que es sustancial detectar las problemáticas presentadas en el aula por la falta de acompañamiento de los padres o adultos responsables y diseñar estrategias que apoyen el mejoramiento en el proceso educativo.

El cansancio con que llegan los padres de familia después de una jornada de trabajo y el estrés a los cuales se encuentran sometidos diariamente ya sea por el hartado trabajo o por la difícil situación económica y en algunos casos son familias azotadas por las olas de violencia que algún momento les tocó vivir. Situaciones como las anteriores expuestas son causa de deterioro en el proceso de formación de los estudiantes puesto que no tienen el suficiente respaldo y acompañamiento de sus progenitores. Se puede decir entonces que, los avances o falencias que se presentan en los

estudiantes varían de acuerdo a las condiciones que ofrece el contexto en que se desenvuelven.

La situación de la familia y la escuela se plasma en la investigación de Páez (2015) cuando dice que:

Las familias en donde por dedicar mayor tiempo a sus actividades laborales, asimilan que en las instituciones en donde confían el cuidado de sus hijos se educa y se forma al alumno de tal manera que su rol como padre se limite solo a satisfacer con necesidades materiales, aspecto que para ellos resulta ser más relevante que otros como la formación integral. (p. 52)

Este es grave error que han cometido los padres de los niños más vulnerables porque consideran que la escuela suple todos los vacíos y debe también reemplazarlos y cargar con sus deberes de orientadores y formadores primarios de los estudiantes. Por lo regular, los niños llegan a la escuela sin que sus padres les hayan ayudado a lograr la socialización primaria, que bien se sabe que es competencia exclusiva de las familias. Esta situación fue fácil de comprobar porque de los 170 niños investigados más del 65% no participó en ninguna de las actividades de acompañamiento programadas. Se conoció por informaciones de la docente titular que nunca reclaman los informes académicos periódicos de los niños ni asisten a las reuniones o citas que les hace la escuela.

Una entrevista aplicada a 70 padres de familia pertenecientes a las instituciones Educativas en estudio¹ en la cual se abordaron aspectos

¹ Instituciones Educativas: Simón Araujo, sede El Progreso y Las Delicias 10 padres de familia; I.E. San José, sede Santa Cecilia 10 padres de familia; I.E. San Vicente de Paúl, sede San Francisco de Asís 15 padres de familia; I.E. Manuel Ángel Anachury, sede Madre Bernarda 10 padres de familia; I.E. Santa Clara, sede María Auxiliadora y Sagrado Corazón de Jesús 10 padres de familia; I.E. Técnico Agropecuario San Onofre de Torobé, sede San Vicente de Paúl 8 padres de familia; I.E. Ismael Contreras Meneses, sede Golfo de Morrosquillo 7 padres de familia.

considerados fundamentales para el proceso lectoescritural de los niños y niñas arrojó los siguientes resultados:

Se conoció en primer lugar que el 30% equivalente a 21 padres de familias son iletrados; el 40% que corresponde a 28 padres de familias terminaron la primaria incompleta; el 20% que representado en 14 padres de familia terminaron su bachillerato y solo el 10% que fueron 7 de los padres cursaron estudios universitarios. (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Nivel de escolaridad de los padres de familia

Instituciones Educativas	Iletrados	Primaria incompleta	Secundaria	Universitarios
Simón Araújo	4	5	2	1
San José	3	3	3	1
San Vicente de Paúl	7	7	4	2
Santa Clara	2	4	2	1
Manuel Ángel Anachury	3	3	1	0
Técnico Agropecuario San Onofre de Torobé	1	3	1	1
Ismael Contreras Meneses	1	3	1	1
Total	21	28	14	7
Porcentaje	30%	40%	20%	10%

Fuente: cálculos del estudio

La segunda pregunta en la cual se interrogó a los padres si les leían cuentos y fábulas a sus hijos, a lo que el 90% respondió que no lo hacen y el 10% restante lo hacen con poca frecuencia. (Ver Tabla 2). Estos resultados se ven reflejados en el desarrollo que presentan los estudiantes en el aula de clases porque se muestran apáticos y demuestran poco interés por la lectura en clases.

Tabla 2. Acompañamiento en el proceso lectoescritural a tareas escolares: lectura de cuentos y fábulas a sus hijos

Ítems I.E.	Siempre	Algunas veces	Nunca
Simón Araujo		1	8
San José		1	12
San Vicente de Paúl		1	8
Santa Clara		1	13
Manuel Ángel Anachury		1	9
Técnico Agropecuario San Onofre de Torobé		1	9
Ismael Contreras Meneses		1	4
Total	0	7	63
%		10%	90%

Fuente: cálculos del estudio

El tercer aspecto que se abordó fue acerca de la enseñanza de valores éticos morales normas de convivencia en el hogar. El 60% nunca enseñan valores éticos, el 30% algunas veces y el 10% siempre. (Ver Tabla 3). Vallet (2007) citado por Losada & Villegas (2015) manifiesta “Lo importante de las normas de convivencia no es la

fórmula social, sino facilitar y hacer más agradable la convivencia de los niños con todas las personas de su entorno” (p. 164).

Tabla 3. Enseñanza de valores éticos morales normas de convivencia en el hogar

Ítems I. Educativa	Siempre	Algunas veces	Nunca
Simón Araujo	1	4	7
San José	1	3	7
San Vicente de Paúl	1	5	5
Santa Clara	1	3	8
Manuel Ángel Anachury	1	3	5
Técnico Agropecuario San Onofre de Torobé	1	2	6
Ismael Contreras Meneses	1	1	4
Total	7	21	42
Porcentaje	10%	30%	60%

Fuente: cálculos del estudio

En cuarto lugar, se consideró importante indagar acerca de la actividad de recreación en familia, se les consultó si jugaban con sus hijos y salían a recrearse con ellos y el 90% respondió que nunca; solo el 10% dijo que algunas veces. (Ver Tabla 4). Esto indica que la familia le resta importancia a compartir momentos de recreación con los hijos o no les alcanzan los recursos para estas actividades.

Tabla 4. Juega con sus hijos y sale a recrearse con ellos

Ítems I. Educativa	Siempre	Algunas veces	Nunca
Simón Araujo		1	12
San José		1	14
San Vicente de Paúl		1	3
Santa Clara		1	13
Manuel Ángel Anachury		1	10
Técnico Agropecuario San Onofre de Torobé		1	7
Ismael Contreras Meneses		1	6
Total		7	63
Porcentaje		10%	90%

Fuente: cálculos del estudio

Es importante resaltar que el juego es indispensable en la vida de los niños y niñas puesto que en ellos se comparten los diferentes roles en que se ven enfrentados en su diario vivir. Además, cuando los padres se toman el tiempo para jugar y recrearse con sus hijos les están indicando que es relevante compartir en familia al tiempo que estimulan su capacidad para lograr una mayor socialización.

El quinto punto de la entrevista buscó conocer sobre los hábitos de estudio en el hogar, horarios de estudio y normas de casa para el

cumplimiento de los escolares, el 70% respondió que nunca lo hacen, el 20 % dijo que algunas veces y el 10% siempre lo hacen. (Ver Tabla 5)

Tabla 5. Hábitos de estudio en el hogar, horarios de estudio y normas de casa para el cumplimiento de los escolares.

Ítems I. Educativa	Siempre	Algunas veces	Nunca
Simón Araujo	1	2	6
San José	0	2	9
San Vicente de Paul	1	3	3
Santa clara	1	2	11
Manuel Ángel Anachury	1	2	9
Técnico Agropecuario San Onofre de Torobé	1	2	8
Ismael Contreras Meneses	1	1	3
Total	7	14	49
Porcentaje	10%	20%	70%
Fuente: cálculos del estudio			

El alto porcentaje (70%) de padres que no controlan, ni hacen seguimiento al desarrollo de las tareas que se asignan a los niños para reforzar los aprendizajes en el hogar, que dedican poco tiempo a la lectura y en algunos casos nada de tiempo incrementa la problemática que se refleja en las dificultades que presentaron con los niños con rendimiento más bajo. Sin duda alguna, las familias que dedican mayor tiempo a la lectura y establecen horarios de estudio en casa

logran que sus hijos adquieran hábitos lectoescriturales y les obtengan mejores resultados en su rendimiento académico. Corchete Sánchez, T (2014) dice que el contacto temprano y continuado que se da entre padres e hijos convierte el escenario familiar en lugar privilegiado para inculcar valores y consolidar hábitos como el de la lectura.

Por otro lado, en cuanto a la participación de los padres de familia en el proceso inicial en lectura y escritura se encontró que: “la lectura se transmite ante todo en el medio social y cultural. Antes que el profesor, antes que la biblioteca, el primer mediador es la madre, algunas veces también el padre cuando a este le apasiona de allí en adelante todos los miembros más cercanos con los que el niño conviva y le conduzcan a ello”. (Petit, 2010) citado por Noriega, H (2015).

Durante la realización de visitas a los hogares de los estudiantes se registraron datos en las libretas de campo que evidenciaron aspectos como la convivencia, el estado de las viviendas en las cuales los niños no tienen espacio asignado para desarrollar sus tareas y en las que se observó hacinamiento. Se pudieron detectar aspectos como el trato, el manejo de conflictos y otros relacionados con el clima y el ambiente familiar que afectan el rendimiento académico.

Casanova, García, De la Torre & De la Villa (2005); Lozano, (2003); Steimberg, Dornbush & Brown, (1992) y (Covadonga 2001) citados por Tilano, L. Henao, G y Restrepo, J. (2009) en sus investigaciones observaron que el afecto y el clima familiar, los factores sociodemográficos, el nivel de escolaridad de los padres, el status socioeconómico familiar y factores personales como la motivación, el género y las relaciones sociales en clase han sido también relacionados con el rendimiento académico.

Para contribuir a la disminución de cada una de las deficiencias que presentaron los estudiantes se inició con el tema: “La familia es muy importante para el desarrollo personal de los niños” Narváez, L. y Narváez, A (2015) y así se nombró la primera unidad de la cartilla MILE-MDI. Se inició con una etapa de motivación permanente en

cada una de las actividades que se desarrollaron; así mismo, de un trabajo personalizado atendiendo a las diferencias cognitivas que presentó cada aprendiz pero también a las situaciones personales y particulares de sus familias permitiendo de esta forma un acercamiento eficaz en cada uno de ellos.

Espitia, R., & Montes (2009) exponen en su investigación que: *“La familia y la Escuela deben establecer y desarrollar conjuntamente objetivos y metas, de tal manera, que ambas instituciones educativas reconozcan y asuman el rol que cada una juega en el proceso educativo de los niños.”*.(p. 110).

Es de resaltar que la Cartilla MILE, estuvo llena de significativas historias que hicieron que el proceso de aprendizaje fuese de interés y agrado para los educandos, lo que les permitió apropiarse de cada tema y familiarizarse con las distintas combinaciones de palabras y oraciones que se desprendían de cada temática. Con este eje se buscó llamar la atención debido a que *la familia* es el primer grupo formador del niño donde aprende sus primeras experiencias para luego a través de la escuela convertirse en una institución imprescindible en la vida de cada estudiante. Para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, se partió de los conocimientos previos que tienen los niños y niñas, sus vivencias donde cada aprendiz hacía alusión a los miembros de su familia con quienes tenían contacto, de esta forma se fue entrando en clímax de la temática haciéndoles la explicación del valor que tiene la familia en el la vida de cada uno de ellos y lo importante que es para sus estudios el acompañamiento activo y responsable de cada uno de ellos.

La UNESCO (2004) defiende la articulación familiar y basa esta necesidad en tres razones: el reconocimiento de que los padres como los primeros formadores de sus hijos; el impacto positivo que tiene una educación temprana de calidad en el desarrollo y enseñanza de los niños; y la familia como espacio predilecto para alcanzar un incremento de la cobertura de la educación inicial.



Foto 1. Educadora- facilitadora guiando a un niño en el proceso de lectoescritura mediante la utilización de la cartilla MILE-MDI



Foto 2. Niña desarrollando actividades en la cartilla MILE-MDI

De igual forma, la experiencia fue significativa porque se logró vivenciar el aprendizaje y asumir todo el contexto del ámbito familiar en la lectura y escritura empleando poemas, canciones, adivinanzas,

sopas de letras, y otra variedad de actividades como crucigramas, rimas, anagramas, cuentos, mitos, historias de los abuelos, refranes populares entre otros, que les permitieron a los educandos aprender a construir o elaborar sus propios conocimientos a través de las experiencias, de los conceptos previos que se van produciendo como resultado de la interacción con el medio socio cultural en que se encontraban inmersos; como también a reconocer los miembros de su familia, a quererlos, respetarlos y obedecerlos; y se asumió así lo que afirma Vygotsky (1979) el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano mismo.

Así mismo, este mismo autor expresa que «El lenguaje es la herramienta psicológica por excelencia y, por tanto, la función primaria del habla tanto para el adulto como para el niño, es la función de comunicación, de contacto social, de influencia de los individuos sobre el entorno» (Vygotsky, 1979) citado por Gómez, (2000).

El texto escolar: una herramienta para familiarizarse con el contexto familiar

142

Cabe anotar que el texto es un componente valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los grados iniciales, puesto que, le permite a los docentes y estudiantes seguir una secuencia didáctica de las temáticas a desarrollar y sobre todo mantener la motivación e interés de los estudiantes.

Choppin, A (2001) citado por Córdova (2012), pionero en las investigaciones sobre los textos escolares, manifiesta el manual escolar es una herramienta pedagógica destinada a facilitar el aprendizaje y un soporte de las verdades que la sociedad cree que es necesario transmitir a las nuevas generaciones.

Según Kaufman y Rodríguez (2001), citado por Córdova (2012), los libros de texto son producidos, intencionalmente, para ser empleados en forma consecuente por el escolar y el docente, de allí su importancia como elemento o recurso didáctico.



Foto 3. Niños y niñas con la facilitadora recibiendo orientaciones para desarrollar el proceso de lectura y escritura.



Foto 4. Niñas desarrollando actividades concentradas e interesadas en aprender a leer y escribir utilizando el texto MILE-MDI

La evidencias mostradas en las fotografías muestran que en el proceso de lectura y escritura se logró que los estudiantes se motivaran por desarrollar las actividades propuestas en el texto guía y es de anotar que avanzaron en el proceso. *“La comprensión del texto*

es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (Díaz & Hernández, 1998. p.142.). Citado por Avendaño & Martínez (2013).

Así mismo, la competencia lectora, está determinada por el lector, el texto y el contexto, y corresponde a un proceso interactivo en el cual el lector construye una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información con el conocimiento previo, bien sea de los conocimientos específicos del contenido del texto u otros esquemas acerca de la organización general de los textos (Cárdenas, Rivera & Rodríguez, 2009; Caballero, 2008). Citado por Avendaño & Martínez (2013)

Guía para padres y desarrollo de talleres lúdico recreativos

144

Uno de los factores que integran la estrategia MILE es el referido al acompañamiento de los padres de familia debido a que ellos tienen una responsabilidad especial en el proceso de enseñanza de los niños. Por esta razón, a ellos también se les involucró en el proceso brindándoles las pautas o herramientas necesarias para que contribuyeran en casa con las actividades dejadas como profundización.

Al principio se pudo notar o constatar el poco interés que mostraban los padres de familia con relación al acompañamiento de los niños en el proceso de formación de la lectoescritura lo cual es determinante en el aprendizaje. Pero luego con la puesta en marcha de la estrategia y cada uno de los tratamientos que se les aplicó a los niños se logró que se fueran vinculando poco a poco al proceso y hacer parte activa en su desarrollo. Para lo cual se:

Se socializó la metodología a los padres de familia, se realizaron visitas a cada familia, se realizaron talleres, seminarios y charlas con la trabajadora social y la psicóloga. Los cuales fueron parte del

proceso para que ellos comprendieran los alcances de esta estrategia metodológica y cómo las temáticas abordadas apuntaban a elevar la motivación escolar, al fomento de habilidades cognitivas y a la construcción de relaciones intrafamiliares positivas que favorecieran a los niños.



Foto 5. Capacitación a la familia de los estudiantes. (Asisten solo las mamás)

Se trabajó con los padres de familia una guía de instrucción y se realizaron talleres donde se les enseñó cómo podían motivar a sus hijos para el estudio, como mejorar sus procesos cognitivos de atención, concentración, percepción, memoria a corto plazo, como enseñarles normas de casa, hábitos saludables y valores, como fomentar su autoestima y como mejorar la comunicación intrafamiliar de forma que repercutiera positivamente sobre su desempeño académico.

El objetivo de esta actividad fue proporcionar estrategias e indicaciones prácticas a los padres de familia que les permitieran contribuir a la motivación escolar de sus hijos favoreciendo de esta forma su proceso de aprendizaje y en consecuencia su rendimiento académico.

Naturalmente a lo largo de los talleres se hizo énfasis en la importancia de que dediquen tiempo y atención a sus hijos, en que los

valoren y les demuestren su amor, como también en que es de gran relevancia que existan normas y reglas en casa donde se eduque a los menores con una disciplina asertiva.

De otro lado, se les brindó información específica y práctica sobre como contribuir desde sus casas al mejoramiento del rendimiento académico de sus hijos y se trabajó la temática asociada al ejemplo con su propia vida para que sus hijos les imiten en el manejo de los valores y en la adquisición de buenos hábitos que no solamente favorecerán el proceso de aprendizaje de sus hijos sino que los prepararán para la vida.

También se les exhortó a que ayudaran a sus hijos a recuperar la confianza en sí mismos, a que creyeran en su capacidad de superación académica y personal.

Durante la realización del proyecto se invitó a las sesiones de apoyo a los padres con notas sugestivas como por ejemplo la siguiente: " Señor Padre de familia recuerde que el éxito escolar no depende sólo del colegio donde estudian sus hijos. Ustedes como padres son responsables de inculcar en ellos actitudes adecuadas frente a la vida, como también valores y hábitos que favorezcan el desarrollo de su personalidad, por tanto, usted cumple un papel fundamental no solo en el proceso de aprendizaje de sus hijos sino también en su preparación para enfrentarse a la vida de manera exitosa". Sin duda alguna, cada una de estas actividades permitió que los padres de familia se concientizaran de lo importante que son ellos en el proceso de acompañamiento de los niños para que estos logran buenos resultados en la escuela.

Para soportar esta situación se asume lo planteado por Gómez & Suárez (2001) citado por Olaya y Mateus (2015) quienes afirman que:

Es por esto que se pretende la presencia de los padres en el acompañamiento escolar, pues si bien en el colegio se ejecutan actividades donde se

estudian conceptos y se potencializa el aprendizaje, se llevan también al hogar una serie de actividades que permiten mejorar y afianzar estos aprendizajes son las llamadas tareas. Estas, según la función con las que se hayan planeado por el maestro, tienen un nivel de complejidad “algunas tareas podrán ser desarrolladas por el educando independientemente y otras en interacción con otros o bajo la orientación del adulto. (p.26).

Y se recurre a lo afirmado por Domínguez (2010):

La educación es un proceso extenso que inicia siendo ofrecida por la familia y posteriormente por la escuela y se necesita de las dos partes para alcanzar un pleno desarrollo educativo y personal del estudiante. Por lo anterior la escuela debe admitir la importancia de la colaboración y la participación de los padres en la formación de los hijos(as) y la necesidad de una relación cordial entre maestros y padres para que los/ las profesores/as puedan realizar su función de manera efectiva y completa. (p.1).

Es evidente entonces, la importancia que los padres admitan que su labor de acompañamiento en los procesos educativos de sus hijos se ven reflejados de manera significativa en la obtención de mejores resultados, se enfatiza entonces lo planteado por Durán Gervilla, Agustín et al. (2002):

Así, los padres deben adoptar el papel de educadores en el ámbito familiar y colaboradores del escolar. Deben tener a su alcance todos los recursos educativos posibles para desarrollar las actitudes, valores y habilidades del hijo hacía la consecución de una personalidad completa. Y al menos deben

comprometerse consigo mismos en alcanzarlos. (p. 267).

Los ambientes escolares en los que los padres de familia juegan un papel activo y participativo, son saludables y eficientes para el mejoramiento del acompañamiento escolar. En este orden de ideas, vale la pena destacar, que la educación no solo se aprende en las instituciones educativas, también la encontramos fuera de las aulas, en este proceso existen otros factores que favorecen escenarios para el aprendizaje del estudiante y que hacen parte de su socialización, referente a lo anterior Bruner (1997 citado por Olaya y Mateus 2015) expresa:

La educación no sólo sucede en las clases, si no también cerca de la mesa del comedor cuando los integrantes de la familia pretenden dar sentido conjuntamente a lo que pasó durante el día, o cuando los estudiantes pretenden ayudarse unos a otros a dar sentido al mundo adulto o cuando un docente y un aprendiz interactúan en el trabajo. p.29.

Así mismo, Sánchez, M. (2016) concluye en su tesis que:

El ejemplo de los padres de un menor de edad es clave para su formación y para alcanzar un buen desempeño escolar, pues a través del mismo, el ejemplo es lo que sirve de guía o elección. Los progenitores deben, con el ejemplo y profuso cariño infundir a sus hijos los valores y las virtudes humanas, orientándolos y aconsejándolos permanentemente. El ejemplo de los padres tiene mucho peso, porque los hijos tienden a imitar el comportamiento de sus padres. Los padres tienen que estar pendientes de lo que sus hijos hacen bien y de lo que hacen mal, la comunicación es parte esencial de la crianza.(p.101).

En las entrevistas y talleres con los padres de familia se conocieron aspectos de la vida familiar que fueron surgiendo espontáneamente como la incomunicación con la escuela por falta de tiempo, el tener poco tiempo para estar con los niños porque deben estar fuera de casa por asuntos de salir a buscar el sustento y tener que dejarlos al cuidado de terceros. Es de anotar, que en la puesta en común de los informes de las facilitadoras se conoció que el mayor abandono de los niños y niñas en cuanto al cumplimiento de tareas, carencias de afecto, situaciones más vulnerables fueron presentadas en la población atendida en el municipio de San Onofre, específicamente en la Institución educativa Técnico Agropecuario San Onofre de Torobé, sede San Vicente de Paúl; en la Institución Educativa Manuel Ángel Anachury, sede Madre Bernarda; y en el municipio de Sincelejo en la Institución Educativa Simón Araújo, sedes El Progreso y Las Delicias; y en la I.E San José sede Santa Cecilia. Los padres de familia que tuvieron mayor compromiso con el proceso fueron los de Coveñas de la I.E Ismael Contreras Meneses, sede: Golfo de Morrosquillo y los de Sincelejo de la I.E. San Vicente de Paúl de la sede San Francisco de Asís. En esta última institución y sede se lograron mejores resultados con los niños y los padres fueron los que mayor interés y participación mostraron durante todo el proceso.

Siendo que la familia y el ambiente sociocultural afectan de una u otra manera el rendimiento escolar, en este mismo orden de ideas, se retoma lo planteado por Rodríguez (2009) quien expresa que:

Es transcendental que los padres de familia confíen en las capacidades de sus hijos para apropiarse de sus retos. En la primera infancia las tareas, están encaminadas al fortalecimiento de la relación afectiva de los padres con sus hijos. Lo ideal es que los maestros junto con sus padres concedan o muestren los procesos educativos de los infantes a los formadores de nivel superior. En conclusión, en la educación la pregunta primordial que deben hacer

los adultos es qué clase de ser humano quiero que sea este niño.

Es fundamental que la familia asuma el rol que le corresponde, en variadas ocasiones durante este proceso se observó que hubo niños y niñas carentes de afecto que cuando llegaban las facilitadoras les notaba la alegría porque se les dio un trato preferencial y las dinámicas contribuyeron a lograr que se sintieran a gusto. Las actividades desarrolladas permitieron que los niños encontraran un espacio lúdico en el cual podían cantar, jugar y divertirse abrazando a sus compañeros y a sus maestras quienes les prodigaron amor y atención; les estimularon aplaudiéndoles sus actuaciones y les corregían de manera afectuosa cuando se equivocaban.

Atendiendo a las carencias encontradas en los niños y niñas se trabajaron las estrategias para las familias para que ellos las multiplicaran en sus hogares. Se asumió lo planteado por Rosales (2017):

150

Las familias son fundamentales para que los niños adopten una educación afectuosa y desarrollen habilidades que necesitan para ser parte de la sociedad. El desarrollo de este afecto no se basa en la genética, sino en relaciones significativas y por eso se puede decir que la “familia” va más allá de los padres biológicos. Es un adulto responsable con quién hay vínculos afectivos y sirve de referente para el niño. (p. 234)

De aquí que, en la intervención se pudo lograr que los padres de familia asumieran el compromiso de cumplir con su rol y se les motivó para que fueran afectuosos con los niños debido a que ellos requieren ser amados para poder ser felices. Un niño carente de afecto es un niño que permanentemente va a estar alejado de su grupo, se mostrará miedoso, tendrá pocas relaciones y será un niño agresivo que resolverá sus problemas con violencia. Las situaciones más agravantes

de carencias de afecto se encontraron en la población más vulnerable, lo cual era de esperarse por las mismas condiciones de abandono de los hogares de los niños y por causa de la violencia intrafamiliar que les afecta enormemente. Para aliviar un poco las situaciones presentadas, se ofrecieron charlas y acompañamiento personalizado a los niños y sus familias.

En este punto, es significativo Valdés, Martín y Sánchez (2008) citan a López y Tedesco (2002) quienes afirman que:

La familia debe garantizar condiciones económicas que permitan a los niños asistir diariamente a las clases y también prepararlos desde su nacimiento para que sean capaces de participar activamente en la escuela y aprender. Dicha preparación, presupone la existencia de una variedad de recursos por parte de la familia, entre los que destacan los recursos económicos, la disponibilidad de tiempo para supervisar el estudio de los hijos, su capacidad para promover la participación de estos en actividades culturales y su capacidad para brindar afecto y estabilidad.(p. 5)

Entre las anotaciones de la libreta de campo de las maestras facilitadoras del proceso se encontraron notas que muestran que “hay niños que se presentan con sus uniformes incompletos y sucios, lo cual muestra el abandono en el cual están por parte de los padres y su precaria situación económica”. Así se leyeron otras observaciones “no trate tareas, parece que nadie le hubiera revisado su bolso”. Aunque no se estudió la situación económica de las familias, se pudo observar que el fracaso escolar no se da tanto por sus condiciones económicas sino por el descuido de sus padres.

En el 80% de los casos estudiados, los padres son conscientes de que no dedican la atención y el tiempo necesarios para supervisar en sus hijos el cumplimiento de los deberes escolares, la distribución de

su tiempo libre y las amistades. Se encontró que No existe una disciplina asertiva al interior de los hogares, es decir, algunos padres ejercen una autoridad impositiva y castigan el bajo rendimiento académico de sus hijos mediante golpes y agresiones verbales, notándose de esta forma la violencia intrafamiliar, otros en cambio, son pasivos y dejan pasar por alto estas situaciones incurriendo incluso en el error de ser muy permisivos con sus hijos dejándoles hacer lo que quieran sin que estos aprendan a tomar conciencia de sus actos y valorar las consecuencias de los mismos, hacen falta normas de disciplina basadas en el dialogo y la asertividad.

Se encontró también que no existe la costumbre permanente de inculcar valores y buenos hábitos a los menores y en algunos casos no se les enseña con el ejemplo de vida. Pero, según la evaluación final los padres de familia mostraron satisfacción porque afirmaron que a ellos las capacitaciones, talleres y actividades les enseñaron que sus hijos merecen atención y que ellos son parte importante en este proceso.

152

Los padres confirman que los estudiantes no ponen en práctica algunas técnicas de estudio que les podrían ayudar a comprender mejor sino que por el contrario a veces obstaculizan su proceso de aprendizaje con interferencias como por ejemplo escuchar música a alto volumen al momento de estudiar.

Algo más que confirman los padres es que existe una baja autoimagen grupal e individual, como también un bajo Autoconcepto: desconfían de sí mismos y de su capacidad para superar su bajo rendimiento académico.

Se logró que se comprometieran a:

- Dirigirlos y aconsejarles en la planificación y organización del tiempo de estudio: y se les orientó sobre cómo establecer con ellos el horario de estudio en la casa.

- Revisar tanto el trabajo realizado como la asimilación del mismo. Y a nunca hacerles los trabajos por ellos.
- Orientarlos en vez de imponerles, es decir, fomentar la autonomía de aprendizaje de su hijo: facilitar la adquisición de un hábito de estudio y las habilidades necesarias para el aprendizaje escolar.
- Los padres aprendieron la importancia de utilizar algunas técnicas de estudio como son: el repaso, el resumen, el subrayado, los esquemas.
- Se les dieron pautas para estimularlos y motivarlos constantemente: se dramatizaron escenas para lograr aprender el elogio, las felicitaciones son gran fuente de motivación.
- Aprendieron que hay que valorar más el esfuerzo de su hijo que sus calificaciones.
- Se comprometieron a mejorar y cuidar las condiciones en las que estudia (el sitio adecuado, horas de sueño, la alimentación...).
- Fomentar la lectura y propiciar una actitud de respeto hacia el estudio.
- Mejorar la comunicación con sus hijos, dialogue con ellos, pregúnteles que les sucede, hágales saber que pueden contar con su apoyo.

Finalmente para cerrar el proyecto se editó y se les entregó la guía de padres con todas las temáticas que se abordaron entre las cuales están las siguientes: ¿Cómo motivarlos para que quieran estudiar?; ¿Cómo lograr que aumenten sus habilidades cognitivas?; ¿Cómo lograr que cumplan las normas en casa?; ¿Cómo lograr que pongan en práctica los valores?; ¿Cómo enseñarles buenos hábitos?; ¿Cómo lograr que tengan buena autoestima?; ¿Cómo lograr que pongan en práctica los valores?; y, ¿Cómo lograr que exista una adecuada comunicación intrafamiliar?

Conclusiones

El desarrollo de la estrategia MILE.MDI en el marco del acompañamiento de los padres de familia en el proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura inicial, se pudo concretar que la labor de los padres es indispensable para que se obtengan buenos resultados académicos y se logre el desarrollo personal integral de los niños. Los resultados que arrojó la estrategia de acompañamiento de los padres se vio reflejada en los resultados obtenidos al finalizar el proceso de intervención en lectoescritura inicial en los estudiantes del grado primero. Así es de anotar, que de los 170 niños que hicieron parte del proceso seleccionados de manera intencional por ser reprobados por dos años consecutivos, pertenecer a zonas altamente vulnerables y presentar dificultades en lectura y escritura, el 80% que equivale a 136 niños lograron un buen desempeño en las competencias en lectura y escritura; y fueron promovidos al grado segundo sin ninguna dificultad con el gran compromiso de los padres de familia de seguir a la vanguardia de los procesos de sus hijos.

154

El resto de niños que corresponde al 20% (34) no alcanzó los logros propuestos y se comprobó que estos niños no tuvieron el apoyo de sus familias y tampoco participaron en los procesos de acompañamiento que les brindó la estrategia para aprender a leer y escribir.

Entre los principales logros obtenidos con la intervención a las familias de los estudiantes se pueden mencionar: mayor nivel de preocupación de las familias por el estudio de sus hijos; niveles más altos de rendimiento académico; los estudiantes demostraron más interés por el estudio y motivación para desarrollar las actividades propuestas en la cartilla MILE-MDI que les ofreció temáticas de su entorno personal y familiar.

Este proceso también brindó orientaciones y acompañamiento a los docentes quienes se mostraron interesados en que se les siguiera brindando el apoyo debido a que notaron cambios significativos tanto

en los niños como en sus familias. Aunque se habla de familia solo participó el 7,15% de los papás y el porcentaje más alto de asistencia (95,85%) lo obtuvieron las madres de los estudiantes. Esta situación es muy común en esta región de Colombia, los papás casi nunca asisten a las escuelas porque esta labor la delegan en sus esposas que son quienes casi siempre están en los hogares.

Al finalizar el proceso, se comprobó que iniciar las temáticas que aborda la cartilla MILE-MDI con el tema “ La familia es muy importante para el desarrollo personal de los niños” fue muy acertado porque permitió que los estudiantes se interesaran por leer, escribir y relatar sucesos de sus hogares al tiempo que se les trabajaron una serie de valores como el amor, el afecto, la responsabilidad, el respeto; y también se les dieron pautas para el orden, el aseo de la casa y el aseo personal. Así mismo, se involucró a los padres y madres de familia en esta temática permitiéndoles comprender el valor que tienen como familia y la responsabilidad de apoyar a los niños en las labores académicas para que obtengan mejores niveles y les ayuden a preparar su proyecto de vida.

Referencias bibliográficas

Aguaded Gómez, M. (2000). La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje escolar. *En-clave pedagógica*, 2. recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/580/874>

Avendaño, I & Martínez, D (2013). Competencia lectora y el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. *Escenarios* • Vol. 11, No. 1, Enero-Junio de 2013, págs. 7-22. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/176-320-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/176-320-1-SM%20(1).pdf)

Ballestas Camacho, R. (2015). RELACIÓN ENTRE TIC Y LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA EN ALUMNOS DE PRIMER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA. *Investigación & Desarrollo*, 23 (2), 338-368. <http://www.redalyc.org/pdf/268/26843173005.pdf?cv=1>

Corchete Sánchez, T (2014). La familia, un aliado indispensable para fomentar la lectura desde los espacios profesionales. Universidad de Salamanca. <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/12565/12882>

Coll, César et all (1999). El constructivismo en el aula. Ed. Graó. 186 p. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Disponibilidad-del-aprendizaje.pdf>

Córdova, D; (2012). El texto escolar desde una perspectiva didáctico/pedagógica, aproximación a un análisis. *Investigación y postgrado*, 27 195-222. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65838676007>

- Covadonga, R.M., (2001). Factores Vinculados al Bajo Rendimiento Académico. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.<http://www.redalyc.org/html/4077/407748994002/>
- Domínguez, S. (Mayo 2010). La educación cosa de dos: la escuela y la familia. Tema para La Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Número 8. Andalucía: Federación de enseñanza de CC.OO.<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>
- Durán Gervilla, Agustín et al. (2002). Manual didáctico para la escuela de padres segunda parte; los padres y la escuela. Tema 8. La formación y la educación en la familia. Bogotá: Grijalbo.<https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/7DEF9FD2-CC0B-4B2F-86A5-E218D9DD672C/243833/Manualdidacticopadresymadres.pdf>
- Espitia, R. y Montes, M. (2009). *Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo*. Sincelejo.
[file:///C:/Users/HP.G003LA/Downloads/ESPITIA%20R_MONTES%20M%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP.G003LA/Downloads/ESPITIA%20R_MONTES%20M%20(1).pdf)
- Henaó López, G., & Ramírez Palacio, C., & Ramírez Nieto, L. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *EL ÁGORA USB*, 7 (2), 233-240.
<http://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997003.pdf>
- Losada & Villegas (2015). Estrategias didácticas para enseñar valores en el preescolar, para una mejor convivencia. Corporación Universitaria Adventista. <Repository.unac.edu.co/jspui/bitstream/11254/178/1/%20%20Trabajo%20de%20grado%20%28rev%29>
- MEN (2006). Estándares Básicos de competencias en Lenguaje. <https://www.slideshare.net/mariotapia1614460/lenguaje-28750409>

Narváez, L y Narváez A. (2015). MILE-MDI: Una metodología de innovación social para la lectoescritura inicial en el departamento de Sucre, Colombia <file:///C:/Users/HP.G003LA/Downloads/146-284-1-SM.pdf>. pp. 29-51

Noriega, H (2015). Aprendizaje de la lectura en el grado primero de la Institución Educativa pueblo Bello desde una perspectiva sociocultural. Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6997/1/Helisnoriega_2015_Aprendizajelecturaprimeropdf

Olaya, Y. y Mateus, J (2015). Acompañamiento efectivo de los padres de familia en el

proceso escolar de los niños de 6 y 7 años del Liceo Infantil Mi Nuevo Mundo. (Tesis de pregrado). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá. <repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/298/YadiraOlayaMunoz.pdf>

Páez, Y. (2015). Incidencia del contexto familiar en el rendimiento académico de los niños y niñas que cursan nivel jardín del club infantil High Garden, del municipio de Fusagasugá. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Fusagasugá. <http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/11585/1/35253139.pdf>

Rosales, A. (2017). La importancia de la familia en el desarrollo de los niños y niñas. *Aldeas infantiles S.O.S. Colombia*. Bogotá: Directora Ángela María Rosales. Recuperado de <http://www.aldeasinfantiles.org.co/que-es-aldeas/aldeas-defendiendo-los-derechos-de-los-ninos/la-importancia-de-la-familia>

Solé, Isabel (2009). Estrategias de lectura. Serie didáctica de la lengua y la literatura.

<https://books.google.com.co/books?id=8cp7am1yjDoC&prints ec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Sánchez, M. (2016). Los estilos de crianza de las familias como estrategia de apoyo en el desempeño escolar de los estudiantes del ciclo II I.E.D. Restrepo Millán sede B. (Tesis de maestría). Universidad Libre. <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8350/tesis%20definitiva.docx%20123.CD1.pdf?sequence=1>

Tilano, L., & Henao, G., & Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *EL ÁGORA USB*, 9 (1), 35-51 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/4077/407748994002/>

UNESCO (2004) Participación de los padres de los alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*. Redie volumen 11. Número 1. México. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012

Valdés Cuervo, Ángel Alberto, Martín Pavón, Mario José, & Sánchez Escobedo, Pedro Antonio. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-17. Recuperado en 17 de diciembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012&lng=es&tlng=es.

<https://es.scribd.com/document/5877294/Escuela-para-Padres?cv=1>

PROYECTO DE INNOVACIÓN SOCIAL PARA EL EMPENDIMIENTO DE BASE TECNOLÓGICA

CARTILLA MILE – MDI
METODOLOGÍA INNOVADORA PARA LEER
Y ESCRIBIR CON MÓDULOS DIGITALES INTERACTIVOS



PRIMER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA



Capítulo 5

Las competencias comunicativas y la lectura crítica

Aura María Narváez Reyes*
Libia Rosa Narváez Barbosa**

* Magister en Educación. Licenciada en Español y comunicación. Egresada de maestría Universidad de Sucre. Aura.narvaez02@hotmail.com

** Magister en Desarrollo Social. Licenciada en Idiomas. Investigadora del Grupo de Investigadores de Educación A Distancia- IDEAD de la Corporación Universitaria del Caribe- CECAR

Introducción

Aprender a leer es el principal objetivo de la educación debido que la lectura abre las puertas para que se desarrollen las demás habilidades cognitivas. A medida que se avanza en la escolaridad se va exigiendo a cada aprendiz un tipo de lectura más autónoma e independiente que vaya acorde con su nivel educativo. (Narváez y Narváez, 2015).

Solé (1997) afirma que hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. De acuerdo con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2014) la lectura crítica es “un proceso activo y complejo que implica la comprensión literal del texto; construir e interpretar el sentido de un texto y aproximarse al sentido de manera crítica, tomando en cuenta el tipo de texto y el propósito de la lectura”. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

El propósito de esta investigación fue determinar el nivel de competencias comunicativas que manejan los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal a través del proceso de lectura crítica. Se buscó identificar los niveles de competencia interpretativo, argumentativo y propositivos a través del proceso de lectura crítica de textos continuos y discontinuos con los que se ven involucrados diariamente los estudiantes.

Según Cassany (2006), leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las

inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, como lo utilizan el autor y los lectores, que funciones desarrolla, como se presenta el autor, que conocimientos deben decirse y cuales deben presuponerse, etc. (Cassany, 2006, p.38).

Para desarrollar lo anteriormente expuesto por Cassany los estudiantes deben hacer uso de multiniveles para llegar hasta lo más recóndito de un texto, los cuales se van presentando de manera consecutiva permitiendo desentrañar paso a paso las profundidades que encierran el pensamiento del autor y la validez que el lector le atribuye después de haber finalizado.

Ahora bien, no es suficiente con leer, es imprescindible comprender lo que se lee, y comprenderlo en los tres niveles de la lectura: el literal, el inferencial y el analógico, de tal manera que se pueda buscar la información relevante, tener actitud para relacionar lo leído con los problemas a resolver, desarrollar a través de la lectura la capacidad de síntesis para elaborar conclusiones a partir del texto. Es por ello que el conocimiento es una construcción que se hace posible desde la consideración de los saberes previos y la interacción social con padres y docentes, estos son facilitadores, motivadores y mediadores entre el niño y el conocimiento. Todo esto conllevó a formular el interrogante: ¿De qué manera se relacionan las competencias comunicativas con la lectura crítica de los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Normal Superior de Corozal (2016)

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

2006, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas).

Según el Ministerio Nacional de Educación (MEN), las competencias son entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven. Además, las competencias comunicativas consisten en formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa. (MEN, s.f), Programa para el desarrollo de competencias, p.10, 15).

Para el ICFES (2007), las competencias comunicativas son un conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector/ escritor/ oyente/ hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al grado de formalización requerido” (ICFES, 2007b, p. 22). (Citado por Rojas, et al, 2014, p.12).

En este punto el ICFES (2007) afirma que son tres las acciones que integran la competencia comunicativa: La acción interpretativa, la acción argumentativa y la acción propositiva.

La acción interpretativa: referida fundamentalmente al fenómeno de la constitución de los diversos sentidos que circulan en los textos. Interpretación que no debe ser entendida como “captar el sentido que un autor ha asignado a determinado texto.” La interpretación es una acción que se caracteriza por la participación del lector en su construcción.

La acción argumentativa: fundada en la interpretación, es una acción contextualizada que busca dar explicación de las ideas que articulan y dan sentido a un texto. En tal sentido el estudiante (Lector)

no argumenta desde un discurso previamente elaborado sino en razón de las ideas expuestas en el texto, las cuales actualizan los saberes del lector respecto al tema abordado en un discurso específico.

La acción propositiva: fundada en la interpretación, se caracteriza por ser una actuación crítica, que exige la apuesta en escena de los saberes del lector, lo cual permite el planteamiento de opciones o alternativas ante las situaciones o problemáticas presentes en un texto. Es claro que la propuesta o alternativa está sujeta al contexto creado por el texto.

Estas acciones conllevan a analizar los distintos aspectos que componen un texto que responden a una puesta en el discurso, lo que implica determinar su sentido local y global, así como su significado con otros textos.

Por otro lado, es importante señalar que Colombia en el 2012 participó por tercera vez en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) el cual es un proyecto que la Organización y el Desarrollo Económico (OCDE) desarrolla desde finales de la década de los años 1990, con el objetivo de evaluar que tan preparados están los estudiantes de 15 años para enfrentar los retos de la vida adulta; donde Colombia ocupó el puesto 62 de 65 países que participaron, pues no tuvo aptitudes para resolver problemáticas del siglo XXI al no comprender objetivamente lo que se le preguntaba. (Colombia en PISA, 2012, Informe nacional de resultados Resumen ejecutivo).

El estudio realizado por González y Oñate (2012) universidad del Magdalena, “La actividad Metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado que tuvo como propósito establecer la relación existente entre la actividad metacognitiva y los procesos de comprensión lectora en estudiantes de Décimo Grado de la Institución Educativa Distrital Magdalena, de Santa Marta y que contó con una muestra de 40 estudiantes de género femenino, obtuvo como resultados que la actividad metacognitiva en la muestra es nula; lo que indicó que los estudiantes no son conscientes de lo que sucede en sus

mentes cuando leen ni asumen el control de su actividad cognitiva, sin embargo, parece ser que se aproximan medianamente a la acción mental de cerrarse sobre sí mismos a tareas cognitivas para abrirse a nuevas tareas intelectuales de apropiación de conocimientos.

Este estudio se realizó respondiendo a las exigencias de la prueba saber 11, con respecto a la lectura crítica y las competencias que todo estudiante al finalizar once grado debe haber adquirido como soporte para iniciarse en la educación superior. Asimismo, con el fin de localizar fortalezas y debilidades en los procesos de enseñanza aprendizaje que presentan los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal. De esta forma, en el Programa de Maestría en Educación del Sistema de Universidades Estatales de Colombia, SUE CARIBE esta investigación se ubica en la línea de Educación y Cognición.

Actualmente se vive inmerso en una sociedad donde los avances de la ciencia son constantes, donde se deben manejar conocimientos globalizados y multiculturales que exigen cada día estar a la vanguardia de los nuevos inventos o saberes que surgen en el mundo, razón por la cual todo aprendiz necesita tener acceso y usar grandes magnitudes de información en libros y en las bases de datos, pero sobre todo saberlas utilizar en su contexto. Por lo que resulta, esencial hacer uso de una lectura crítica que permita la comprensión de textos continuos y discontinuos en diferentes eventualidades, así como también desarrollar las competencias comunicativas para que los estudiantes se puedan desenvolver activamente en cualquier ambiente de aprendizaje.

En la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal, se tiene contemplado en su Proyecto Educativo Institucional PEI, el desarrollo de las competencias lectoras; sin embargo, se encontró que los estudiantes se muestran apáticos por todo lo relacionado con el acto de leer; lo cual se refleja en su bajo nivel académico, se observa que las actividades de lectura se tienen que realizar en el aula de clase, puesto que las lecturas asignadas no son desarrolladas en casa. Se

nota que los estudiantes leen prácticamente obligados por los cuestionamientos que realiza el docente y por las exigencias que amerita la asignatura más que por placer.

De igual forma, presentan ausencia de hábitos de lectura, infiriéndose así, que en la casa no existe la cultura de interactuar con los libros, de manera que, esa situación se ve reflejada en las aulas de clases; situación por la cual los docentes han optado por ponerlos a trabajar en grupos dividiéndoles el libro en capítulos para que puedan leer y así puedan participar todos pero infortunadamente son los mismos de siempre los que participan y los otros solo escuchan y repiten lo dicho.

Asimismo, los resultados de las actividades realizadas de manera escrita u oral dan cuenta que no tiene un nivel de interpretación sólido, evidenciándose así un vocabulario muy pobre, dificultades para encontrar la idea principal del texto y sobre todo en la identificación de la clase de texto con que interactúan. En la parte concerniente a la argumentación es bastante precaria ya que si presentan dificultades para interpretar, todo esto va residir en las demás competencias.

De igual forma, a través de los resultados de la prueba saber de noveno grado de los años 2013, 2014 y 2015 cuyos resultados permitieron hacer un comparativo para mirar en qué nivel se encontraban los estudiantes en la actualidad y que tanto habían avanzado en lenguaje. De manera que, al comparar los resultados de los tres años en los que se ha aplicado la prueba de lenguaje, se pudo constatar que no se han presentado cambios que permitan concluir que haya habido una mejoría en el desempeño de los estudiantes de esta institución y aunque los estudiantes disminuyeron en el nivel insuficiente en el último año en comparación con los resultados anteriores, el avance ha sido muy leve puesto que aún siguen manteniéndose en un nivel mínimo demostrándose de esta forma las debilidades y/o dificultades que tienen con las competencias

comunicativas en torno a la comprensión, el uso y a las reflexiones que realizan al enfrentarse a los distintos tipos de textos.

De acuerdo a lo anterior surge el siguiente interrogante que direcciona esta investigación ¿Cuál es el nivel de competencias comunicativas que manejan los estudiantes del grado décimo a través del proceso de lectura crítica de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal en el año 2016?

Con respecto a la población, estuvo compuesta por 239 estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal de los cuales se tomaron como muestra dos grados conformados por 80 estudiantes para la realización del estudio. En este orden de ideas es preciso decir que, el instrumento empleado para la realización del presente estudio es la Prueba de Lectura Crítica, el cual corresponde a pruebas diseñadas y utilizadas por el ICFES.

Los resultados que arrojó el presente estudio indican que los estudiantes se encuentran en el nivel alto de la competencia interpretativa y en el nivel alto de lectura crítica, donde existe una asociación directa moderada entre lectura crítica y las competencias comunicativas: Interpretativa, Argumentativa y Propositiva, sin embargo, entre lectura crítica y competencia interpretativa la asociación es directa alta.

Metodología

La presente investigación se inscribe bajo los parámetros del paradigma positivista, es además una investigación cuantitativa la cual “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, 6e). El estudio está enmarcado dentro de un diseño no experimental de tipo descriptivo. Entendiéndose este tipo de investigaciones no experimentales como los estudios que se realizan sin manipulación deliberada de variables, se trata de estudios en los

que no se hacen variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables sino que se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos, esto es se fundamenta en variables que ya ocurrieron o se dieron en la realidad sin la intervención directa del investigador. (Hernández et al, 2014).

En lo referente a los estudios de tipos descriptivos “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. (Hernández et al, 2014,6e). En este caso determinar los niveles de las competencias comunicativas de los estudiantes de décimo grado a través del proceso de lectura crítica. Estos estudios únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. Además, son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. (Hernández et al, 2014, 6e, p.92).

De esta forma, en el estudio descriptivo se seleccionan una serie de tópicos y se miden cada uno de ellos de manera independiente, para de este modo, describir lo que se investiga. Así bien, los conceptos a medir se convertirán en variables, desde la perspectiva científica describir es medir (Heinz, 2000).

La población, estuvo compuesta por 239 estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal que se encontraban divididos en seis grupos; de los cuales se tomaron como muestra dos grados conformados por 80 estudiantes para la realización del estudio. Utilizando un tipo de muestreo no probabilístico intencional, puesto que los grados fueron seleccionado de manera deliberada pues eran los grupos que se acomodaban al horario del docente de castellano y a las disposiciones del ambiente; los estudiantes en su mayoría vienen del municipio de Corozal y en su minoría de los corregimientos de dicho municipio, las edades del grupos oscilan entre 15 y 17 años.

El instrumento utilizado en esta investigación fue la prueba de lectura crítica el cual corresponde a pruebas diseñadas y utilizadas por el ICFES, el cual está constituido por una compilación de ítems tomados del banco de preguntas del ICFES las concernientes a lenguaje, del módulo de lectura crítica saber pro de 2013-1, del cuadernillo de prueba de lectura crítica saber 11° 2014 y del módulo de lectura crítica saber pro 2014-2.

Dicha prueba constó de 35 preguntas, estilo prueba saber dónde cada una de ellas desarrolla una competencia básica (interpretativa, argumentativa y propositiva) con cuatro opciones de respuesta (nivel superior, alto, básico y bajo). Luego se procede a la validación de la cohesión y coherencia del instrumento por parte de los expertos temáticos, y se da paso a la aplicación de la prueba piloto la cual fue realizada en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal a 20 estudiantes del grado décimo con una duración de 1:45 minutos con el fin de verificar la confiabilidad del instrumento de lectura crítica y recoger información tendiente a identificar el nivel de competencias comunicativas a través del proceso de lectura crítica. Durante el pilotaje los estudiantes presentaron ciertas debilidades o falencias en la comprensión de algunos términos lo que permitió adaptarlas a un lenguaje más claro y comprensible para ellos. Se valida la claridad, el formato de presentación y el tiempo empleado en su aplicación. Se sugiere que para cada una de las competencias lectoras se tome igual número de preguntas, por lo que se disminuye el cuestionario de 35 a 27 preguntas. Por tratarse de una evaluación, los resultados dependen del nivel de competencia que posee cada estudiante, luego, el instrumento de evaluación empleado para el presente estudio no es una escala de medida y el Alfa de Cronbach no aplica para estimar su fiabilidad a través del método de consistencia interna.

Es así, como la prueba de lectura crítica que se le aplicó a los estudiantes de la investigación contiene 27 ítems, la cual tiene como base los lineamientos constituidos en la prueba saber 11° (ICFES, 2014). Evalúa las competencias necesarias para comprender,

interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. (ICFES, 2015. Lineamientos generales para la presentación de examen de Estado Saber 11°).

En el cuestionario esbozado los ítems hacen referencia concretamente a las competencias comunicativas interpretativa, argumentativa y propositiva, y a los componentes que le dan sentido a la lectura crítica. La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias que recogen, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera crítica: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido (ICFES, 2015. Lineamientos generales para la presentación de examen de Estado Saber 11).

La prueba consta de tres textos continuos y tres discontinuos, de tipo argumentativo, literarios e informativos; de modo general, son temas del entorno que le permiten al estudiante la utilización de sus conceptos previos y realizar procesos cognitivos para la construcción del nuevo saber.

Esta prueba está acorde con los Lineamientos curriculares de lengua castellana y con los estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas presentados por el MEN. Los estudiantes participantes en la investigación, al pertenecer al grado décimo de la educación media presentan características afines con las exigencias de la prueba. Se concentran los cuestionamientos en el desarrollo de las competencias comunicativas básicas que deben poseer los estudiantes a lo largo de su paso por la escuela y de la vida para que se les facilite el acceso al contexto comunicativo, interrogándose así, qué dice el texto, para qué lo dice, de qué manera lo dice, examinando de esta forma los propósitos del texto.

En la prueba de lectura crítica que se utilizó en este proyecto las preguntas están basadas en las tres competencias comunicativas:

interpretativa, argumentativa y propositiva donde se tienen en cuenta los tres componentes: función semántica de los elementos locales, sentido global del texto y del sentido del texto hacia otros textos.

Todo lo anterior sustentado en el ICFES bajo los parámetros que establece el MEN (Ministerio de Educación Nacional), donde plantea que son tres las acciones que se requieren para identificar la información relevante en un texto: acción interpretativa, acción argumentativa y acción propositiva.

El procedimiento de la investigación se desarrolló en diferentes fases, en primera instancia, la etapa inicial, donde se hizo la aproximación a la institución educativa (directivos, docentes, estudiantes de 10 grado y padres de familia) y se les informó el propósito de la investigación y la importancia de la misma, obteniendo así el permiso y las firmas de los consentimientos informados. Una vez acreditada, se le informó al docente de castellano para que facilitara los espacios y no se perturbara el proceso. Luego se procedió a realizar una entrevista no estructurada al docente del área de lenguaje que orienta los grados décimos, y otra a los estudiantes de décimo grado. Después se hizo la compilación de las preguntas liberadas por el ICFES y se procedió a construir un cuestionario de 35 ítems, y se envió el instrumento a expertos en la temática para su respectiva validación. Posteriormente, se seleccionó el grupo de estudiantes a quienes se les aplicó el pilotaje de manera individual para verificar la confiabilidad y validez del instrumento, posterior a ello se le hicieron pequeñas modificaciones a la prueba atendiendo a las falencias presentadas por el grupo piloto.

En la segunda fase, la de desarrollo, se seleccionó la muestra de estudiantes que hicieron parte del estudio, ésta es una muestra de tipo no probabilístico intencional. Posterior a ello, se realizó una reunión con los estudiantes que fueron objeto de investigación donde se les explicó la finalidad del proyecto. Luego se hizo una reunión con los padres de familia donde se les explicó en qué consistía y el beneficio que este brindaría a sus hijos.

Posteriormente, se programó la aplicación de la prueba con el Coordinador Académico y el docente de castellano, con el fin de no interferir en las demás áreas del saber. Una vez llegada la fecha, se dio paso a la aplicación de la prueba de lectura crítica. Finalmente, se procedió a realizar la tabulación de las preguntas y al procesamiento de la información.

Para la última fase, inicialmente, se realizó el análisis e interpretación de los resultados, a través de los métodos estadísticos correspondientes, luego de esto, se planteó la discusión de resultados y finalmente, se establecieron las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación. Finalmente, se hizo entrega del trabajo de investigación al director para que éste lo enviara a la Coordinación de la Maestría y ésta se encargara de enviarlo a los respectivos jurados. Una vez revisado el trabajo de investigación donde éstos hacen algunas sugerencias, se procedió a realizar las correcciones pertinentes para nuevamente dirigirlo a los jurados y de esta forma se consiguió el aval para la sustentación de la investigación.

Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y la pregunta que orienta esta investigación, a continuación se presentan los resultados encontrados en el grupo de estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal:

Competencia interpretativa

En el resultado que se presenta en la tabla de la competencia interpretativa llama la atención que de los 80 estudiantes que realizaron la prueba de lectura crítica, el 97,3% de los estudiantes se encuentran en el nivel básico y alto mientras que en el nivel superior hay un porcentaje muy reducido a 2,5%. Sin embargo, es en el nivel alto de la competencia interpretativa donde se encuentran el 66,3% de los estudiantes.

Tabla No 1 Competencia interpretativa

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	Básico	25	31,3	31,3	31,3
	Alto	53	66,3	66,3	97,5
	Superior	2	2,5	2,5	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Fuente: cálculos del estudio

Con base en el resultado anterior se puede afirmar que los estudiantes que se encuentran en los niveles superior y alto son capaces de reconstruir textos a partir de su comprensión lectora, los cuales pueden ser continuos o discontinuos. Así mismo, es capaz de dilucidar la intención o propósito del autor en el texto, de igual forma, pueden reconstruir un texto de forma local y global como también encontrarle sentido y significancia a las lecturas propuestas desde el léxico empleado por el mismo texto.

Competencia argumentativa

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en la competencia argumentativa donde es significativo el nivel en que se encuentran los estudiantes de décimo grado pues ya en esta competencia aparece un estudiante en nivel bajo, mientras que el 92% de los estudiantes se mantienen en los niveles básico y alto y solo el 6,3% en el nivel superior. Debido a que esta competencia exige muchas capacidades para dar razones de lo que está implícito en el texto; los textos discontinuos exigen tener una lectura crítica desarrollada que permita interpretar las distintas temáticas y de esta forma los estudiantes puedan enfrentarse con diferentes tipologías.

Tabla No 2. Competencia Argumentativa

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	Bajo	1	1,3	1,3	1,3
	Básico	36	45,0	45,0	46,3
	Alto	38	47,5	47,5	93,8
	Superior	5	6,3	6,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Fuente: cálculos del estudio.

Respecto a la tabla anterior se puede afirmar que los estudiantes que se encuentran en los niveles superior y alto son capaces de comprender textos, problemas, situaciones y esquemas, como también de explicar las ideas que articulan y dan sentido a un texto. De igual forma son hábiles al momento de sustentar el porqué de las proposiciones en un texto, dando razones sólidas sobre los pros y los contras de una tesis.

175

Competencia propositiva

En esta competencia se presentan datos muy curiosos y es que en el nivel superior se encuentran el 13,8 % de los estudiantes en la competencia propositiva mientras que en el nivel básico y alto se encuentra el 86,3%. Tomando más fuerza el nivel alto luego le sigue el básico y posteriormente el superior.

Esto indica que esta competencia es la que fundamenta la prueba de lectura crítica puesto que aquí los estudiantes deben promover alternativas de solución frente a las situaciones en que se esté encontrando al interactuar con los diferentes textos, lo que les exige tener mayor conocimiento y apropiación de las temáticas; pero la realidad que muestra la tabla es que los estudiantes no superan el nivel alto.

Tabla No 3 Competencia Propositiva

		Frecuencia	%	%e válido	% acumulado
Válido	Básico	24	30,0	30,0	30,0
	Alto	45	56,3	56,3	86,3
	Superior	11	13,8	13,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Fuente: cálculos del estudio

A partir de la información consignada en la tabla anterior se puede afirmar que los estudiantes que se encuentran en los niveles superior y alto son capaces de proponer alternativas de acuerdo al contexto creado por el texto, así como de generar hipótesis a través de las interpretaciones del texto. De igual forma, son capaces de resolver de manera crítica situaciones problemáticas que se encuentran en los textos y finalmente, de generalizar problemas y generar alternativas de solución a conflictos sociales.

Haciendo una comparación entre las tres competencias comunicativas vemos como se encuentran desarrolladas en su orden y la que presenta mayor repertorio en los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal encontrándose así ubicadas de menor a mayor, competencia propositiva, competencia argumentativa y competencia interpretativa.

Nivel de lectura crítica de los estudiantes de 10 grado

La siguiente tabla presenta el nivel en que se encuentran los estudiantes con relación a la lectura crítica lo que indica que 28 estudiantes que representan el 35,0% se encuentran en el nivel básico que corresponde a la capacidad que tienen los estudiantes para identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto (literal); el 63,7 se encuentran en el nivel alto lo que significa que los estudiantes comprenden cómo se articulan las partes de un texto para

darle un sentido global (inferencial) y el 1,3% se encuentran en el nivel superior correspondiente a reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido (crítico).

Lo anterior deja muy claro que los estudiantes no logran llegar al nivel superior lo que es en sí la esencia de la lectura crítica; encontrándose entonces en un nivel en donde solo organizan las partes en que está constituido el texto para darle un sentido global.

Tabla No 4 Lectura Crítica

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válido	Básico	28	35,0	35,0	35,0
	Alto	51	63,7	63,7	98,8
	Superior	1	1,3	1,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

Fuente: cálculos del estudio.

De acuerdo con la información registrada en la tabla anterior se puede aseverar que los estudiantes que se encuentran en los niveles superior y alto son capaces de reconocer información implícita en el texto, así como de identificar y caracterizar información abstracta tales como: supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor) contenida en un texto y evaluar la estructura y el contenido argumentativo de un texto bien sea identificando los argumentos que respaldan una tesis o estableciendo relaciones lógicas entre premisas y argumentos. De igual forma, tienen la capacidad de relacionar información que está en el texto con otra que no lo está lo que evidencia la habilidad de recurrir a los saberes previos; también pueden comprender el significado de las palabras según el contexto y reconocer la idea general de un texto y sus partes y funciones de estas. Así mismo, pueden reconocer la función de los conectores lógicos que dan estructura a un texto, como también reconocer las estrategias discursivas del mismo (las cuales son usadas por el autor para

convencer, refutar o informar). Finalmente, son capaces de reconocer el propósito de los enunciados específicos de un texto.

Ahora se construyen las tablas de contingencia cruzando cada una de las competencias comunicativas con la variable Lectura Crítica.

Asociación entre lectura crítica y las competencias comunicativas

Tabla No 5 Lectura crítica según competencias comunicativas

		Lectura Crítica				
		Bajo	Básico	Alto	Superior	Total
Competencia Propositiva (Sig. 000) Coef. Cont = 0,4748	Bajo	0	0	0	0	0
	Básico	0	16	8	0	24
	Alto	0	12	33	0	45
	Superior	0	0	10	1	11
	Total	0	28	51	1	80
Competencia Argumentativa (Sig. 000) Coef. Cont = 0,5230	Bajo	0	1	0	0	1
	Básico	0	20	16	0	36
	Alto	0	7	31	0	38
	Superior	0	0	4	1	5
	Total	0	28	51	1	80
Competencia Interpretativa (Sig. 000) Coef. Cont = 0,6577	Bajo	0	0	0	0	0
	Básico	0	18	7	0	25
	Alto	0	10	43	0	53
	Superior	0	0	1	1	2
	Total	0	28	51	1	80

Fuente: cálculos del estudio

La prueba de independencia Chi-cuadrado arroja niveles de significancia iguales a 0,000, luego es posible afirmar con un 95% de confianza, que el nivel de Lectura Crítica se asocia con cada una de las Competencias Comunicativas.

Tomando en cuenta el valor de los respectivos coeficientes de contingencia se puede afirmar que existe una asociación directa moderada entre Lectura Crítica y las competencias comunicativas Propositiva y Argumentativa. Sin embargo, se observa que existe una asociación directa alta entre Lectura Crítica y Competencia Interpretativa dado que fue en la que los estudiantes obtuvieron mayores resultados. Lo anterior ratifica que el hecho de que se dé una adecuada lectura crítica posibilita el desarrollo de las competencias comunicativas, en donde en este caso específico la competencia interpretativa fue la mejor desarrollada dado que esta se constituye en la base de la comprensión de los textos desde su significancia y el contexto que maneja para hacer posible el avance hacia las competencias argumentativa y propositiva.

Discusión

Las competencias comunicativas son fundamentales en todo proceso de comunicación puesto que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para pensar, hablar y desenvolverse en cualquier contexto educativo. De manera que, se hace necesario explotarlas desde los niveles de la básica primaria, secundaria y media académica en cada uno de los estudiantes ya que en los niveles posteriores de educación van siendo cada día imprescindibles y con mayor complejidad.

Lo mismo ocurre con la lectura crítica donde el estudiante mediante los niveles que se dan para llegar a ella lo hagan con mucho empoderamiento para que se logre esa sublime interacción entre el lector con la realidad que se encuentra en las diferentes tipologías textuales.

En este punto es necesario retomar algunos de los resultados que se obtuvieron en la investigación para poder discutir sobre los mismos: la mayoría de los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Corozal, se encuentran en el nivel alto de la competencia interpretativa (66,3%), lo que indica que son capaces de reconstruir textos a partir de su comprensión lectora, los cuales pueden ser continuos o discontinuos y de encontrarle sentido y significancia a las lecturas propuestas desde el léxico empleado por el mismo texto.

Vemos también como en la competencia argumentativa la mayor parte de los estudiantes (47,5%) se encuentra en el nivel alto lo que señala que son capaces de comprender textos, problemas, situaciones como también de explicar las ideas que articulan y dan sentido a un texto y finalmente, la mayoría de estudiantes (56,3%) se encuentran dentro del nivel alto de la competencia propositiva dejando ver que son capaces de resolver de manera crítica situaciones problemáticas que se encuentran en los textos y finalmente, de generalizar problemas y generar alternativas de solución a conflictos sociales. Sin embargo, dentro de las tres competencias los segundos porcentajes más importantes revelan que los estudiantes se encuentran solo en un nivel básico y apenas las minorías de cada competencia se ubican en un nivel superior, lo que a su vez demuestra que existen falencias en cuanto al desarrollo y aplicación de dichas competencias.

Recordemos que, de acuerdo con Hymes (1972), las competencias comunicativas las adquieren los estudiantes a medida que se da el proceso de interacción en diversos escenarios lo cual permite el desarrollo de la capacidad para comunicarse y la confianza para manifestarse ante los otros, haciendo uso de sus saberes y aceptando o rechazando los argumentos de sus interlocutores. Además, de acuerdo al MEN, las competencias comunicativas son importantes porque permiten formar personas capaces de comunicarse de forma asertiva reconociéndose como interlocutores que producen comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa. De allí la importancia

de que estas competencias sean plenamente desarrolladas, dado que la asociación existente entre competencias comunicativas y lectura crítica importante resaltar que las competencias comunicativas y la lectura crítica contribuyen conjuntamente al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Al respecto, Cassany (2006) propone tres planos para leer, en los cuales se ven sintetizados los procesos cognitivos que se dan al momento de comprender un texto: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Cuando habla de las líneas, hace referencia a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Mientras que, entre líneas, es todo lo que se deduce de las palabras aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor.

Con base en lo anterior es necesario señalar que la mayoría de los estudiantes (63,7%) se encuentran en el nivel alto respecto a la lectura crítica, lo que quiere decir que tienen la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que adquiera un sentido global (ICFES, 2015), pero estos solo logran llegar hasta el nivel inferencial y no alcanzan el nivel superior el cual se constituye en la esencia de la lectura crítica. Lo anterior demuestra que aún existen falencias y distancias para llegar a reflexionar sobre las distintas tipologías de textos con las cuales interactúan diariamente.

Con base en lo anterior es preciso recordar que el ICFES, (2014) define la lectura crítica como “un proceso activo y complejo que implica la comprensión literal del texto; construir e interpretar el sentido de un texto y aproximarse al sentido de manera crítica, tomando en cuenta el tipo de texto y el propósito de la lectura”. Por lo que, aprender a leer requiere no solo desarrollar los procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de

lectoescritura. Además, de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer como un autor y sus lectores utilizan cada género, como se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición. (Cassany 2006, p.24).

Es así como, los Lineamientos curriculares de lengua castellana establecidos desde el año 1998, definen la lectura como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”.

De manera que la actividad en el aula no puede ser una situación unidireccional, sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el estudiante y de los estudiantes entre si construyan nuevos conocimientos. La práctica lectora se concibe, entonces, como un objeto de estudio que no se explica solamente por variables cognitivas, sino que se asocia con una serie de cuestiones producto de la actuación individual en un medio cultural donde el sujeto aparece con distintas demandas y condiciones como lector. De este modo, el estudio del papel del contexto sobre la lectura, en el caso de las instituciones como la escuela implica revisar cómo la institución escolar, los directivos y los docentes contribuyen a desarrollar competencias comunicativas y lectura crítica en los estudiantes.

Dado que la escuela es la institución social por excelencia, constituye un área de desarrollo social y es el primer grupo de referencia formal del que disponen los seres humanos, es un medio que tiene gran importancia en la comprensión lectora y en el desarrollo integral del estudiante. De ahí que la formación de lectores competentes en la escuela sea de preferencia. Por otra parte, “La institución escolar tiene la misión de formar sujetos competentes en una cultura letrada, personas capaces de acudir a la lectura y a la escritura para resolver las necesidades y deseos que surjan en su participación en prácticas reales”. (Chois, 2005).

Ahora bien, no es suficiente con leer, es imprescindible comprender lo que se lee, de tal manera que se pueda buscar la información relevante, tener actitud para relacionar lo leído con los problemas a resolver, desarrollar a través de la lectura la capacidad de síntesis para elaborar conclusiones a partir del texto. Es por ello que el conocimiento es una construcción que se hace posible desde la consideración de los saberes previos y la interacción social con padres y docentes, estos son facilitadores, motivadores y mediadores entre el niño y el conocimiento. La construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento (Piaget, 1975), cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vygotsky, 1982) y cuando es significativo (Ausubel, 1983).

Teniendo en cuenta que la interacción entre el lector y el texto es fundamental, es preciso resaltar que en este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información almacenada en su mente y de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión.

Finalmente se puede decir que, se logró contestar la pregunta de investigación porque se pudo determinar el nivel de competencias comunicativas que manejan los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Escuela Normal superior de Corozal a través del proceso de lectura crítica, con el fin de hacer una descripción clara y precisa en cuanto a ello se refiere.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas del presente estudio son las siguientes:

La competencia interpretativa es la mejor desarrollada por los estudiantes de décimo grado de la I.E. Escuela Normal Superior de Corozal, teniendo en cuenta que la mayor parte de los estudiantes quedaron ubicados en el nivel alto de dicha competencia como en el nivel alto de lectura crítica.

La competencia argumentativa es la segunda mejor llevada a cabo por los estudiante quienes se ubican en los niveles alto y básico donde estos mostraron cierta habilidad para dar razones sólidas acerca de las situaciones que se encuentran implícitas en los diferentes textos con los que interactúan continuamente.

A la mayoría de los estudiantes se les dificulta ubicarse en el nivel superior de la competencia propositiva teniendo en cuenta las exigencias que esta engloba frente a la capacidad de plantear posibles alternativas de solución respecto a la problemática que el texto les exige.

Con relación a si existe alguna asociación entre las competencias comunicativas y la lectura crítica se concluye que sí se presenta dicha asociación pero con la que más tiene afinidad esta última es con la competencia interpretativa pues fue en la que los estudiantes obtuvieron mayores resultados.

Aprovechar los conocimientos previos de los estudiantes es esencial porque les permite mantener la familiaridad con los textos a los que se ven enfrentados entremezclando el antiguo saber con el nuevo e ir construyendo lazos sólidos en las interpretaciones, argumentaciones y proposiciones que se derivan del activo y complejo mundo de la lectura crítica.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Colombia en Pisa (2012) Informe nacional de resultados Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2304/2/BeltanCastroArietaCecilia2015.JPG.pdf>
- Cuadernillo de prueba. ICFES Saber 11° 2014. Recuperado de <http://cdn2.hubspot.net/hubfs/521251/Cuadernillo-saber-11-2016.pdf?t=1462305492340>
- Chois, P (2005)“Sobre la lectura y la escritura en la escuela: ¿qué enseñar?”, en *La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia*, Universidad del Valle, Cali, p. 30.
- González, R & Oñate, G. (2012) *La actividad Metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado*. Universidad del Magdalena. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Gonzalez%20R%20-%20Oñate%20G%20\(17\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Gonzalez%20R%20-%20Oñate%20G%20(17).pdf)
- Heinz, D. (2000). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Ariel
- Hernández, R. Fernández, C y Baptista, M (2003) *Metodología de la investigación*. Cuarta edic. México: MC Graw Hill
- Hernández, R. Fernández, C y Baptista, M (2014) *Metodología de la investigación*. Sexta edic. México: MC Graw Hill
- ICFES, Banco de preguntas. Recuperado en <http://www.inovablog.com/2013/07/banco-de-preguntas-tipicfes-2013.html>

ICFES, (2013-1) Modulo de lectura crítica saber pro. Recuperado de <http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-LECTURA%20CRITICA.pdf>

ICFES, (2014-2) Módulo de lectura crítica saber pro. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Lectura%20critica%202014-2%20\(11\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Lectura%20critica%202014-2%20(11).pdf)

ICFES (2014-2) Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°.lineamientos generales. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Guia%20lineamientos%20generales%20Saber%2011%202014-2%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Guia%20lineamientos%20generales%20Saber%2011%202014-2%20(2).pdf)

ICFES (2015) Lineamientos Generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Lineamientos%20generales%20para%20la%20presentacion%20del%20examen%20de%20estado%20Saber%2011%202015%20\(16\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Lineamientos%20generales%20para%20la%20presentacion%20del%20examen%20de%20estado%20Saber%2011%202015%20(16).pdf)

MEN (1998) Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Ministerio de Educación Nacional.

MEN (2004) Ley general de educación. (Ley 115, pp. 11-13)

MEN (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN (s.f) Programa para el desarrollo de competencias. (p.9, 14). Recuperado en http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf

MEN (2016) Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).Ministerio de educación Nacional. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-325393.html>

- Narváez, L y Narváez, A. (2015). MILE-MDI: Una metodología de innovación social para la lectoescritura inicial en el departamento de Sucre, Colombia.
<http://revistas.cecar.edu.co/escenarios/article/view/146/137>
recuperado agosto 29 de 2016.
- PISA (2011) Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI .Marco de evaluación y preguntas de la prueba (p,21).
Recuperado de
http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/files_mf/pisa_evaluacion_de_las_competencias_lectoras_para_el_siglo_xxi_final.pdf
- Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2016)
- Prieto, L. (1982). *La magia de los libros*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Rojas, R, Córdoba, M y Dimaté, C. (2014). Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado I.
Universidad Externado de Colombia- Bogotá. Recuperado de
[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Competencias%20en%20lenguaje%20relaciones%20entre%20la%20escuela%20y%20las%20pruebas%20de%20estado%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Competencias%20en%20lenguaje%20relaciones%20entre%20la%20escuela%20y%20las%20pruebas%20de%20estado%20(9).pdf)
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas
- Solé, I. (1986). *La enseñanza de la comprensión lectora: un punto de vista interactivo*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Solé, I. (1997). *De la lectura al aprendizaje*. Revista Signos No.20. Madrid

Páginas Web:

http://www.cemcomunicacion.org/images/pdfsok/receptores_criticos.pdf
Revistas novedades educativas, renovación pedagógica desde la escuela.

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/LecturaCritica.pdf>

<http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.pdf>

<http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas/saber-11/informacion-de-la-prueba-saber11>

<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/300-miradas-y-propuestas-sobre-la-lecturapdf-n4Q87-libro.p>



CECAR

EDITORIAL