

Reflexiones y estudios sobre **LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN DEL SER**

Rosmira Rubio-Castro • Marly Johana Bahamón
Anuar Antonio Villalba Villadiego • Maritza Elena Turizo Arzuza
Compiladores

Reflexiones y estudios sobre
**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
Y LA FORMACIÓN DEL SER**

REFLEXIONES Y ESTUDIOS SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN DEL SER

© Cortina Iglesias Dely - León Rodríguez Grelys - Bahamón Marly Johana - Rubio-Castro, Rosmira - Martínez Tejera, María Paulina - Palacio Vélez, Carolina Elvira - Vélez Peña, Janeth Del Pilar - Villalba Villadiego, Anuar Antonio - Lamanna Visbal, Giovanni - Moré Durán, Anibal - Maza Camargo, Lisímaco - Collante Caíafa, Carmen - Villalba Villadiego, Anuar Antonio - Fortich Revollo, Blanca Patricia - Arrieta Maury, Rosimar - Serje De Suárez, Victoria - Villalba Villadiego, Anuar - Antonio - Ibáñez Contreras, Jorge - Deulofeut Prado, Adalberto - Zambrano Torres, Mayber - Bahamón, Marly Johana - Rubio-Castro, Rosmira - Tejera Colina, Maribel - Hernández Pallares, Mónica - Bahamón, Marly Johana - Rubio-Castro, Rosmira - Nieto Meza, Milagro - Santander Siado, Gladys - Hernández Charris, Rosa - Bahamón, Marly Johana - Rubio-Castro, Rosmira - Castillo Escorcía, Leonardo - Benítez Navarro, Viviana - Arrieta Mugno, Belquis Karel - Bahamón, Marly Johana - Rubio-Castro, Rosmira - Stand Barraza, Julio - Torres Pantoja, Jessica - Yaruro Castilla, Carmenza - Turizo Arzuza, Maritza Elena - Ortega Rodríguez, Wilington - Peralta Berdugo, Adán - Turizo Arzuza, Maritza Elena - Ariza Barrios, Lilibeth - Ariza Torres, Héctor - Jiménez Antequera, Lilia - Turizo Arzuza, Maritza Elena - Hernández Zurbarán, Miguel Ángel - Jacquin Morales, Juan Mauricio - Turizo Arzuza, Maritza Elena

Compiladores: Rosmira Rubio-Castro - Marly Johana Bahamón - Anuar Antonio Villalba Villadiego - Maritza Elena Turizo Arzuza

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Febrero de 2018

Evaluación de propuesta de obra: Abril de 2018

Evaluación de contenidos: Junio de 2018

Correcciones de autor: Agosto de 2018

Aprobación: Octubre de 2018

Reflexiones y estudios sobre **LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN DEL SER**

Rosmira Rubio-Castro • Marly Johana Bahamón
Anuar Antonio Villalba Villadiego • Maritza Elena Turizo Arzuza
Compiladores

Cortina Iglesias, Dely - León Rodríguez, Grellys - Bahamón, Marly Johana -
Rubio-Castro, Rosmira - Martínez Tejera, María Paulina - Palacio Vélez, Carolina
Elvira - Vélez Peña, Janeth Del Pilar - Villalba Villadiego, Anuar Antonio - Lamanna
Visbal, Giovanni - Moré Durán, Anibal - Maza Camargo, Lisímaco - Collante Caiafa,
Carmen - Villalba Villadiego, Anuar Antonio - Fortich Revollo, Blanca Patricia - Arrieta
Maury, Rosimar - Serje De Suárez, Victoria - Villalba Villadiego, Anuar - Antonio -
Ibáñez Contreras, Jorge - Deulofeut Prado, Adalberto - Zambrano Torres, Mayber -
Bahamón, Marly Johana - Rubio-Castro, Rosmira - Tejera Colina, Maribel - Hernández
Pallares, Mónica - Bahamón, Marly Johana - Rubio-Castro, Rosmira - Nieto Meza,
Milagro - Santander Siado, Gladys - Hernández Charris, Rosa - Bahamón, Marly
Johana - Rubio-Castro, Rosmira - Castillo Escorcía, Leonardo - Benítez Navarro,
Viviana - Arrieta Mugno, Belquis Karel - Bahamón, Marly Johana - Rubio-Castro,
Rosmira - Stand Barraza, Julio - Torres Pantoja, Jessica - Yaruro Castilla, Carmenza
- Turizo Arzuza, Maritza Elena - Ortega Rodríguez, Wilington - Peralta Berdugo, Adán
- Turizo Arzuza, Maritza Elena - Ariza Barrios, Lilibeth - Ariza Torres, Héctor -
Jiménez Antequera, Lilia - Turizo Arzuza, Maritza Elena - Hernández Zurbarán, Miguel
Ángel - Jacquin Morales, Juan Mauricio - Turizo Arzuza, Maritza Elena

Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser / compiladores
Rosmira Rubio-Castro [y otros 3]-- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar,
2018.

371 páginas; 17 x 24 cm
ISBN: 978-958-5533-33-2

1. Enseñanza profesional 2. Reflexión (pensamiento crítico) 3. Pedagogía 4. Innovaciones
pedagógicas I. Rubio-Castro, Rosmira, compilador II. Bahamón, Marly Johana, com-
pilador III. Villalba Villadiego, Anuar Antonio, compilador IV. Turizo Arzuza, Maritza
Elena, compilador V. Título

370.111 R332 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El
Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso
abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de
sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Diciembre de 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Como citar este libro:

Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (2018). *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser*. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Contenido

Prólogo 7

Capítulo 1

Desarrollo del pensamiento crítico en una escuela pública de la ciudad de Cartagena 11

Capítulo 2

Estrategias pedagógicas para potenciar lectura crítica en estudiantes de tercer grado 51

Capítulo 3

Estrategias para la comprensión lectora de los enunciados de problemas matemáticos 95

Capítulo 4

Estrategias para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera 133

Capítulo 5

Estrategias para la promoción de la cultura investigativa en los docentes del área de ciencias naturales 171

Capítulo 6

Incorporación de las habilidades para la vida en el currículo.....	193
---	------------

Capítulo 7

Estrategia pedagógica para el fomento de la resiliencia.....	219
---	------------

Capítulo 8

Prácticas pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales	235
---	------------

Capítulo 9

La transversalización como estrategia para formar en competencias ciudadanas	267
---	------------

Capítulo 10

Descripción de las prácticas pedagógicas para las competencias ciudadanas.....	299
---	------------

Capítulo 11

Transversalización de competencias ciudadanas en el currículo: una propuesta para fortalecer la convivencia.....	323
---	------------

Capítulo 12

Educando desde los escollos	353
--	------------

Prólogo

PARTE 1

**LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA Y EL
SABER**

CAPÍTULO 1

Desarrollo del pensamiento crítico en una escuela pública de la ciudad de Cartagena

Cortina Iglesias, Dely
León Rodríguez, Grelys
Bahamón, Marly Johana
Rubio-Castro, Rosmira

INTRODUCCIÓN

El pensamiento crítico se define como un conjunto de habilidades de cognitivas que permite pensar de forma reflexiva para comprender los fenómenos que rodean al sujeto, una forma de pensar clara y concisa que lleva al aprendizaje y a la construcción de conocimiento para la vida.

Se estima que existe una estrechísima relación entre el desarrollo de este tipo de pensamiento y las acciones presentes en la práctica de aula del docente, que pueden favorecerlo o no, en directa proporción con el mejoramiento del proceso de aprendizaje.

El espíritu de este documento está anclado al objeto de estudio de una investigación. La situación problema que constituye el motivo de este se centra en la incidencia de la práctica de aula en el desarrollo del pensamiento crítico en relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes de una escuela pública de la ciudad de Cartagena,

cuyos resultados en las pruebas externas ha sido satisfactorio durante los últimos años. Fue de interés del grupo de investigación conocer qué acciones se ejecutaron desde la práctica aula y el pensamiento crítico para alcanzar resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria.

Conociendo la práctica de aula como el dispositivo favorecedor de este proceso de desarrollo de pensamiento crítico y mejoramiento de los aprendizajes, la intención de responder acerca de la forma de movilizarla para el desarrollo del pensamiento crítico desde la caracterización de las practicas pedagógicas de los docentes; la descripción de la relación entre las categorías de interés; y el fomento de la reflexión sobre la propia practica de los docentes participantes.

ACERCAMIENTO A LAS TEORÍAS RELACIONADAS

La pedagogía tradicional ha enmarcado el proceso de enseñanza aprendizaje como un sistema lineal en donde la dirección que deben tomar los saberes y los conocimientos construidos es determinada por las intenciones del docente. Esta figura de poder se constituye como el transmisor de la cultura para la reproducción de la misma por parte del estudiante, sin que este tenga en ningún caso, la posibilidad de construirlo por sí mismo. Este tipo de pedagogía cede el lugar preponderante del pensamiento a otras acciones menos relevantes como la repetición y la instrumentalización del aprendizaje y las habilidades, aptitudes y disposiciones vinculadas a este proceso.

Aunque el pensamiento crítico no es un concepto de reciente introducción en el campo educativo, su interpretación puede abarcar diferentes acepciones: la emancipadora, que lo asume como germen del cambio social y la cognitivista, que lo acerca al propósito de esta revisión en su relación con los procesos necesarios para el aprendizaje. Son diversos los aportes que hacen referencia al tema de estudio de

este trabajo de investigación a nivel nacional e internacional. Laiton (2010) ofrece una definición genérica del pensamiento crítico al establecer que este se refiere al hecho de criticar o reprobar algo o a alguien, tomando una posición de minuciosa revisión, enmarcada en los pormenores, detalles e indicios para emitir una opinión o juicio fundamentado sólidamente y posterior a esto, laborar un discurso propositivo. Décadas antes de esta emisión, el pensamiento crítico había sido definido como “el proceso intelectualmente disciplinado de activar hábilmente, conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar, y/o evaluar la información obtenida o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento, o comunicación, como una guía para la creencia y la acción” (Scriven y Paul, 1987).

Facione (2007 citado por Patiño, 2014), introduce el término de pensamiento crítico para redefinirlo como un instrumento fundamental de investigación. Como tal, el pensamiento crítico constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada sujeto. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el pensamiento crítico es un fenómeno humano penetrante, que permite autorrectificar al resaltar unos rasgos que permiten identificar el pensamiento crítico: Examinar ideas; identificar, analizar y evaluar argumentos.

Paul & Elder (2003) definieron la importancia del pensamiento crítico en relación con el desarrollo del aprendizaje. En sus investigaciones diseñaron orientaciones para el desarrollo de las competencias básicas fundamentales para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, principalmente a través de recursos como la indagación y la reflexión sobre el propio aprendizaje, a fin de lograr un sujeto consciente de lo que aprende y de las estrategias que utiliza para construir conocimiento.

Es necesario incluir algunas ideas de Castellano (2007), en cuanto al pensamiento crítico como un elemento incidente en la toma de toda clase de decisiones, desde las más básicas como la compra de artículos cotidianos hasta las más complejas como el ejercicio de la ciudadanía, el ejercicio de la ley, la selección de la información en los medios masivos.

Estas afirmaciones retoman el desarrollo del pensamiento crítico como un hecho más amplio que inicia desde lo cognitivo, relacionado con la percepción del objeto, la construcción del conocimiento y la calidad de los aprendizajes logrados y alcanza su clímax con una visión socio-histórica para la transformación de la realidad social, reflejada en una inquietud frente al orden del sistema social y, posteriormente, convertida en acciones de transformación. Según Miranda-Soberón, Arroyo-Hernández y Dela Cruz (2008), el pensamiento crítico es una destreza que cuestiona cualquier conocimiento para obtener la verdad y poder emitir juicios adecuados y esta es una de las características del pensador crítico. Paul & Elder (2005), más que definir el pensamiento crítico como un concepto, trataron explorar de manera más profunda la importancia y posibilidades de su desarrollo, y desde su trabajo resaltaron la importancia de educar el pensamiento y el papel fundamental que juega el aula en ello.

A pesar de la trascendencia del concepto, algunas investigaciones como Bailin, Case, Coombs y Daniels (1999), establecen que existen muy pocos alcances didácticos y epistemológicos al respecto. Se han permitido variados conceptos sobre el pensamiento crítico, la mayoría de ellos relacionados con la emisión de juicios, comparación, revisión y verificación de discursos, fenómenos y postulados para descubrir la verdad (Díaz, 2001). Esta idea coincide con Rivas y Saiz (2010) al contemplar el pensamiento crítico como la búsqueda del conocimiento a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas

y toma de decisiones que nos permite lograr con la mayor eficacia los resultados deseados. Se puede intentar definir el pensamiento crítico como el ejercicio de esa potencialidad, como la actualización de la criticidad. El pensamiento crítico es, entonces, el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad, por medio de la afirmación de juicios de verdad. En coherencia con una clasificación Piagetiana, elaborada por Mounoud (2001), el pensamiento crítico tiene que ver fundamentalmente con el tercer nivel de operaciones formales porque juzgar implica la comprensión de relaciones ligadas a la veracidad de los supuestos y enunciados con relación a una determinada realidad, cuyas categorías son evaluados, comparados, clasificados, jerarquizados y verificados a través de mecanismos personales para inferir la información requerida y construir sus propias conclusiones.

Para Paul & Elder (2005) el pensamiento crítico era mayormente subjetivo, variaba de acuerdo a las experiencias del sujeto y sus intereses, al ser habilidades de pensamiento establecía que su desarrollo respondía a la maduración mental del individuo en relación con su estado de desarrollo. Acerca de las implicaciones del pensamiento crítico en la vida y para la vida, Tamarit (2000), citado por Price (2012), menciona que ante la necesidad de educar a los hombres para la participación en los nuevos escenarios del mundo colocan al pensamiento crítico en un lugar privilegiado al considerarlo una acción colectiva. El conocimiento y poder con una impaciencia profunda con respecto al status quo, y a la mediación humana para la responsabilidad social, dando por hecho que las escuelas deben proporcionar a los alumnos posibilidades de pensamiento crítico, de ciudadanía social y una vida democrática vigorosa. A cerca de las investigaciones anteriores se destacan dos vertientes claramente definidas, las definiciones de pensamiento crítico como habilidad y las que definen el pensamiento crítico como juicio de autorregulación. La primera acepción puede llevar este con-

cepto a una concepción reduccionista si se pone en evidencia que su desarrollo puede instrumentalizarse y consolidarse a partir de la ejecución repetitiva de acciones y procedimientos, refiriéndose a que sus avances son observables en términos de la consecución de un objetivo de trabajo determinado. La segunda concepción delimita el Pensamiento Crítico como un proceso reflexivo y razonado, con un aspecto cognitivo: las habilidades de pensamiento de orden superior, y un aspecto afectivo: las disposiciones para el pensamiento.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS ESCUELAS

Montoya y Monsalve (2008) en su investigación denominada "Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula", buscaba concebir el contexto particular del estudiante como objeto de reflexión para formar el pensamiento crítico y autónomo. Este trabajo plantea siete estrategias de aula para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria de un colegio de bachillerato vinculado a la Fundación Universitaria Católica del Norte, cuya aplicación ha sido exitosa en la población de estudiantes evidenciando cambios positivos en competencias propias de este tipo de pensamiento tales como la participación, comunicación de sus ideas y la reflexión grupal.

Investigaciones de López, G (2012) en su artículo "Pensamiento crítico" deja claro que el trabajo de aula requiere de prácticas pedagógicas que favorezcan su desarrollo a través de representaciones significativas, indispensables para alcanzar un mejor desempeño laboral, profesional, personal y social, siendo el que hacer pedagógico el responsable de esta labor. "La enseñanza actual se sigue orientando esencialmente hacia la adquisición de conocimientos por medio de la enseñanza de asignaturas escolares básicas: se piensa que un buen dominio de la lengua hablada y escrita, el aprendizaje de nociones matemáticas, la adquisición de conocimientos en historia, en geogra-

fía entre otras disciplinas garantizan el desarrollo intelectual potencial” (López, 2012, pág. 2).

López (2014), encuentra en la indagación un sin número de habilidades que siendo un todo favorecen el pensamiento crítico y que esta debe hacer parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite a los participantes (estudiantes y profesores) establecer un punto de partida para registrar los conocimientos que se tienen en determinado dominio y para desarrollar nuevas ideas. También provee una estructura para examinar diferentes nociones y nueva información.

Alfaro Le Fevre, R. (2009), sostiene que para el ejercicio del pensamiento crítico es necesario poseer las habilidades de pensamiento y dominio del tema a debatir, al ser evidente imposible que un sujeto emita juicios sobre un tema del que tiene poco o ningún conocimiento; es decir, una relación de correspondencia entre el pensar y las habilidades necesarias para expresar los conocimientos construidos o los resultados de ese proceso de pensar. En contraste con esta idea, Rosado (2003), aporta que el desarrollo de este tipo de pensamiento se necesita practicar la relación entre las palabras y lo que se piensa, es decir, una fina técnica de ensayo y error hasta encontrar el equilibrio entre ambas, basado en la premisa de que quien sabe, quien conoce, se expresa bien. Aunque esto no siempre resulta, pues en muchas situaciones se observa que un correcto dominio de determinado tema o dominio de un campo del conocimiento no siempre implica la necesaria tarea de saber expresarse correctamente y con la claridad esperada por los interlocutores.

Respecto al asunto del desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, López (2014), en el documento “Pensamiento Crítico en el Aula” sitúa a la escuela con gran responsabilidad a la hora de desarrollar el pensamiento crítico en el estudiante, afirmando que en ella se puede propiciar el desarrollo de este tipo de pensamiento.

Glaser (1941 citado por Fisher, 2001), sostiene que el pensamiento crítico requiere constante revisión de una idea, a la luz de sus conclusiones para lograr catalogarla como verdadera o no, incorporando las habilidades y características del pensador crítico en una relación de complementariedad para convertir la "actitud" en una "condición" entrenable a través de la adecuada estimulación para hacer del pensamiento crítico una herramienta para la vida, incluso desarrolló estándares básicos para establecer los alcances de este tipo de pensamiento como un atributo desarrollable (Paul & Elder, 2005).

Perkins y Ritchhard (2004), plantearon una alternativa compleja al referirse al pensamiento crítico como una triada formada por los componentes de sensibilidad, inclinación y habilidad. La primera, entiéndase como la capacidad de una persona para detectar situaciones que podrían exigir pensar, como la emisión de un discurso, un juicio emitido a priori; la inclinación se relaciona con el hecho de si la persona está o no dispuesta a invertir tiempo, energías y destrezas en pensar sobre un determinado asunto; y por último, la habilidad tiene que ver con el hecho o disposición de pensar en el asunto de manera sostenida, con igual interés.

Las investigaciones de Facione (2006), demuestran que es cierto que existe una inclinación a que los estudiantes que poseen más habilidades como pensadores críticos obtienen mejores calificaciones y mejores oportunidades en los mercados laborales, pero que estos niveles positivos de desempeño como pensador crítico, no implican el desarrollo de este tipo de pensamiento. En otras palabras, un sujeto puede desarrollar estas habilidades, una aislada de la otra, pero si no tiene la disposición y habilidad de pensar de forma reflexiva sostenidamente sobre un asunto determinado, no alcanzará el desarrollo del pensamiento crítico. La triada compleja planteada por Perkins y Ritchhard (2004), propone por tanto una visión mucho compleja

de las relaciones entre las habilidades que componen este tipo de pensamiento.

Investigaciones referenciales como destacan tres tendencias que lo ubican en relación al rol del docente y las incidencias de este en la transformación de su práctica a través del desarrollo de la investigación educativa (López, 2014); en relación con el aprendizaje del estudiante, asumiendo que este tipo de pensamiento, sus habilidades y destrezas se desarrollan a través de diferentes medios, de forma autónoma y autorregulada; y desde la re-configuración de las prácticas de aula a partir de la integración de las teorías críticas para que la calidad investigativa del docente redunde en mejoras en la calidad educativa, incluyendo desempeños y aprendizaje de los estudiantes.

MÉTODO

Diseño

Este trabajo de investigación se enmarca en las características de una investigación cualitativa (Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2015). Su implementación desde la Investigación Acción Educativa (Elliot, 1993), permite la intervención de los participantes en la solución de los problemas relacionados con su práctica para la consecuente transformación (sociocrítico).

Participantes

La comunidad participante en este trabajo de investigación está compuesta por los docentes de los diferentes grados de educación tomando la relación practica de aula- desarrollo del pensamiento crítico - aprendizaje, como el todo sobre el que se realiza el trabajo de investigación y así para luego llegar a conocer cómo inciden las categorías objeto de estudio en sus roles como docentes y estudiantes en la investigación que se realiza: prácticas de aula, pensamiento crítico (desde su perspectiva cognitiva), aprendizaje, y otras catego-

rías que han ido emergiendo como plan de estudio y proyecto educativo institucional.

Recolección de datos y procedimiento

Se inició la recolección de información a través de técnicas como el análisis de documentos, las observaciones de clases, el desarrollo de mesas de trabajo , que facilitan la recopilación de experiencias, impresiones y documentos institucionales para establecer dicha relación y dar luces acerca de la interacción de las categorías que han emergido con la realidad de los participantes. Todo esto desde el ambiente natural –habitual- de los sujetos participantes para poder conocer su comportamiento, pero bajo la luz de las categorías y de las intenciones de este trabajo de investigación.

La información necesaria se recolectó a través de la aplicación de instrumentos en diferentes fases. La fase diagnóstica contó con la aplicación de un instrumento para la revisión de documentos institucionales: PEI y Plan de Estudios, en las que se rastreaba información sobre los criterios que nos interesaron (Rol del docente, Estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas propias relacionadas con el pensamiento crítico, Relación aprender- enseñar , Objetivo de la acción educativa, Rol del estudiante, Recursos y Objetivo de enseñanza) , sesiones de observación de clases, guiadas por criterios formulados por Paul & Elder, también hicieron parte de esta fase.

El interés por el uso de la técnica de revisión de documentos corresponde a la inquietud de reconocer si efectivamente existía correspondencia ideomotora, entre el decir y el hacer, y mediante esta técnica es posible un acercamiento e interpretación de los contenidos en los documentos base de la institución educativa en la que se desarrolla el trabajo de investigación. Esta técnica correspondió a un primer momento de la fase de indagación en la que se recolectan datos primigenios que servirán para la producción de posturas teóricas propias

completamente elaboradas a partir de rasgos identitarios del fenómeno estudiado. Se refiere a esta revisión como primigenia por cuanto esos hallazgos serán contrastados con las evidencias obtenidas mediante observaciones directas de las prácticas pedagógicas de los docentes participantes en la investigación realizadas por el grupo de investigadoras, en aras de establecer congruencia entre discurso y hacer.

A partir del análisis realizado, el grupo investigador establece la existencia de articulación conceptual total entre el Proyecto Educativo Institucional-PEI y el Plan de Estudio, en las categorías que eran del interés del presente trabajo de investigación: Rol del docente; Estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas propias relacionadas con el pensamiento crítico; Relación aprender- enseñar; Objetivo de la acción educativa; Definición de conocimiento; Rol del estudiante; Recursos. A continuación, se establece de forma puntual los aspectos coherentes entre ambos documentos consultados.

Cabe aclarar que para los efectos de la revisión de documentos, estos fueron proporcionados al grupo de investigadoras por el directivo docente – coordinador- de la sede tomada como unidad de trabajo, esto con el fin de garantizar la fiabilidad en los resultados de la revisión.

RESULTADOS

En términos generales se encontró completa coherencia entre los documentos analizados respecto a las categorías previamente establecidas, y ya mencionadas, por el grupo investigador como aspectos de interés y a los que se les atribuyó un papel fundamental en la construcción de un ambiente educativo favorable para permitir el desarrollo del pensamiento crítico desde las aulas de clase en el nivel de básica primaria.

En estos puntos articulares se destacan claramente definidos los roles de docente y de estudiante y el énfasis reiterado en el rol del docente como guía del proceso e intermediario entre los saberes y las disciplinas y del estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje. Ambos actores establecen una relación de carácter horizontal en la cual ninguno es superior al otro, reconocen sus dimensiones como sujetos de forma mutua y enmarcan sus interacciones en ambientes pedagógicos propicios para la investigación, la participación, la problematización del contexto desde la formulación de proyectos como detonantes para el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento crítico.

Estos espacios de interacción configuran la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de la misma forma cómo interactúan sus sujetos. Ambos documentos revisados manifiestan una relación igualmente horizontal, de reciprocidad, en donde el proceso de aprendizaje es el derrotero para las decisiones y acciones que se ejecutan en los procesos de enseñanza y evaluación. El proceso de aprendizaje se concibe como un proceso de descubrimiento y apropiación desde la investigación y demás estrategias anteriormente mencionadas, sobre los saberes y contenidos en su relación con el contexto, social o disciplinar; y la enseñanza conserva su definición acoplada con el rol del docente de ayudar a descubrir o a construir, mediante el desarrollo de las habilidades, procesos y destrezas necesarias para posibilitar el aprendizaje.

A pesar de que es ampliamente reconocido el valor que reviste la intervención de recursos sobre el aprendizaje, los documentos revisados apenas enumeran algunos de ellos sin sentar una postura conceptual sobre el papel que desempeñan en función con la acción educativa de institución o en relación con los roles de los sujetos- maestros y estudiantes- que constituyen el epicentro de su entramado. En tal

enumeración, no se presenta una definición precisa por cuanto lo allí mencionado corresponde más a actividades que a recursos educativos y/o pedagógicos, propiamente dicho (talleres, consultas, investigaciones, trabajos grupales...).

En esta misma dirección, la concepción de conocimiento está relacionada con un constructo individual o una transcripción personalizada de los saberes y las disciplinas escolares cuyo éxito está influenciado por el ejercicio docente como un mediador o acompañante en el proceso de construcción del mismo. Esta definición se complementa en la fundamentación pedagógica del Proyecto Educativo Institucional, en donde se expresan orientaciones sobre el trabajo desde las zonas de desarrollo próximo para el aprendizaje significativo, desde las propias experiencias en armonía con los cambios tecnológicos y el progreso la ciencia en los contextos escolares y globales, lo cual define el modelo pedagógico institucional como humanístico social, científico y tecnológico.

Las definiciones sobre los objetivos de la acción educativa contemplados en esta revisión conservan total correspondencia con los establecidos en el Art. 7 de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Y en coherencia se formula la misión en el horizonte institucional hacia la formación de ciudadanos competentes, seguros de sí mismos, con una educación de calidad fundamentada en los valores y proyectos institucionales que trasciendan en la construcción de una sociedad más humana: "Formar ciudadanos competentes, seguros de sí mismos, con una educación de calidad fomentada en los valores y proyectos institucionales que trasciendan en la construcción de una sociedad más humana".(PEI Soledad Acosta de Samper. 2016. P. 51).

Se anota que para el grupo investigador ha sido interesante este hallazgo que si bien es coherente en casi todos los aspectos verificados, deja por fuera la posición de los documentos consultados

acerca de la concepción que tiene la institución respecto al uso de los recursos didácticos y educativos para el aprendizaje y la enseñanza. Las habilidades que aparecen relacionadas a favor del aprendizaje tampoco quedan claramente definidas, sino que están relacionadas con la investigación y la problematización pero en ningún caso son mencionadas de manera explícita, que permitan comprensión precisa de lo que se pretende desarrollar. El grupo investigador considera válido afirmar que se destacan las estrategias que se usan pero no las habilidades cognitivas que se pueden desarrollar a través de estas.

De acuerdo a lo evidenciado en las prácticas de aula de los participantes y en coherencia con lo establecido por Ennis (1994) el pensamiento crítico prepara para pensar de manera crítica, es decir para evaluar las ideas, juzgar la credibilidad de las fuentes, identificar conclusiones razones y supuestos, se hicieron evidentes algunas de las habilidades básicas para el desarrollo del pensamiento crítico, sin que estas fueran actitudes predominantes en las practicas observadas durante las sesiones de clase de los participantes. Estas apreciaciones se evidencian en la mayoría de observaciones realizadas durante el periodo de pasantías investigativas, muestran que para los participantes el centro de las actividades desarrolladas en el contexto de la clase radica en el uso de estrategias y materiales, en una relación dialógica con el estudiante como portador de saberes que simplifica, sin reducir, la labor del docente, mientras se direcciona al estudiante hacia el descubrimiento del objeto de aprendizaje.

Aun así, estas prácticas evidencian que a pesar de que el PEI y los Planes de Estudio poseen elementos conceptuales de alto valor pedagógico, muchos de dichos elementos no han sido significados aun en las prácticas de aula de los participantes: practicas intuitivas direccionadas al desarrollo de habilidades de pensamiento, procesos de enseñanza que perpetúan la figura del docente como centro de la

relación con el saber escolar y sobretodo practicas pedagógicas centradas en resultados y con pocos puntos de acercamiento al desarrollo de procesos y habilidades de pensamiento crítico y cuyas apartados se describirán en lo sucesivo de este documento.

En un porcentaje considerable de las prácticas de los participantes, se obtuvo información sobre el uso de preguntas y la elaboración de conclusiones a las cuestiones planteadas en el desarrollo de las sesiones de clase observadas, lo cual evidencia un intento por permitir que la construcción de relaciones autónomas entre el estudiante y el saber con el que interactúa en el escenario de la actividad de aprendizaje diseñado por el docente, lo cual es coherente con Price (2012) en cuanto a la obligación que tiene la escuela de colocar al pensamiento crítico y las habilidades que lo constituyen en un plano privilegiado para la participación y la proposición como fundamentos para la construcción de escenarios democráticos, lo cual incluye también la democratización del conocimiento como un constructo social del contexto.

Desde el instrumento para registro de las observaciones de la práctica pedagógica se planteaba, en sus intenciones subyacentes, la indagación acerca de la forma en la que se lleva a cabo desde el aula y la interacción de sus actores la construcción de una relación autónoma con el saber. Idealmente esta debe permitir la transferencia de lo aprendido a través de diferentes esquemas de representación para que el estudiante establezca las relaciones entre el conocimiento y el contexto y entre las categorías que se desglosan del saber escolar expuesto como objetivo de aprendizaje de la sesión de clases o de trabajo académico (Paul & Elder, 2013).

Estas prácticas, incipientes aun en cuanto al uso de habilidades propias del pensamiento crítico, pero dotadas de elementos potenciales, fueron utilizadas por los investigadores para la ejecución de sesiones de trabajo con los participantes, denominadas colectivos

pedagógicos, que permiten el empoderamiento del docente y su conocimiento de experto para solucionar los problemas de su propia práctica (Bohórquez, 2013).

La primera reflexión de los participantes con relación a su ejercicio dentro del salón de clases estuvo vinculada a la forma como fue recibida la observación de clases en la que participaron y cuales fue su experiencia y sentir en este ejercicio, teniendo en cuenta las experiencias previas relacionadas con este tipo de ejercicio y sus concepciones sobre el mismo.

Desde este punto los participantes expusieron de manera recurrente que la observación de clases resulta ser un ejercicio interesante toda vez que el docente esté dispuesto a recibir retroalimentación y opiniones sobre su ejercicio. Conciben con igual valor, que el ejercicio de una observación de clases debe trascender la intención de evaluar o calificar la práctica del docente para llegar a convertirse en un elemento significativo de transformación.

Es así como la primera oportunidad para la generación de reflexión sobre su propia práctica, de manera amplia y que les permita alcanzar un momento de introspección sobre pensamiento crítico o cualquier otro elemento que pudiera estar presente en su práctica pedagógica es la posibilidad de convertir la observación de clases en un ejercicio institucionalizado. Para los docentes, institucionalizar el ejercicio implica la comprensión de que existen aspectos de la práctica pedagógica que son demasiado dinámicos y por lo tanto escapan de lo preestablecido en la planeación de la misma y que pueden alterar por completo la normalidad del ejercicio o de la sesión de trabajo con los estudiantes (el clima, condiciones físicas del salón de clases, una discusión entre los estudiantes, etc.) y que podrían afectar las apreciaciones de un observador mientras se realiza el ejercicio.

En el curso de la reflexión de los docentes participantes empiezan a reiterarse apreciaciones sobre elementos que los investigadores no incluyeron como categorías relacionadas con el objeto ni con las preguntas de la investigación, tales como la planeación de clases, el acompañamiento entre pares, el saber escolar, las prácticas evaluativas, y la innovación. De acuerdo con Clark & Yinger (1977), la planificación consciente debe ser un curso de acción elaborado desde la reflexión, como un proceso general en el que los profesores visualizan un esquema de partida sobre su acción futura como un esquema o anticipación de lo que será su práctica globalmente. De modo tal que la reflexión sobre los cursos de acción que tomara el ejercicio de la clase y su dinámica, las intervenciones del docente en la misma y las probables reacciones de los estudiantes frente a las acciones propuestas deben ser contempladas previamente para conservar el horizonte de la sesión de trabajo y del trabajo del docente en el rol que desee asumir desde la planificación y según lo requiera el objeto de aprendizaje de cada sesión como mediador, espectador, modulador, entre otros roles adaptados a la necesidad de aprendizaje del estudiante, a quien se intentará colocar como eje del proceso. Esto significa, en coherencia con Gimeno (1998) que la planeación es un tiempo para dar oportunidad a pensar la práctica representándola antes de realizarla e incluyendo en tal representación los elementos más importantes que intervienen en ella. Así mismo toda planificación de clases debe mirarse como un proceso en continuo perfeccionamiento y para el que no existen fórmulas acabadas, de modo que tras cada ejecución es necesario reconsiderar el curso de los acontecimientos de modo que los aciertos y desaciertos obtenidos se clasifiquen como insumos para las planificaciones posteriores.

Esta revisión constante de los procesos de planificación y sus resultados en la ejecución hacen parte del mejoramiento continuo de la práctica que los docentes exponen como una necesidad apremiante,

permite además una mirada hacia el interior de sus actuación como portador de saberes pedagógicos y didácticos para el diseño de escenarios y recursos para favorecer el aprendizaje y enriquecer a la comunidad de maestros con sus experiencias y construcciones. El diseño de estos escenarios y recursos obedece a las particularidades de cada grupo de estudiantes, contextos y experiencias circunstanciales que condicionen el entorno de la clase. Así pues, este ejercicio de planificación y diseño conserva un carácter peculiar dependiendo de las condiciones contextuales y de las experiencias, formación e identidad pedagógica del docente. En este orden de ideas Gimeno (1998), destaca tres elementos claves que hacen parte de los procesos de planificación docente como lo son la previsión de metas, la anticipación a las oportunidades y desafíos de la práctica, la experiencia previa del docente- como ya se mencionó- y los materiales disponibles.

La presencia de un observador en el aula de clases rependa que la realidad que es habitual al docente será observada por otros ojos. Lo habitual y rutinario puede revestir de ley ciertas conductas y actitudes, denominados vicios del oficio por los mismos participantes, que a fuerza del hábito dejan de ser perceptibles para el docente que los ejecuta, pero que al ojo del observador resultan evidentes amenazas, pueden convertirse en oportunidades de mejoramiento del propio hacer toda vez que el docente observador asimile la práctica docente como una unidad inacabada y en permanente remodelación, y siempre y cuando estas amenazas no sean redirigidas por las directivas institucionales, en contra del desempeño del docente.

En este mismo orden de ideas, los participantes reiteran que la observación, pensada como un ejercicio para el acompañamiento entre pares no puede funcionar como un dispositivo pensado para premiar o constreñir los resultados determinados por un observador, sino que debe ser únicamente y en todos los casos, un recurso para el apren-

dizaje y reconocimiento sobre el propio ejercicio, de los saberes y competencias profesionales y laborales de todos los docentes que en ella participen.

El proceso de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje docente, no se construye de manera individual sino mediada por las interacciones que se producen en un espacio intersubjetivo. Este aporte de Vygotsky reforzará el planteamiento del grupo investigador sobre el valor del desarrollo de estrategias que permitan el aprendizaje y crecimiento de las competencias del profesorado para la solución de problemas de la enseñanza y del contexto en relación. Este ejercicio tiene su punto de partida en la necesidad que tienen los maestros de ayudarse entre sí para resolver las demandas de su ejercicio como intelectuales y profesionales, mediante la reflexión compartida y el asesoramiento simétrico, entre iguales, que participan de manera voluntaria para escuchar, debatir, proporcionar modelos a seguir, etc (De Medrano, 2009).

La iniciativa institucional de establecer el acompañamiento entre pares fomenta la actitud permanente de indagación y de proposición de soluciones a diferentes problemas conjugando las competencias profesionales de los que participen en el ejercicio. Así como también la indagación y la reflexión sobre la propia práctica pedagógica. En consecuencia, se promueve el trabajo colaborativo para afrontar los problemas de la enseñanza y la didáctica. .

En palabras de De Medrano (2009), este tipo de ejercicio aumenta la coherencia entre las competencias que se pretende enseñar a los estudiantes para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, y lo que hacen los profesores, manteniendo en el horizonte la idea de que las escuelas deben avanzar hacia: la definición de proyectos educativos propios, negociados, compartidos, apoyados y queridos, para ser “comunidades de aprendizaje y apoyo” que les permita crecer desde

el fortalecimiento de las competencias profesionales. Lo anterior les permite transformarse en lo que Castells (1997) denomina redes de profesores y de escuela.

Coll & Martín (2006), prescriben cuatro componentes esenciales que hacen parte de las competencias que por ser una definición genérica es ajustable a los elementos de la competencia profesional del docente que se benefician del acompañamiento entre pares: movilización de los conocimientos (capacidad de utilizar conocimientos que se poseen para resolver problemas); integración de los distintos tipos de conocimiento (comprensión de la realidad y actuación sobre ella según las metas); transferencia de lo aprendido (trasladar de un contexto a otro los conocimientos que se tienen) y capacidades metacognitivas (toma de conciencia y autorregulación sobre los procesos internos para seguir aprendiendo). De aquí que el concepto de competencia, en este caso desde lo profesional y la formación pedagógica del docente, no debe comprenderse de manera individual sino situarlas socialmente en un campo de acción específico (contexto escolar) ya que su crecimiento se da según demanda, resolviendo las tareas que le atañen.

Las relaciones de acompañamiento entre pares crean un clima de confianza que posibilita la escucha activa y empática de los diferentes puntos de vista que pueden devenir de la socialización de un problema, motivando a quienes participen de ellas a asumir riesgos y decisiones para la solución de problemas que permitan desarrollar su potencial y la articulación de teoría y práctica en sus reflexiones y en sus acciones, tal como lo sustenta Cohen (1998 y 2004).

Dado que el ejercicio de observación de clases fue realizado por el grupo investigador, los participantes manifestaron de forma explícita que la mejor forma de observar las sesiones de clases era entre pares. Manifestaron la sensación de extrañeza que les produjo en ese

momento la presencia de alguien ajeno a la institución y a la sede, escudriñando sus acciones durante una clase, a pesar de que ya conocían muy bien las intenciones y alcances del ejercicio. Así bien, surge la posibilidad de repetir las sesiones de observación de clases entre pares docentes de la misma sede y grado de enseñanza, para que la retroalimentación sea más puntual. La observación de clases entre pares genera un clima de confianza y empatía. Sin embargo, esta propuesta estaría sujeta a las limitaciones propias del entorno laboral institucional, el recargo de trabajo, la atención a los estudiantes en los salones de clases y las demás actividades, funciones y responsabilidades propias del cargo docente que no dejan tiempo para fungir como pares observadores y retroalimentar el ejercicio. Sin embargo, insertar este ejercicio dentro de la cultura institucional, es decir, su institucionalización daría lugar a la concesión de espacios y condiciones necesarias para la ejecución de esta práctica.

La retroalimentación de los ejercicios de observación y las percepciones logradas a través de los mismos, conducen al empoderamiento de los docentes sobre el conocimiento que tienen sobre los problemas de su campo profesional y de los recursos de los cuales disponen para resolverlos. La apertura de espacios pensados para hacer intercambios de experiencias sobre problemas de su práctica y sobre experiencias exitosas de otros compañeros en torno a problemas similares propios de la enseñanza o de la práctica misma es un reclamo constante entre los participantes al considerar que ellos mismos cuentan con los conocimientos y la experiencia necesaria para resolverlos de manera exitosa con el apoyo de la comunidad de docentes. Siendo el docente el experto sobre su propio saber didáctico, pedagógico y disciplinar, conocedor de su contexto de trabajo y de las interacciones con sus estudiantes y de las particularidades del aula de clases, reúne entonces las condiciones necesarias para proporcionar a la comunidad docente experiencias exitosas que resulten significativas en la solución de diferentes dificultades relacionadas con estos aspectos.

Al confrontar el resultado de la retroalimentación de las observaciones de la práctica de cada uno con el contenido de los siguientes colectivos pedagógicos en los que se expuso el valor que reviste el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y las posibilidades que este proceso apertura en su práctica de aula, los participantes reconocieron que los aciertos que tuvieron en sus sesiones en relación con este tipo de pensamiento estuvo más dada por la intuición y por sus conocimientos previos relacionados con procesos y habilidades de pensamiento que por el conocimiento exacto sobre este tipo de pensamiento en especial.

A pesar de esto, reconocen también que el resto de sus acciones en el aula de clase, los desaciertos, están recargados contra el tradicionalismo, la costumbre y la poca innovación. Perpetuar prácticas pedagógicas que no ubican al estudiante y su capacidad de aprender a aprender como el centro del proceso educativo, sino al docente como ayudante en el aprendizaje y no como mediador entre el sujeto que aprende y el saber disciplinar convertido en saber escolar, denota también falta de confianza en las habilidades del estudiante. Habilidades que también quedan en entredicho al reconocer que son el resultado de procesos de formación escolar donde el estudiante no ha tenido la posibilidad de desarrollar habilidades complejas que le permitan regular su propio aprendizaje, toda vez que las prácticas observadas mostraban de forma recurrente preguntas formuladas por los docentes a los estudiantes sobre las ideas y contenidos de la clase; conclusiones sobre el tema de la clase elaborada por los docentes y entregadas a los estudiantes; estudiantes recitando de memoria y al unísono contenidos de clases anteriores y docentes planteando a los estudiantes actividades que debían resolver, es decir, esperando siempre un resultado o producto en esa clase, con un poco consideración de la incidencia del pensamiento crítico como proceso de inte-

racción de habilidades que permiten el aprendizaje y el abordaje de la tarea de pensar, trascendente dentro y fuera del contexto escolar.

Se entiende el concepto de innovación desde Moreno (1995), citado por Barraza (2005) como la introducción de algo nuevo- en un sistema- que provoca mejora. El concepto aparece de manera recurrente en el discurso educativo a partir de la década de los años 70 con la introducción de avances en las tecnologías de comunicación y producción industrial. Para Barraza (2005) el término es un sistema conceptual integrado por los conceptos de nuevo, mejora, cambio y reforma.

La primera de las anteriores acepciones, se refiere a algo de lo que no se tiene referencia, que nunca antes había sido inventado o realizado y en lo estricto de ella, deja entrever que muy pocos elementos encajarían en ella. La segunda, esta relaciona con la introducción de un elemento en un sistema- un elemento no necesariamente nuevo- que impacta una realidad de forma positiva; la tercera, supone la alteración del orden y de las propiedades de un elemento y cuyas consecuencias pueden o no ser positivas; y la cuarta acepción, estricta relacionada con el cambio del sistema en su conjunto, que para el caso educativo solo pueden ser precedidas por una acción política y un consecuente marco legal que impacta de forma sustancial al sistema educativo.

Desde esta mirada, el concepto más cercano a la innovación que se describe desde las concepciones docentes es la de carácter educativo por tratarse de un cambio consiente, producto de un proceso, de reflexión en este caso, y que impactará la práctica profesional dentro del marco de orientaciones establecido por la institución educativa.

A la luz de estas conversaciones, emerge la inquietud entonces, de entregar el saber escolar como un producto prefabricado o dejar que el estudiante lo pueda construir de acuerdo a sus habilidades y posibilidades. Los docentes usaron de forma muy particular la metáfora del

pescado para establecer si sus acciones tendían a “dar el pescado” o “enseñar a pescar”. Sus conclusiones fueron crudamente dicentes y retrataban la realidad diaria de sus aulas de clases y las preocupaciones sobre el alcance de sus prácticas en el desarrollo del pensamiento de sus estudiantes a favor del aprendizaje. En este punto es necesario establecer la comprensión del saber escolar desde la teoría de la transposición didáctica de Chevallard (1991), como el resultado de transformar el saber social mediante la implementación del saber pedagógico. En otras palabras, el saber escolar es un saber didacticizado, que ha sido retomado de una disciplina o ciencia específica y ajustado a los fines educativos de la escuela y las necesidades de enseñanza. Así, pues se puede entender la metáfora del pescado: “enseñar a pescar” es enseñarle al estudiante cuales son los recursos necesarios y como se les debe utilizar para alcanzar la aprehensión de un saber escolar; “dar el pescado” es transmitirle ese saber sin que el estudiante llegue a tocar los recursos que requeriría para obtenerlo por sí mismo.

Las dificultades didácticas que representa enseñar a desarrollar habilidades de pensamiento frente a las limitaciones de los contextos de las escuelas tales como el contexto socioeconómico, cultural y familiar heterogéneo en un mismo curso; las actividades escolares que parcializan el saber en asignaturas distanciadas entre sí; la disposición de horarios estrictos y factores institucionales relacionados con el engranaje PEI, Plan de Estudio y Prácticas (en donde se evidenció con la aplicación de técnicas de revisión documental y la observación de clases, que la relación entre los dos primeros está bien delimitada y existe intimidad entre sus elementos, pero hace falta la ejecución de prácticas que le den significado al binomio PEI-Plan de Estudio), inducen a que los docentes reorienten su ejercicio a la transmisión de los saberes escolares en la mayoría de los casos. En sus propias voces expresan que “algunas veces damos el pescado y otras enseñamos a

pescar. Si vemos un estudiante capaz de pescar, a ese le enseñamos a hacerlo mejor y al que no, entonces toca darle el pescado". "(...) damos el pescado porque pensamos que el estudiante no va a poder hacer las cosas por si solo y en el afán por alcanzar los tiempos planeados por el colegio, preferimos darles el pescado y después revisamos si aprendió a pescar, así sea que aprenda a pescar en su casa o por su cuenta (...)”(p7).

A partir de esas premisas consideran apropiadas sus decisiones didácticas sobre transmitir saberes o renovar su rol como mediador entre el estudiante y el saber, influenciadas por el carácter heterogéneo del grupo de estudiantes a su cargo, lo cual dista de ser una característica limitante dadas las experiencias de clases observadas en las que algunas resultaron ser interesantes acercamientos a prácticas que mostraban apropiación de elementos clave en el desarrollo del pensamiento crítico. Así fue reconocido por ellos luego de recapitular los rasgos de sus propias sesiones de clases observadas por el grupo investigador y revisar contenido sobre las definiciones que ofrecen Sternberg (1986) y Paul & Elder (2005) sobre este tipo de pensamiento, sus rasgos generales e implicaciones en el aprendizaje.

Bajo esa óptica, los docentes deciden conformar un próximo colectivo pedagógico en donde alcanzaron a exponer algunos puntos deseando que sean tomados como orientaciones para todos los docentes interesados en implementar acciones acertadas a favor del pensamiento crítico en sus prácticas pedagógicas y que se describen en los siguientes párrafos.

Debido al carácter universal que tienen los procesos y habilidades propias del pensamiento crítico, las acciones tendientes a su desarrollo debe desarrollarse desde todas las asignaturas escolares, de manera que cualquier tema o evento de una clase pueda disponerse para trabajar algunas de las habilidades de pensamiento enunciadas

en los colectivos anteriores. Estas clases pueden incluir elementos sencillos pero altamente significativos que dan gran valor a las habilidades de pensamiento tales como el uso de diferentes formas de representación de los saberes (cuadros, diagramas, dibujos, mapas de ideas, conceptuales y comparativos, etc.) y de argumentación de ideas y la socialización de indicios para dar lugar al trabajo y elaboración cooperativa de las conclusiones, en lugar de la memorización y recitación. La primera debe regularse cuidadosamente en cuanto a su uso y entrenamiento de manera que permita la recuperación de información necesaria para ejecutar tareas más complejas como la inferencia, la generalización, la contrastación, la clasificación, entre otras habilidades cuyo desarrollo permite en el estudiante el aprendizaje y la solución de problemas en cualquier contexto.

Lo anterior también incluye la preparación de ambientes propicios para el aprendizaje, entendidos desde la planeación de las actividades y que van más allá de las condiciones ambientales. Comprenden la creación de un clima estimulante para el intercambio, la argumentación y la experimentación, que permita una valoración adecuada de las intervenciones y opiniones de los estudiantes ya que estas proporcionan al docente indicios de su forma de pensar, es decir, de los procesos que están desarrollando, es decir, son evidencias dicientes de lo que ellos aprenden y de la forma como lo hacen, intervenciones y voces que deben ser orientadas para dar mayor sentido – hacer significativo- el objeto de aprendizaje.

Sobre este asunto donde aparece la memorización como elemento necesario, más no vital, entra en discusión la innovación como un rasgo ideal en la práctica del docente, interiorizada por los docentes como la introducción de elementos nuevos en la práctica habitual para generar reacciones y experiencias de aprendizaje nuevas y mejores en los estudiantes y en el docente que la ejecuta, a peso de

reconocer que la resistencia a la innovación es una de las limitaciones más recurrentes entre ellos y así lo manifiestan: "(...) los docentes que hemos trabajado para enseñar a pescar somos golondrinas y una sola golondrina no hace verano. Al ver esos intentos por desarrollar habilidades las clases se vuelven una cosa fuera de lo común donde hay ruido, voces, movimiento y los demás compañeros dicen:...esa no sabe lo que está haciendo, mírala, está loca, qué es eso, eso no está bien. La misma comunidad de compañeros descalifica lo que hace el otro y eso desmotiva y uno termina por volver a repartir el pescado (...)" (p1).

Desde sus palabras, intentar hacer verano implica tomar el riesgo hacia nuevas formas de organización del trabajo de la clase, sugiriendo mayor uso de recursos, técnicas y estrategias que faciliten la interacción entre los estudiantes, el intercambio de sus experiencias y el dialogo directo con el estudiante sobre el objeto de estudio: sesiones de exposición, debates, conversatorios, sesiones de preguntas, grupos de discusión en las que los estudiantes deban presentar argumentos, opiniones y referencias en textos leídos, citando para sustentar sus intervenciones, presentación de caos en los que los estudiantes deban proponer soluciones y sustentarlas a partir de información consultada por ellos mismos. Esto representa para los participantes un doble beneficio, hace para el estudiante que sea mayor el reto de pensar para construir en la clase y reduce la intensión de dar clase.

Sobre este último, el grupo investigador, destaca que es un término recurrente en el discurso de los participantes dar la clase, dar el tema, en mis clases, lo cual es un indicio de la materialización de la práctica pedagógica que se estructura desde la práctica discursiva de los docentes participantes, toda vez que en sus discursos todavía persiste la idea de que el docente es quien tiene algo que dar, que es transferido al estudiante mediante el acto educativo. Reducir la intención de dar clases es un claro reconocimiento de que se pretende colocar

al estudiante en el centro del proceso de formación, en congruencia con las directrices institucionales (PEI-Plan de Estudios). Dar la clase equivale a entregar información, que los docentes reconocen que sobreabunda en diversos medios al completo alcance de los estudiantes. “(...) es que si uno enseña al estudiante a pensar por sí mismo, muchos docentes piensan que van a perder no sé, el respeto, será. Lo van a perder sería la autoridad, pienso yo, el mando. Pero eso ya no puede ser así porque con tanto internet el estudiante ya sabe dónde conseguir la información que necesita para resolver todas las preguntas que se le puedan ocurrir. Hay es que enseñarles a procesar y a manejar esa información (...)”. Teniendo en cuenta esto, sería la principal causa de una modificación real en la relación entre el estudiante y el saber para la construcción del conocimiento.

En este apartado la lectura recobra un sentido enriquecido, al constituirse como vehículo de saberes, ejercicio orientado hacia la crítica desde la exploración de diferentes tipos de preguntas y dispositivo cultural. El acercamiento del estudiante a diferentes tipos de textos en formatos igualmente diversos es una iniciativa acertadísima a fin de ayudar a los estudiantes a ampliar su vocabulario con palabras que les ayudarán a expresar sus ideas con mayor claridad y precisión, usando un lenguaje apropiado para el tema que se esté abordando, mejorando también su proceso de comprensión en niveles superiores a la lectura literal.

Desde estas perspectivas la evaluación del aprendizaje cobra gran importancia al interior del proceso de enseñanza. La delimitación de este proceso en torno al aprendizaje de los estudiantes la convierte en un elemento a favor de los procesos del estudiante toda vez que su propósito no sea medir o descalificar los aprendizajes logrados sino el de funcionar como intermediario entre lo que se enseña y lo que el estudiante necesita aprender. Es decir, los resultados de la evalua-

ción servirán de indicador sobre la forma en la que el estudiante va construyendo su conocimiento. Desde el aporte didáctico, la evaluación debe ser diversificada, ajustable a las necesidades de los estudiantes y guardar correspondencia metodológica con el desarrollo de las sesiones de clase de modo que se evalúe el aprendizaje en los mismos términos o partiendo de los mismos principios de la clase, es decir, si la clase se desarrolló usando estrategias de trabajo o construcciones cooperativas, sea evaluada de la misma forma. De manera que el proceso se inicie desde la planeación de la clase, se ejecute con la puesta en escena durante el desarrollo de la clase y el proceso sea verificado y ajustado de acuerdo a los resultados de la evaluación de los aprendizajes. Aquí se retoma en el discurso la importancia que tiene la evaluación y las practicas evaluativas como dispositivo a favor de la enseñanza y el aprendizaje.

Casanova (1999), concibe la evaluación como un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, que debe ser incorporado tempranamente a los sistemas educativos, ya que permite que los interesados dispongan de la información necesaria para conocer la situación, establecer sobre ella juicios para valorarla y por ultimo establecer las acciones que permitan mejorar la realidad educativa de manera constante y progresiva, considerando pertinentes los resultados obtenidos. Esta definición admite el supuesto de que la evaluación y sus prácticas desempeñan una función determinante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, porque permiten ajustar el primero en función del segundo. Sin embargo, el término es extensivo a todo tipo de procesos, incluido también el de aprendizaje de los docentes sobre los asuntos necesarios para enriquecer su propia practica de manera consciente e intencionada.

El desarrollo de los colectivos docentes muestra que los docentes pueden expresar con propiedad las necesidades de su propia prác-

tica y de las disposiciones que deben considerar para mejorarla en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes. Resultan acertados al considerar el desarrollo de este tipo de pensamiento como un proceso gradual que debe ser necesariamente implementado a la brevedad pero cuyo resultado no será igualmente inmediato al requerir como primer paso, la voluntad real de los docentes de generar transformaciones perdurables en su práctica, de desaprender conductas y reestructurar sus prácticas desde la motivación personal.

Durante este ejercicio, del que resultaron conclusiones significativas para el grupo de investigadores, se resalta la necesidad expresada por los participantes de unificar estrategias y líneas de trabajo referidas al desarrollo de habilidades para el aprendizaje de los estudiantes en lugar de la presentación de contenidos e información en las sesiones de clase. Anotan de forma acertada que para que esto suceda se necesita que la comunidad de docentes tenga una nueva conciencia sobre el trabajo cooperativo entre ellos, lo que a su juicio, les permitirá asumir actitudes solidarias de compromiso y apoyo con las iniciativas que surjan a favor del desarrollo de estas habilidades, incluyendo también la creación de espacios que les permita compartir las experiencias que resulten exitosas y también sus inquietudes y carencias al respecto, y en este sentido afianzar la posibilidad de un empoderamiento frente al quehacer propio para mejorar su práctica al favor del desarrollo del pensamiento crítico, propuesto desde el presente trabajo de investigación como un punto importante para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Estas miradas sobre el problema de la práctica docente en relación con los procesos que abarca, sus alcances actuales, limitaciones y posibilidades para el favorecimiento de los procesos anteriormente descritos recobran importancia aun mayor dentro de la investiga-

ción por cuanto todos estos aspectos han sido identificados por los docentes participantes y no por el grupo investigador, lo que podría interpretarse como manifestación de capacidad instalada de introspección de los elementos de la práctica, es decir, existe la iniciativa del auto-reconocimiento del docente y su práctica como campos de experimentación para procesos pedagógicos que permiten la mejora permanente de los procesos fundantes del acto educativo y de los sujetos que participan en él, sus realidades y necesidades en el marco de estos procesos (aprendizaje y enseñanza) y el rol que deben desempeñar idealmente para alcanzar el desarrollo de las habilidades que favorezcan el aprendizaje continuo en diferentes contextos.

Ahora, en análisis de la forma como interactúan los elementos documentales con las realidades escolares y pedagógicas representadas por las prácticas de aula de los docentes, se aporta que existe poca apropiación de los elementos conceptuales que dan vida a las orientaciones pedagógicas del PEI y Plan de Estudio del establecimiento educativo. Toda vez que los resultados de las observaciones evidencian puntos más de distanciamiento que de compenetración entre los lineamientos y las acciones de los docentes. Esta afirmación no debe considerarse en detrimento de las acciones o prácticas observadas sino como una mirada crítica y desencarnada del grupo investigador cuya naturaleza participante ha sido también un despertar a las realidades y oportunidades de mejoramiento que ofrece el ejercicio de la investigación acción participativa.

Las prácticas pedagógicas caracterizadas en el proceso permiten determinar que son resultado de un proceso tradicionalista donde el sujeto que aprende es desplazado del centro del proceso educativo por rol docente, aun en contradicción con lo expresado en los derroteros pedagógicos institucionales. Esta posición guarda congruencia metodológica con las concepciones de los docentes sobre

el desarrollo de habilidades en los estudiantes, que se reafirmaba con expresiones recurrentes en su discurso en los cuales manifiestan dar clases, entregar, llevar, dictar, proyectando desde su discurso acciones propias del transmisionismo, recargadas en la ejecución de actividades que guardan coherencia con la apropiación de información a través de procesos necesarios pero elementales como la memorización y la consulta. De modo tal que las prácticas pedagógicas se muestran henchidas de actividades por resolver y tareas a la espera del visto bueno del docente, en coherencia con los roles asumidos por el docente y el estudiante desde estas prácticas, en lugar de focalizarse en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje y para la vida.

Estas acciones dejan de considerar la importancia que reviste la concesión de espacios de producción verdadera en donde el estudiante pueda aprender a tomar un papel central en el proceso de enseñanza aprendizaje con las habilidades que requiere para acceder a este lugar. Estas prácticas pedagógicas son claro reflejo de que las acciones que las direccionan se hallan distanciadas del desarrollo de habilidades relacionadas con el pensamiento crítico desde el momento de la planeación de la misma. Si bien en las sesiones observadas se destacaron algunos elementos relacionados con este tipo de pensamiento en las prácticas de algunos de los participantes, no se constituyen como contribuciones centrales ni como los alcances principales de sus sesiones de clase. Las prácticas pedagógicas de los participantes están saturadas de todo el peso del tradicionalismo que inducen al docente a tomar las mismas rutas didácticas para resolver los mismos problemas relacionados con la enseñanza, sin hacer ninguna incursión al campo de las innovaciones teóricas, por ser el camino conocido y mantener la sensación de seguridad y dominio de sí que aporta reproducir un acto de rutina. No se trata de introducir de forma arbitraria el término y sus implicaciones sino de reconocer que la didáctica, la planeación de clases y todos los demás elementos que integran el

entramado de la práctica docente, deben tomar nuevos desafíos que le permitan al sujeto en formación afrontar en entorno exterior de la escuela, a la luz de las nuevas interacciones con el mundo que les rodea, la información disponible y les procure la posibilidad de participar en la democratización del conocimiento.

Es poco discutible la importancia que cobra la figura del docente y el papel fundamental de la escolarización durante los años de infancia, donde docentes y escuela se convierten en modelos positivos para la formación de los sujetos. La interacción diaria entre estudiantes y docentes fomenta un proceso de empatía necesario para la comunicación asertiva y permite que el docente tenga la oportunidad de conocer realmente cuales son las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, la forma cómo aprenden y cómo podrían hacerlo mejor, incluyendo sus potencialidades y oportunidades de mejora. De esta óptica es adecuado afirmar que los docentes tienen dominio sobre estos aspectos y de la forma como intervenirlos de manera adecuada dada su formación profesional.

Se anota pues que este tipo de condiciones tan favorables parecieran no haber sido interiorizadas de forma absoluta por los participantes toda vez que no están siendo aprovechadas al máximo para la ejecución de prácticas pedagógicas que favorezcan mayormente el desarrollo de procesos relacionados con el pensamiento crítico. Estas apreciaciones no implican un juicio de valor sobre la calidad de las practicas pedagógicas, es decir, no se pretende afirmar que las prácticas de los docentes participantes no cumplen con los objetivos de enseñanza establecidos por la institución para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada grado de los niveles de preescolar y básica primaria, sino establecer una caracterización de las practicas pedagógicas de los docentes participantes de acuerdo a los intereses de este ejercicio de investigación, sin ninguna intensión más

que dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio del mismo. De igual modo, cuando se afirma que hay peso de tradicionalismo en las prácticas pedagógicas tampoco se pretende descalificar las decisiones metodológicas ni el diseño didáctico usado por los docentes, pues han puesto en ellas su criterio para determinar que se ajustan a las necesidades del problema de la enseñanza en el aula en la que se desempeñan, pues este estudio no ha establecido en sus alcances que las prácticas de los docentes estén matriculadas en un único modelo pedagógico transmisionista o modelo tradicional, pues en las prácticas pedagógicas se evidencian algunas de sus características en determinados momentos de las sesiones de clase de fueron observadas y con mayor o menor intensidad entre un participante y otro.

CONCLUSIONES

El desarrollo del pensamiento crítico ha sido asumido como parte del discurso de las instituciones educativas, cuyas intenciones a favor de este tipo de pensamiento se encuentran alejadas de la realidad de las prácticas. Es una tarea pendiente, justa y necesaria, dentro del cumplimiento de la labor históricasocial de las escuelas al servicio de la sociedad para la transformación de los contextos. Hermoso discurso. No será posible iniciar la transformación de los quehaceres actuales hasta tanto no se haya tomado como una labor realmente seria el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la formación de pensadores críticos, sin distinción de géneros. Esto únicamente sería posible si se levantan las anclas de las prácticas tradicionalistas para asumir la configuración de unas comprometidas con la construcción de un sistema de creencias basado en las capacidades de investigación, cuestionamiento de la verdad, verificación de las creencias y aprendizaje de habilidades, no de verdades.

Las escuelas, las facultades de educación, las instituciones de formación superior, las políticas educativas de las naciones, deben asumir

concienzudamente esta labor, no como un marco de referencia que permite saber de la existencia de este tipo de pensamiento, sino como una tarea obligatoria, desde lo curricular, en la labor de formar los nuevos ciudadanos para la democracia, la política y la ciencia.

La reflexión permite reconocer el impacto de las implicaciones éticas frente al propio ejercicio como un universo dinámico en constante cambio, crecimiento en espiral que rodea las dinámicas del sujeto que aprende y cuyo proceso de desarrollo conserva el mismo carácter. De modo que la reflexión sobre la práctica permite a los docentes reconocer sus acciones y decisiones, las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y los contextos que le rodean como un sistema palpante y cambiante al interior de las instituciones educativas.

Tras la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes presentan puntos de encuentro con acciones que pasivita el desarrollo de algunas de las habilidades propias del pensamiento crítico (formulación de preguntas, elaboración de esquemas de representación del conocimiento construido, emisión de juicios de valor, resolución de problemas) y puntos de alejamiento con acciones que se interpretaron como características de un ejercicio didáctico propio del enfoque tradicionalista (recitación de definiciones, acciones pasivas del estudiante, formulación de preguntas literales únicamente), en las cuales la principal preocupación está situada en la enseñanza de un contenido que el estudiante debe aprender más que en el desarrollo de las habilidades que le posibiliten tal aprendizaje.

Lo anterior se presenta como una realidad ajena a las concepciones encontradas en los documentos analizados del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Estudio. Las coherencias entre estos dos no encuentran correspondencia en las características de las prácticas pedagógicas, lo cual es indicativo que estas no dan respuesta

total y significativa a las ambiciones del modelo pedagógico institucional en cuanto al desarrollo de habilidades, destrezas y procesos de pensamiento para potencializar el aprendizaje desde los intereses del modelo pedagógico institucional. Se aclara en coherencia con los alcances de este trabajo de investigación, que las decisiones didácticas asumidas por los docentes participantes dan respuestas a los requerimientos de la evaluación externa toda vez que el establecimiento y la sede mantienen resultados satisfactorios de acuerdo a los criterios y desempeños evaluados por el ICFES a través de las pruebas SABER para los grados 3° y 5°, en las áreas de lenguaje y matemáticas.

A partir de allí se genera la inquietud por continuar este tipo de ejercicios donde la misma comunidad de maestros pueda expresar sus inquietudes y construir propuestas viables ajustadas a las necesidades y condiciones de su entorno, sobre diferentes problemas incluidos los relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes o al menos, el trabajo para ayudarlos a desarrollar algunas de las habilidades que hacen parte de ese gran conjunto. Se aclara que como todo proceso, este ejercicio requiere de tiempo, organización y seguimiento tanto para hacerlo sostenible, como para hacerlo pertinente. Lo anterior, sin lugar a dudas requiere de la vinculación de los directivos docentes para la regulación de este tipo de acciones en cuanto a facilitar tiempos y espacios laborales para actividades de autoformación que propendan mejoras para los actores educativos: docentes, en cuanto a su práctica pedagógica, y estudiantes, por cuanto se podrán formular soluciones a los asuntos de la enseñanza y del desarrollo de habilidades para el aprendizaje significativo y para la vida, proceso en el cual se constituyen como actores centrales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfaro Le Fevre, R. (2009). *Critical Thinking and Clinical Judgement. A Practical Approach to Outcome-focused Thinking*. Saunders. Louis, MO.

- Bailin, Sh., Case, R., Coombs, J. y Daniels, L., (1999). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 31, N°. 3, 269-283.
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G., & Moysén, A. (2015). Investigación cualitativa. Toluca. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 5(28).
- Bohórquez, G. J. C. (2013). La redes pedagógicas, una posibilidad de formación de maestros en el ejercicio de la docencia.
- Castellano, H. M. (2007). El pensamiento crítico en la escuela. Prometeo Libros Editorial.
- Castells, M. (1997). La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 2 el poder de la identidad. 441 2 1 CIC-UCAB/0392 20040218 GR.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. México^ eD. F DF: Secretaría de Educación Pública.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum inquiry*, 7(4), 279-304.
- Cohen, N. (1998). Perfil de competencias del mentor: manuela del monitor, autodiagnóstico y cuaderno de evaluación. Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Cohen, N. (2004): Mentoring. Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- De Medrano Ureta, C. V. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 13(1), 209-229.
- Díaz, F. (2001) Habilidades de Pensamiento Crítico sobre contenidos históricos en alumnos de Bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 6 N° 13.

- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Editorial Morata.
- Ennis, R. H. (1994). Assessing critical thinking dispositions: Theoretical considerations. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), Teaching Thinking Skills, New York, USA: Freeman and Company.
- Facione, P.A. (2007). Pensamiento crítico: qué es y por qué es importante. Insight Assesment. 23, 56.
- Fisher, R. (2001). Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. Literacy, 35(2), 67-73.
- Fowler, B. (1997). Longview Community College, Critical thinking Across the Curriculum Project, Critical Thinking Definitions.
- Frijters, S., Ten Dam, G., & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. Learning and Instruction, 18(1), 66-82.
- Furedy, C., & Furedy, J. J. (1985). Critical thinking: Toward research and dialogue. New directions for teaching and learning, 1985(23), 51-69.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). De la publicación: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España: Editorial Morata. (Cap. 3, pp. 308-333)
- Gonzales, G (2010). Herramientas cognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de la Formación Inicial Docente. Guatemala. P.102.
- Laiton Poveda, I. (2010). Formación de pensamiento crítico en estudiantes de primeros semestres de educación superior. Bogotá: Revista Iberoamericana de Educación. N° 53/3
- López, G. (2012) Pensamiento Crítico en el Aula. Docencia e investigación. 22, 41-60.

- López, G. (2014) Artículo: "Pensamiento Crítico en el Aula". El papel de la escuela en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante.
- Lipman, M (1997) Pensamiento complejo y educación.
- Miranda-Soberón, U. y Arroyo-Hernández, C.H., Dela Cruz, W. y (2008). Dificultades para el Desarrollo de Investigaciones en Pregrado en una Universidad Pública de Provincia, Perú. Lima, Perú: Revista Peruana de Medicina de Experimental y Salud Pública 25(4), 344-349.
- Montoya, J & Monsalve, J. (2008) Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. Revista Virtual Universidad Católica del Norte [en línea] 2008, (Septiembre-Diciembre <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012>> ISSN 0124-5821
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde los descubrimientos de Piaget hasta las investigaciones actuales. Contextos educativos, 4, 53-77.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R & Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico.
- Perkins, D. & Ritchhart, R. (2004) When is good thinking? En D. Y. Day & Priestley, M. & Priestley, M. (1996). Técnicas e instrumentos para el pensamiento crítico.
- Price, M. S. M. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. Actualidades pedagógicas, (59), 119-146.
- R. J. Sternberg (eds.1986). Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Rivas, S.F. y Saiz, C. (2010). ¿Es posible evaluar la capacidad de pensar críticamente en la vida cotidiana? En Jales, H.R. y Neves, J. (Eds.),

- O Lugar da Lógica e da Argumentação no Ensino da Filosofia (53-74). Coimbra: Unidade I&D, Linguagem, Interpretação e Filosofia.
- Rosado, M. Á., & Rosado, M. A. (2003). Metodología de investigación y evaluación.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). Critical thinking. In *The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*, CA.
- Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into practice*, 32(3), 147-153.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200.
- Spicer, K. L., & Hanks, W. E. (1995). Multiple Measures of Critical Thinking Skills and Predisposition in Assessment of Critical Thinking.

Como citar este capítulo:

Cortina Iglesia, D., León Rodríguez, G., Bahamón, M. J. & Rubio-Castro, R. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en una escuela pública de la ciudad de Cartagena. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bahamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser*. (pp.11-50). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 2

Estrategias pedagógicas para potenciar lectura crítica en estudiantes de tercer grado

Martínez Tejera, María Paulina
Palacio Vélez, Carolina Elvira
Vélez Peña, Janeth Del Pilar
Villalba Villadiego, Anuar Antonio

INTRODUCCIÓN

En las instituciones educativas existe una preocupación generalizada por mejorar el hábito lector en los niños. A menudo se observa que los estudiantes realizan la lectura en forma mecánica, hacen deletreo de sílabas, muestran desinterés por la lectura, no existe un goce por leer, los docentes cumplen con la intensidad horaria del área de lenguaje, que es la que más horas tiene a la semana, pero se evidencian vacíos en las estrategias para la promoción del proceso lector. Como consecuencia, en los ejercicios prácticos y las pruebas que se aplican en clase los estudiantes resuelven con facilidad las preguntas de nivel literal, pero en aquellas que requieren mayor capacidad de análisis, inferencia, asociación, deducción y producción obtienen resultados de desempeño bajo.

En los últimos años ha sido una política del Ministerio de Educación Nacional -MEN-promover la lectura crítica en los estudiantes, de igual

manera las diferentes pruebas que se aplican en el país a través del ICFES como Aprendamos para segundo grado de básica primaria, Supérate con el Saber, Saber 3°, Saber 5°, Saber 9°, Saber 11° y Saber Pro, son también parte de este ejercicio encaminado a llevar a los estudiantes a encontrarse con el texto en todos los momentos y espacios, para conocerlo, interpretarlo, comprenderlo y darle respuesta. De manera particular, los resultados obtenidos a nivel nacional, territorial e institucional, permiten medir cómo están los estudiantes frente a la media nacional y cuál es el reto que se plantea para el docente en términos de formación en lectura crítica.

Por otra parte, el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), aunque evalúa varios factores asociados al ámbito educativo además del desempeño en las pruebas aplicadas por el Estado, también se convierte en una herramienta que permite cuantificar el progreso de las instituciones oficiales y privadas. A este respecto, el ISCE para el Atlántico en Básica Primaria en el 2016 fue de 4.62, con un Mejoramiento Mínimo Anual (MMA) esperado de 4.75 para el año siguiente, sin embargo, en 2017 llegó a un puntaje de 4.99. De igual forma en el Municipio de Soledad el ISCE alcanzado en el 2016 fue de 5.51 con un MMA (Mejoramiento Mínimo Anual) esperado de 5.27 y en 2017 llegó a 6.30.

Estos resultados son muestra del interés que las instituciones educativas han comenzado a evidenciar por la preparación de sus estudiantes de manera especial en la lectura crítica. Teniendo en cuenta que las evaluaciones son diseñadas de tal forma que el estudiante haga uso de sus habilidades y competencias lectoras y comunicativas, no queda otro recurso que leer. Leer en la clase de español, pero también en la clase de matemática, en la de geografía, la de naturales, ¿y por qué no?, leer en la clase de arte.

Sin embargo, algunos docentes aún no manejan con claridad los conceptos de crítica, lectura crítica y pensamiento crítico, así como las herramientas necesarias para su desarrollo, por lo tanto, los niños de tercero de básica primaria no han sido preparados adecuadamente para la lectura a este nivel y aunque se han alcanzado algunos logros en los resultados de las pruebas aplicadas a nivel nacional y los resultados en el ISCE, es cierto que aún se está lejos del desempeño esperado. Ciertamente un excelente nivel de lectura se reflejará en un mejor desempeño en las demás áreas del conocimiento y aún es largo el camino que hace falta por recorrer, de ahí se hace necesario diseñar un programa de estrategias pedagógicas para que los docentes guíen a los estudiantes en el proceso de leer críticamente cualquier texto.

El desarrollo de esta investigación estuvo guiado por las siguientes pregunta y sub-preguntas: ¿Cómo diseñar estrategias pedagógicas para potenciar la lectura crítica en los estudiantes de tercer grado de básica primaria de las instituciones educativas oficiales del departamento del Atlántico? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que emplean los docentes para potenciar la lectura crítica en los estudiantes de tercero de básica primaria? ¿Qué fortalezas y debilidades presentan las estrategias empleadas por los docentes para trabajar la lectura crítica en los estudiantes de tercero de básica primaria? ¿Cómo proponer un programa de acompañamiento de lectura crítica para los estudiantes de tercer grado?

Leer involucra la utilización de diferentes habilidades que van desde la identificación de las letras, las destrezas fonológicas en el uso de grafemas, de secuenciación y en memoria, hasta la interpretación del texto y su contextualización con la realidad del sujeto. Este proceso está constituido por múltiples componentes: perceptivos, lingüísticos y cognitivos, estructurados en tres niveles: literal, inferencial y crítico, a partir de los cuales el lector obtiene información a través de los

símbolos escritos que analiza y comprende dentro de un determinado contexto.

Pero leer es también la base sobre la que se fundamenta el proceso de aprendizaje del ser humano, es la puerta que aproxima al conocimiento. Todos los procesos que se involucran en la acción lectora, se repiten una y otra vez en cada momento de la vida: acercarse, observar, identificar, interpretar, explicar, contextualizar y proponer. Sin embargo, a pesar de su relevancia siempre inciden en él algunos aspectos negativos tales como estrategias inapropiadas, ambientes y recursos inadecuados provocando que en lo referente al gusto por la lectura muchos niños y niñas no sientan interés por ella, sumado a que algunos tienen problemas para leer lo que les dificulta comprender lo que termina sumiéndolos en la frustración y el aburrimiento.

Esta propuesta gira en torno a la proposición de estrategias pedagógicas para la lectura crítica, entendida ésta como el proceso complejo y constructivo en el que se deben poner en práctica habilidades, tales como: descifrar el texto, contextualizar los conceptos o ubicarlos en sus ambientes correspondientes, relacionar información, extrapolarla o lograr orientarla hacia las diferentes situaciones contextuales pertinentes, de tal manera que el texto se pueda valorar con su real y total significado (Solé, 1997).

Al entender así la lectura crítica, este estudio se reviste entonces de una gran importancia ya que el docente de hoy debe contar, por una parte, con herramientas didácticas ajustadas a los requerimientos de la educación y el mundo actual, y por otra, con capacidad investigadora, a fin de poder identificar y describir los problemas que afectan al sistema educativo y presentar soluciones a través de la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza, razonamiento y emisión de juicios críticos en los procesos de lectura que logren impactar en la transversalidad del currículo escolar.

Además, también se hace evidente que el mundo enfrenta hoy grandes retos, frutos del impacto que han traído las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que precisan el acceso al conocimiento en todas las direcciones, siendo prácticamente una exigencia la interacción intelectual con la sociedad del conocimiento y por consiguiente, la conversión de las instituciones educativas en espacios que garanticen la formación de ciudadanos capaces para asumir con responsabilidad tal interacción. Al mismo tiempo las comunidades educativas observan con gran preocupación un creciente desinterés por la lectura, poca comprensión lectora en los estudiantes y ausencia de criticidad en todos los niveles. Aspectos que se evidencian en el bajo desempeño de los estudiantes, poca disposición hacia la lectura dentro del aula y fuera de ella, escasa destreza en la producción de textos argumentativos a partir de lecturas realizadas dentro del trabajo escolar e insuficiente capacidad discursiva, entre otras dificultades que tienen los niños en los procesos de comprensión textual que se derivan del poco dominio de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva que idealmente deberían alcanzar los estudiantes en los diferentes momentos de su formación académica.

Esta situación lleva a que hoy la escuela tenga necesidad de replantear su propuesta y se centre en el estímulo de estas habilidades en los estudiantes, es decir, debe prepararlos para que a partir de la relación que establecen con el conocimiento puedan saber hacer en contexto.

Esta investigación tenía como meta los siguientes objetivos: Diseñar estrategias pedagógicas para potenciar la lectura crítica en los estudiantes de tercer grado de básica primaria de las instituciones educativas del departamento del Atlántico; Caracterizar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en el proceso de lectura crítica de los estudiantes de tercer grado de básica primaria de las instituciones educativas del departamento del Atlántico; Analizar con

los docentes participantes las fortalezas y debilidades de las estrategias pedagógicas en el proceso de lectura crítica de los estudiantes de tercer grado de básica primaria de las instituciones educativas del departamento del Atlántico; y Proponer estrategias pedagógicas en un programa de acompañamiento que potencie la lectura crítica en estudiantes de tercer grado de básica primaria.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Estado del arte

A continuación se presentan algunos estudios realizados en relación con las categorías presentes en el estudio:

En el ámbito internacional encontramos en Perú a Modesto (2012) con su estudio Comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria en Ventanilla, donde analiza las pruebas de desempeño aplicadas en el país, utilizadas para medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercero y cuarto grado de básica primaria en Ventanilla. Para este análisis, se apoya en la teoría de Cabanillas (2004), la cual se refiere a la lectura comprensiva como un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Así mismo cita a Chávez (2007), quien propone cuatro estrategias (resumir el contenido de un texto, hacer una pregunta sobre el punto central, aclarar las partes difíciles del texto y predecir lo que viene luego) para favorecer la comprensión y la reflexión del texto leído.

Para esta investigación se empleó una muestra de 620 estudiantes con los que se utilizó la prueba de comprensión lectora LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación). Los datos arrojaron los siguientes resultados: en comprensión lectora los estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria lograron ubicarse en los tres niveles: el 94,68% del total de los estudiantes lograron ubicarse en lectura literal primaria, el 88,23% de total de los estudiantes

lograron ubicarse en lectura de carácter literal en modo de paráfrasis y el 62,42% de total de estudiantes lograron ubicarse en lectura carácter inferencial.

De lo anterior se puede deducir que los estudiantes llegan en su mayoría (94,68%) a ubicarse en el nivel de lectura literal, además de la decodificación del texto, se encuentran en capacidad de dar respuesta sobre aspectos básicos del mismo, pero no alcanzan a entender más allá de él, lo que está entre líneas, así como realizar interpretaciones. El 88,23% se ubica en lectura literal en modo de paráfrasis, es decir, pueden con sus palabras dar razón de los elementos esenciales del texto. Pero sólo el 62,42%, logró ubicarse en el nivel inferencial y, ningún porcentaje llegó al nivel crítico. Por tal motivo los autores sugieren realizar investigaciones en las cuales se analice la ayuda que proporcionan los textos argumentativos en la comprensión lectora y producción de texto en los estudiantes de Ventanilla.

En España, Aguilar, Olea, Padrós y Pulido (2010), en su estudio titulado *Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje* afirman que "...la lectura es una clave imprescindible para el acceso a la información y para el éxito en la educación (p. 32)". Tal postura nos coloca en la base del proceso educativo ya que se reconoce que es con y a través de ella que las personas entran en un transcurrir dialógico con la información presente no sólo en el contexto educativo, sino en la sociedad en general, calando positivamente en el aprendizaje y en la formación profesional y ciudadana.

Durante su investigación evidenciaron que al igual que sucede en otras latitudes, el informe PISA (MEC, 2007) para España, coloca en evidencia cómo ha comenzado a observarse un declive significativo en el índice de lectura y aumentó la ubicación de los estudiantes en el nivel básico. "Si tenemos en cuenta esta realidad, - afirman los autores - no podemos dejar de preguntarnos qué es lo que se está haciendo

mal en las escuelas, y comprenderemos que exista una fuerte preocupación por mejorar las competencias lectoras del estudiantado en los y las profesionales de la educación (p. 32).”

A este respecto, proponen en su trabajo la implementación de la lectura dialógica, que Soler (2001), define como una nueva manera de concebir la lectura en el proceso de aprendizaje yendo más allá de la decodificación y de la simple relación persona – texto, para hacer énfasis en la necesidad de multiplicar los espacios y las relaciones para la lectura y la relectura. Los autores citados aportan de esta manera la importante necesidad de trascender el espacio físico del aula de clase para que la lectura sea un verdadero acontecimiento cotidiano: en la casa, en la esquina, en el parque, en el súper, en el restaurante, todos, son espacios propicios para leer y releer el texto y colocar sobre él miradas distintas, según espacios y distintos contextos.

La lectura crítica es hoy día una preocupación generalizada en todos los países, a este respecto tenemos como ejemplo al Ministerio de Educación de Ecuador que en 2008, presenta como directriz el documento Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora, (Carriazo, Mena & Martínez, 2008), cuyo objetivo es aportar lineamientos y estrategias comunes para que se desarrollen en el país, contribuyendo a una homogenización del sistema con miras a enfocarse en la lectura crítica como precedente para el desarrollo del pensamiento crítico.

En el ámbito local en el departamento del Atlántico, la investigadora Pianeta (2016) realizó el trabajo Prácticas de lectura crítica y su incidencia en los bajos resultados de las pruebas saber de los estudiantes de grado 11 de una Institución Educativa del Departamento del Atlántico. En este, la autora afirma que en la universidad es el lugar donde se inicia este aprendizaje, dice que no es lo mismo leer en la primaria que leer textos científicos dependiendo de la disciplina, con-

sidera también que la institución de secundaria tiene la necesidades de formar lectores competentes; continúa diciendo que por eso el aprendizaje y la enseñanza de una lectura eficaz debe hacerse todo el tiempo y de forma constante y tanto docentes como alumnos no deben dar por sentado las pautas para una correcta realización de la misma, porque de ella depende el éxito en la vida profesional.

Todo lo anterior lo atribuye a que a los estudiantes se les dificulta comprender los textos que les solicitan sus profesores, dificultades que se dan por la pobreza de lectura de los estudiantes, como también a la falta de dinamismo y orientación de los docentes.

Con respecto al concepto de estrategia, en España, Gutiérrez – Braojos y Salmerón (2012) en la investigación Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria afirman que: "...las estrategias hacen referencia a habilidades bajo consideración dirigidas a una meta. Estas incluyen estrategias cognitivas, meta cognitivas, motivacionales - afectivas, y contextuales." (p. 185). Es decir que surgen de la planeación organizada que hace el docente en su quehacer y que se proyectan para el logro de un objetivo.

Las estrategias aplicadas deben partir del bagaje que poseen los estudiantes, pero no para estancarse en este punto, sino más bien para que a partir de éste pretendan alcanzar más altos niveles de comprensión de la realidad. Las estrategias como herramientas facilitadoras deben llevarlos procesualmente por este proceso que va de lo más básico a lo más complejo. Los autores se enfocan en el desarrollo de estrategias cognitivas: activar conocimientos previos, elaborar, organizar y evaluar la información textual, ejercicios para comprender palabras desconocidas, mejorar la atención, memoria, comunicación y, meta cognitivas, que para el tema que nos interesa, la lectura crítica, aportan para el dominio específico que se espera tengan los estudiantes en cada nivel de lectura y acordes al nivel escolar en que

se encuentren para una mayor eficacia y eficiencia. Otro hallazgo es que la amplitud y familiaridad del lector respecto al vocabulario es crucial para la comprensión lectora. En esta investigación se plantea la utilización de la escala de Barson y Swayer (2003), referente a estrategias literales e inferenciales, además, se utiliza la tabla de Israel (2007) sobre el resumen de estrategias meta cognitivas por grado.

A nivel nacional, en Cundinamarca, Álvarez (2016) desarrolló un trabajo referente a Estrategias para el mejoramiento de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado del colegio Antonio Nariño de Cajicá, donde se propuso obtener una estrategia pedagógica para el mejoramiento de la lectura crítica a partir de la comprensión de los procesos de aprendizaje, aplicando una metodología de enfoque mixto utilizando herramientas cuantitativas y cualitativas que permitieron acercarse de una manera más profunda al problema de acuerdo al bajo nivel de lectura crítica encontrado en el colegio.

A través del análisis se encontró que los problemas de lectura, trascendían al de la lectura crítica en cuanto a su comprensión, seguimiento y apuesta metodológica, por lo tanto se dio la necesidad de proponer una guía de Lectura Crítica que pueda utilizarse por los docentes tanto de la institución como los que emprenden estos tipos de procesos en espacios y con estudiantes que comparten características similares al perfil del contexto investigado.

La investigadora concluyó que los docentes de la institución no tienen un plan de trabajo organizado para desarrollar el proceso de lectura crítica, parece ser que las actividades que comparten con los chicos son un poco improvisadas de acuerdo a cada sesión de clase, sin embargo los estudiantes sí muestran interés en el trabajo de la lectura crítica, ellos la ven como una herramienta que les ayuda a mejorar su proceso académico y les aporta en su crecimiento como seres humanos, y su aprendizaje sea más significativo.

Esta investigación aporta a este trabajo la idea de que el docente requiere una coherencia metodológica en su quehacer, así como de herramientas que le permitan abordar los procesos de lectura y en especial lectura crítica para que los estudiantes entiendan.

Referentes Teóricos

Para Freire (1999) "Leer es pronunciar el mundo." Para nadie es un secreto que el acto de leer es el puente que vincula al ser humano con el conocimiento. A través de la lectura los niños en el inicio de su edad escolar comienzan a aprender las letras y con ellas, los sonidos. Luego identificarán las palabras y con ellas se les devela el mundo. Todo lo que les rodea será suyo, porque lo conocen y lo nombran. Más esto no es suficiente, porque el conocer y el poseer requiere que se hayan facilitado estrategias y dinámicas que en el acto pedagógico potencien lo cognitivo y finalmente, lo metacognitivo.

Por lo tanto, más adelante Freire (1999) dirá que "Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognitivo para pronunciar el mundo, requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad" (p. 25). Este planteamiento evidencia que el leer no puede quedarse en una visión reduccionista (Solé, 1992), ya que en realidad es un permanente proceso interaccionista donde el lector se encuentra con el texto y a través de él, con el mundo que le precede y en esa dinámica de relaciones se encontrará en capacidad de juzgarlo para estar a favor o en contra.

Entonces, ¿Para qué leemos?

Inicialmente hay que tener claro que en el proceso educativo todas las acciones están revestidas de una intencionalidad y de igual modo el ejercicio de la lectura también. Cuando el docente emplea textos para el desarrollo de un acto pedagógico, le está otorgando un objetivo

específico y de esta manera también delimita la interpretación que el estudiante hace del texto, sin dejar de reconocer con esto el valor de la contrastación de la información y con los textos afines. De acuerdo a esto Solé (1992) afirma que leer es el proceso que lleva a cabo la comprensión del lenguaje escrito y que este proceso puede ofrecer diferentes perspectivas según los agentes que entren en juego como: el tipo de lectura (intensiva o extensiva), la pluralidad de los objetivos o los tipos de texto empleados.

Lograr que los alumnos aprendan a leer y que esta lectura a su vez sea comprensiva, es uno de los objetivos de los alumnos y los maestros a lo largo de la Educación Primaria. De hecho, Solé (1992) recalca que a lo largo de la educación, la lectura sigue dos caminos: uno de ellos, tiene como objetivo que los alumnos se relacionen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura, el otro, busca que los alumnos se sirvan de ésta como herramienta para acceder a los nuevos contenidos de los diferentes ámbitos de experiencia, es decir, se persigue el gusto por la lectura así como el aprendizaje a partir de la misma. Dichas adquisiciones son fundamentales para poder moverse con autonomía y sin dificultades, por ello, leer y escribir aparecen como objetivos esenciales en dicha etapa educativa, y su perfeccionamiento en las posteriores.

A lo expuesto por Solé y Freire se añade que la lectura durante la formación de los estudiantes en la escuela primaria, responde también a la necesidad de facilitar su proceso de acercamiento y comprensión de la realidad; en este proceso el docente está llamado a generar estrategias que le posibiliten a los estudiantes alcanzar tal grado de comprensión, inicialmente, frente al texto para posteriormente poder comprender su entorno.

La comprensión es el proceso a través del cual el lector elabora significados a partir de su interacción con el texto (Anderson y Pearson,

1984). En ella considera los elementos básicos del mismo, sus cualidades comunicativas, el propósito y la postura del autor, su relevancia y/o contribución para el análisis y la transformación de la realidad, apoyado en saberes y experiencias previas y su manera particular de pensar y sentir. Por tanto la forma en que el docente presenta el texto y la manera en cómo se relaciona el lector con éste es fundamental en la comprensión lectora.

En ambos procesos, leer y comprender, Solé (1997) anota: “Para la psicología cognitiva, o para una parte de ella, comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen aquello que se desea interpretar y en comprobar que efectivamente lo explican” (p. 17). Para entender mejor esto, se puede mirar el aporte de Piaget a partir de los conceptos de asimilación, acomodación y adaptación. En el proceso de aprendizaje el esquema cognitivo existente se construye y reconstruye constantemente, el estudiante se apropia de lo que acaba de conocer y a eso le suma la información y experiencias que él ya posee de esto, dando cabida a un nuevo conocimiento. Para Orrantia y Sánchez (1994) “la comprensión lectora consiste en penetrar en la lógica que articula las ideas en el texto, y extraer el significado global que da sentido a los elementos textuales” (p. 48) es decir, crear en la memoria una representación estructurada donde las ideas se relacionan entre sí y donde se diferencian distintos niveles de importancia. Igual postura sostiene Defior (1996) cuando plantea que la comprensión es producto de la interacción entre información almacenada y la información que está presente en el texto.

Ya que la lectura es una actividad de comprensión y producción de sentido, no un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual, queda claro que en la formación y desarrollo de las habilidades cog-

nitivas de los estudiantes la lectura jugará un papel primordial y, de manera puntual varios autores (entre ellos Cassany, 2005), proponen su avance en tres etapas o niveles, que los estudiantes progresivamente irán desarrollando mediante la aplicación de estrategias implementadas por el docente: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico o valorativo.

Desde esta perspectiva, la lectura crítica debe ser un objetivo prioritario del currículo en el contexto escolar. La habilidad de ser un lector crítico es inherente a las personas y a las sociedades. Formar profesionales con una actitud crítica frente a la vida y al mundo es el reto en la sociedad de la información y del conocimiento. La lectura crítica y el pensamiento crítico son construcciones culturales que necesitan educación, esfuerzo y cultivo.

También Carlino y Martínez (2008) afirman que la lectura queda como tarea solo a cargo de los estudiantes y que su comprensión no resulta orientada por nuestra experiencia. Entonces, ¿cómo podríamos fomentar la lectura crítica? Es obvio, que si concebimos que la lectura es una habilidad que se aprende en forma definitiva en la educación básica, ya no hay nada que hacer: los lectores críticos se formarán por su cuenta. Esto no es cierto. La lectura crítica tiene que ser guiada y acompañada por el docente. Sin embargo, surge la pregunta ¿qué es leer críticamente? Desde un enfoque sociocultural, Cassany (2009) señala que leer críticamente es:

- Identifica al autor (¿quién es? ¿Qué pretende? ¿Por qué?);
- Identificar la práctica letrada (¿Qué género es? ¿Cómo se utiliza?);
- Construir tu interpretación (¿Cómo lo entiendes tú? ¿Dónde estás? ¿Y tus colegas? ¿Y tus políticos? ¿Qué haces?)

El lector crítico debe ser capaz de identificar quién es el autor del texto que lee, cuáles son sus intenciones, cuál es su ideología. También debe ser capaz de identificar los géneros textuales y los usos que se dan en el desarrollo de las disciplinas. Los libros, los capítulos, los materiales de cátedra, los manuales, los resúmenes, los comentarios, los artículos de investigación, las monografías, las ponencias, son textos que tienen usos diversos según los contenidos de las propias asignaturas. Y por último, el lector crítico debe ser capaz de construir su interpretación y confrontarla con la interpretación de los otros lectores, de modo que logre penetrar hasta el sentido profundo del texto.

Los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión crítica son de mayor complejidad que en el caso de los niveles inferiores. El estudiante tiene que activar procesos de análisis y síntesis, de enjuiciamiento y valoración. Inclusive, en este nivel se desarrolla la creatividad del estudiante; y es aquí cuando desarrolla capacidades para aprender en forma autónoma, pues la meta cognición forma parte de este nivel. Algunos ejemplos de indicadores para evaluar la comprensión crítica son:

- Opina sobre la organización del texto
- Argumenta sus puntos de vista sobre las ideas del autor
- Hace valoraciones sobre el lenguaje empleado
- Juzga el comportamiento de los personajes
- Expresa acuerdo o desacuerdo ante las propuestas del autor
- Hace apreciaciones sobre el uso de los elementos ortográficos y gramaticales
- Opina sobre la coherencia del texto
- Reconstruye el proceso de comprensión

Como explica Solé en la parte introductoria de su libro (1992), enseñar a leer no es en absoluto fácil. La lectura es un proceso complejo,

requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender. Solé, divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos.

- Antes de leer, dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.
- Durante la lectura, establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender.
- Después de leer, identificar el núcleo, sintetizar y, eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Diferentes autores y teóricos han planteado definiciones más precisas sobre el pensamiento crítico. Así tenemos a Dewey (1998), considerado como uno de los pioneros sobre el tema, diciendo que es “una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige” (p. 32).

Kurland (2003) define el pensamiento crítico como “...una técnica para evaluar la información y las ideas, para decidir que aceptar y creer. El pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tienen” (p. 1).

Estrategias en la enseñanza de la lectura

Una estrategia es un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo, que se llevan a cabo para lograr un determinado propósito y que se aplican en distintos contextos. En el contexto que

se está tratando, las estrategias de lectura son todas aquellas tácticas o procedimientos que utiliza el lector para abordar y comprender el texto. Solé (1992) plantea que las estrategias para la comprensión de textos deben ser enseñadas, pues no maduran, ni emergen de manera espontánea; si no se enseñan, o si el estudiante no se pone en contacto con ellas, jamás las aprenderá.

Las estrategias en lectura se pueden ubicar en tres grandes momentos del proceso: antes, durante y después. Así, al relacionar los procesos mentales con estas estrategias se puede establecer que:

Centrar la atención es un proceso asociado con estrategias de pre lectura, pues aquí se ponen en marcha acciones como formular objetivos, explorar, plantear hipótesis y activar conocimientos previos.

Analizar tiene que ver con el desarrollo del proceso lector; dado que, entre otros aspectos, supone identificar temas e ideas principales.

Uno de los objetivos de la educación radica en que los alumnos obtengan aprendizajes significativos, por ello las instituciones educativas deben velar por que los profesores cumplan con la interpretación y aplicación de los paradigmas y realicen una reflexión pertinente desde la pedagogía en el currículo diseñado para el cumplimiento de los objetivos propuestos en la Ley (Ley General de Educación, 115 de 1994) y a la vez, incorporar nuevas metodologías para que siendo apropiadas por los docentes contribuyan a la superación de las dificultades en el aprendizaje que presentan los estudiantes, especialmente en el proceso de formación para la lectura crítica.

Para ello se pueden tomar de referencia diferentes aportes y teorías que visionan el rol del docente, el rol del estudiante y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entre ellas la teoría cognoscitiva. Esta teoría se relaciona con los procesos de desarrollo del pensamiento.

De esta forma se ve a la persona como un ser activo y se hace mayor énfasis en el cambio cualitativo. Es decir cambios de manera de pensar en las diferentes etapas de la vida. Uno de sus principales exponentes es Piaget (1967).

MÉTODO

La investigación Estrategias Pedagógicas para potenciar la Lectura Crítica en los estudiantes de tercer grado de Básica Primaria de la Institución Educativa Dolores María Ucrós está fundamentada en el paradigma crítico social, pertinente a las ciencias sociales, pues la acción indagatoria se mueve entre dos sentidos: los hechos y su interpretación, es decir, hay una realidad que descubrir y construir. Este enfoque cualitativo también permite describir y comprender los fenómenos producidos por la experiencia de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se acerca a una realidad humana, utiliza instrumentos y técnicas no experimentales, busca la interpretación y comprensión de las acciones humanas (Martín-Crespo & Salamanca, 2007). Finalmente, teniendo en cuenta el contexto en el que desarrolló la investigación y los sujetos que intervinieron en ella, ésta se instala dentro de la IAE (Investigación Acción Educativa), una forma sistemática de autorreflexión que realiza la comunidad educativa en diversas situaciones, con el fin de mejorar las condiciones de la calidad del aprendizaje y el proceso de la enseñanza. Dentro de la IAE el docente identifica el problema, planea, actúa y reflexiona para la propia mejora de los procesos impactando positivamente en su metodología.

Los participantes fueron seis docentes de tercer grado de Básica primaria de la Institución Educativa Dolores María Ucrós del Municipio de Soledad. Las técnicas e instrumentos utilizados para recolectar la información fueron:

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	APLICADOS A
Entrevistas	Cuestionario	Cuatro docentes
Observación	Guía de observación	Seis docentes
Revisión documental	Rúbrica	N/A
Taller	Protocolo de taller	Seis docentes

RESULTADOS

De acuerdo a las técnicas de recolección de datos empleadas en esta investigación (entrevista a docentes, observación de clases y revisión documental), las cuales fueron previamente valoradas por el asesor del proyecto y teniendo la aprobación para su ejecución; se llevó a cabo la aplicación de dichos instrumentos durante la semana del 21 al 27 de Junio de 2017 en la Institución Educativa Dolores María Ucrós del municipio de Soledad, Atlántico.

Lo anterior, con el objetivo de conocer la manera como se está llevando a cabo el plan lector con los estudiantes de tercer grado en la mencionada institución; y conocidos los resultados, analizar con los docentes participantes las fortalezas y debilidades de las estrategias pedagógicas en el proceso de lectura crítica de los estudiantes de tercer grado de básica primaria de la instituciones educativas del departamento del Atlántico, y de esa manera plantear estrategias en las cuales se puedan apropiar y que, al ser planeadas y ejecutadas de manera dinámica, ofrezcan resultados significativos en cuanto a lectura crítica se refiere, objetivo básico de este proyecto de investigación.

De este modo, a continuación se presentan los resultados obtenidos al analizar los datos recolectados en la aplicación de los instrumentos arriba mencionados.

Caracterización de las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en el proceso de lectura crítica a los estudiantes de tercer grado de básica primaria

Los resultados se presentarán según los instrumentos aplicados en la medida que la información recolectada aporta al logro de cada uno de los objetivos.

Entrevistas a los docentes

Se les aplicó la entrevista planeada con anticipación a cuatro de las participantes, para saber qué tanto conocen sobre lectura crítica y estrategias pedagógicas.

La información obtenida se plasmó en una matriz de convergencia, realizando y obteniendo síntesis individuales y síntesis convergentes.

Pregunta 1, ¿Cuál es el rol de la lectura en el aprendizaje de su asignatura?

De acuerdo a la información que arrojan las respuestas a la pregunta No. 1, se puede comprobar que los docentes reconocen que el lenguaje es la base de la comunicación, lo que posibilita el acceso a la transmisión del conocimiento de la formación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Es considerado el canal básico de las relaciones individuales y sociales.

Pregunta 2, ¿Qué sabe acerca de las competencias en lectura crítica?

De acuerdo a estos resultados el mensaje de tres de los participantes (1°, 3° y 4°) centran la lectura crítica como la forma de desarrollar la capacidad de entender, interpretar y comprender textos; pautas que se hacen necesarias para asumir una postura o punto de vista personal.

Pregunta 3, ¿Considera usted que las competencias en lectura crítica inciden de alguna manera en el desempeño escolar de los estudiantes? ¿Cómo?

De acuerdo al resultado de esta pregunta, los docentes consideran que las competencias lectoras potencian la capacidad expresiva, la actitud crítica y reflexiva a fin de ponerla al servicio de la comunidad.

Pregunta 4, ¿Cuál es la importancia que se le atribuye a las competencias en lectura crítica y en su asignatura? ¿Cómo se evidencia?

Los participantes expresan con claridad la importancia de la lectura crítica y cómo se evidencia al ocupar un lugar preponderante en la construcción de la vida social; por ello consideran necesario estimular la formación consistente del lector lo cual le permitirá al estudiante tomar decisiones más acertadas, tanto por y para sí mismo, como para la comunidad de la cual hace parte.

Pregunta 5, ¿Cómo se trabajan estas competencias en esta institución? Dé ejemplos.

Todos los participantes coinciden en que desarrollan estrategias, como: La pre lectura, procesamiento de textos y sus elementos y por último la comprensión lectora. No obstante, no proporcionan ejemplos de cómo lo hacen en la práctica cotidiana.

Pregunta 6, ¿En su asignatura, cuáles estrategias utiliza para trabajar las competencias en lectura crítica?

Los participantes coinciden con diferentes tipos de estrategias entre los cuales están: lectura, escritura, comprensión y producción de texto, los esquemas mentales como mapas conceptuales, talleres de comprensión de textos de diferentes tipos y preguntas estilos prueba saber.

Pregunta 7, ¿Cree usted que sus clases contribuyen al desarrollo de las competencias de sus estudiantes en lectura crítica? ¿De qué manera?

De acuerdo a las respuestas el mensaje se centra en que los entrevistados reconocen que sus clases contribuyen al desarrollo de las competencias sobre lectura crítica, formando estudiantes críticos, analíticos y reflexivos. Sin embargo, no especifican de qué manera lo hacen.

Pregunta 8, ¿Cuáles son las dificultades que impiden que esa contribución sea más efectiva desde su asignatura?

Consideran que la problemática o dificultad, se debe al alto índice de estudiantes por grados y el poco estímulo hacia el hábito lector desde temprana edad.

De acuerdo a las razones en que se apoyan los participantes, en la preguntas 2 y 5, prevalece la importancia del proceso de la lectura crítica y el desarrollo de competencias, donde uno de ellos (participante número2) desconoce qué estrategias aplicar y cómo hacerlo, para así lograr el desarrollo de las habilidades cognitivas implicadas en el proceso de la comprensión lectora, que según lo planteado por el autor Cassany (2006), la práctica de la lectura crítica tan necesaria en el mundo actual, requiere de un tratamiento permanente por cuanto le permite el acceso al saber cultural y al conocimiento de las diferentes disciplinas, convirtiéndose en un saber poderoso para el desarrollo intelectual, afectivo y social en el estudiante; mediante estrategias que aporten al conocimiento previo, haciendo inferencias, formular hipótesis y saber verificarlos. Se revela que son pocas las estrategias puestas en práctica, debido a que sus respuestas se reducen a la lectura y a las evaluaciones externas.

Por consiguiente es ineludible brindar atención a los estudiantes en las competencias socio - cognitivas y comunicacionales que favorecen en él mismo la lectura crítica, mediante el diseño y proposición de experiencias pedagógicas y estrategias didácticas y de esta manera

hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento para el ejercicio de la ciudadanía.

Observación de clases

Ahora presentamos los resultados de las observaciones de clase.

Se realizó observación de clases utilizando un formato legalizado por el MEN, donde se analizaban diversos aspectos como planeación, observación y valoración del acto pedagógico.

Además se analizó el tipo de planeación de clase, y en esta observación se mostró la planeación institucional del currículo, planes de área, proyectos de aula en relación con el modelo pedagógico aplicado, que se evidencia en la claridad de objetivos y metas de aprendizaje, la selección de técnicas, herramientas y recursos para hacer una clase participativa y dinámica, se realizaron actividades a través de las competencias cognitivas, comunicativa y actitudinal.

En el desarrollo de la clase, el lenguaje juega un papel muy importante ya que propicia el desempeño y la aplicación de estrategias y recursos y desarrollo de actividades participativas e innovadoras, como la utilización de nuevas tecnologías, textos, videos, documentales.

Para la consolidación y evaluación de las clases se tuvo en cuenta los siguientes aspectos para evaluar las competencias:

- Cognitivas: Por la incorporación de ideas, conceptos, emociones y situaciones que pueden lograr un cambio favorable de actitud lectora.
- Comunicativa: Por las relaciones integradoras que se dan tanto a nivel grupal como institucional.
- Actitudinal: Capacidad de disfrutar del acto lector y hacer lectura crítica.

Se pudo inferir de manera general que las clases magistrales y con poca recursividad hacen que los estudiantes tengan cierta resistencia a la lectura. Partimos de que leer no es solamente hacerlo desde la decodificación del texto escrito, los estudiantes tienen opiniones muy sencillas, ya que no logran expresarse con fluidez y no concatenan las ideas. En una de las clases observadas la docente logra hacer un espacio de discusión en donde el estudiante se ve presionado a pensar y de allí hace un acercamiento a su realidad y a sus opiniones. Se requiere entonces poner en práctica estrategias que propicien la lectura crítica desde el sentir de los estudiantes, que piensen y concatenen, infieran, interpreten, den otras posibilidades y propongan. La lectura crítica entonces es una necesidad urgente para la adquisición, fijación y ampliación de conceptos en los campos semánticos y sintácticos de nuestros estudiantes.

Ahora bien se observó otra situación preocupante, el miedo a romper los esquemas de las clases, tradicionalmente magistrales en la que los estudiantes tienen poca participación, es otra razón de la urgencia de incentivar la lectura crítica en la escuela.

De la información obtenida de las entrevistas y de las observaciones de clase se puede concluir que las prácticas de los docentes se pueden caracterizar desde los siguientes criterios:

Saber Teórico: Acercamiento nocional a los conceptos.

Saber Práctico: Todos los observados aplican y siguen una metodología, guiados por sus propias experiencias.

Saber Reflexivo: Todos los observados muestran interés por transmitir los conocimientos y utilizar la didáctica, es decir son pertinentes en su quehacer, pero no sistematizan sus experiencias, ni para ellos mismo en el futuro, ni para otros docentes.

Saber sobre competencias: Muestran manejo de sus procedimientos y aplican estrategias y técnicas apropiadas para el logro de sus clases, pero nos hizo falta ahondar sobre las competencias, desde las preguntas.

Revisión documental: Plan de Área de lenguaje, PEI, Preparador de la clase

Para la revisión de los documentos mencionados, se realizó un parangón, con lo solicitado con los Estándares del MEN, con los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), con los requerimientos del Programa Todos a Aprender (PTA) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el aspecto pedagógico.

El análisis de la relación entre lineamientos, estándares y competencias del Ministerio de Educación Nacional, los Derechos Básicos de Aprendizaje y el plan de área de lenguaje que orientan las docentes de tercer grado de básica primaria de la Institución Educativa Dolores María Ucrós de Soledad, se desarrolló en la sede Benedetti.

- **Lineamientos curriculares, Estándares y Competencias del área de lenguaje:** En cuanto a la metodología, todas las docentes tienen una disposición magistral. La clase la desarrolla con una dinámica de entrada, una exposición de la temática de manera precisa con un lenguaje técnico, sencillo y claro. Se aplican técnicas y espacios de participación durante y al final de cada clase, tal como proponen los objetivos de los Lineamientos Curriculares. La implementación de estrategias innovadoras se denota de manera tímida pues solo se esboza como planteamiento del inicio de clases. Es de anotar que se cumplen los estándares y competencias que propone el Ministerio de Educación Nacional.

En lo referente al contenido, se tienen en cuenta en las clases: la ortografía, la gramática, la sintaxis, la intertextualidad y la extratextualidad

de las oraciones, al igual que la semántica, guardando coherencia, ilación y cohesión en la temática. Se da un espacio de interlocución o participación con los estudiantes, pero falta un espacio de lectura propositiva o crítica. Los ejes problémicos se hacen de manera transversal en todo el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura: lenguaje. También dentro de los contenidos se encuentra los aportados por los lineamientos curriculares del MEN.

Todas las docentes asumen de manera constante las pautas y estructuras de los lineamientos, estándares y competencias a través de la aplicación de técnicas y estrategias en las clases que permiten el aprendizaje de manera significativa y que la clase tenga un ambiente motivador y participativo.

Se busca desarrollar al máximo las propuestas curriculares estándares en todo el territorio nacional. Esa búsqueda de evaluar en forma asertiva el trabajo social y colaborativo a través del lenguaje como eje transversal en la construcción de significados, propicia la lectura crítica y los pensamientos divergente, creativo y propositivo. Así los estudiantes son vistos como sujetos activos y participantes de la enseñanza y del aprendizaje, los cuales tienen saberes e intereses culturales que pueden reforzar las dinámicas de una clase.

- **Derechos Básicos de Aprendizaje DBA de Lenguaje:** En el proceso enseñanza- aprendizaje se tiene en cuenta los parámetros y las sugerencias dadas en las sesiones del PTA, que haciendo un paralelo con los lineamientos, estándares y competencias tienen muchas similitudes, lo que facilita la incorporación de algunas temáticas nuevas, que en la práctica se realiza sin grandes alteraciones.

En este ámbito, los objetivos del PTA proponen utilización de diversos recursos y estrategias que dinamicen la clase, pero en la práctica aún falta mucho para el logro propuesto.

En cuanto al uso de un lenguaje comunicativo con precisión de matices y normas gramaticales para darle un sentido contextual y literal que se sujeta a las propuestas del DBA, sobre la temática que está inmersa en el plan de área de manera directa, se pudo apreciar que todos los temas, competencias y el desarrollo de estos se encuentran contenidos y se están aplicando.

Es un proceso asociado entre la interacción de los principios básicos de la comunicación y la literatura que permite que el docente sea un orientador y animador de las temáticas, principalmente de la lectura crítica.

Los procesos de evaluación referidos a los DBA son escasos pues estos solo propician momentos de evaluación precarios y basados únicamente a los procesos de adquisición de conocimientos, al referirse a los contenidos precisos.

- **Plan de área de lenguaje:** El dominio curricular de este plan estuvo presente en todas las clases observadas, la disposición del salón, láminas, lluvia de ideas, preguntas y respuestas y la orientación docente de manera segura que hace la apropiación de la temática propuesta. Sin embargo la lectura es más literal, en algunos casos inferencial pero falta ahondar en la lectura crítica al momento de evaluar la clase. El manejo de grupo, de los recursos, de los textos y talleres se da en completa disciplina, lo que hace que el tiempo de clases sea eficiente y completo. Esta manera de enseñar tiene siempre presente el modelo pedagógico institucional, su misión-visión, los objetivos y políticas institucionales.

En toda la elaboración de la malla institucional se pueden evidenciar los lineamientos curriculares del MEN, en la que la adaptación al entorno educativo particular del Dolores María Ucrós se permite, pues acoge a las líneas generales y los complementa con las particularida-

des. El plan de Área de la asignatura de lenguaje, comporta una extensión denominada producción textual, para motivar el proceso escritural. Además de lo que propone los lineamientos del MEN, también se adecuan con los DBA y se complementa con temas propios del calendario académico institucional, como los que son propios de la cultura y el contexto.

En la propuesta de los lineamientos que están inmersos en el plan de área se propone el trabajo colaborativo y cooperativo que se advierte en una actitud de inclusión de propuestas alternativas, es decir, la disposición de los docentes facilita los cambios y la incorporación de estrategias que permiten una actitud favorable de parte de los estudiantes.

Desde la institución se construye una dinámica de participación y activación de estrategias que incentiven la lectura y el pensamiento crítico, lo que se hace desde la utilización práctica y constante de verbos como comparar, contrastar, argumentar, relacionar, asemejar, discernir, analizar, sintetizar, haciéndolo individual y colectivamente trabajando las intenciones comunicativas, los propósitos, causas, posibles efectos, netamente se refieren a lo que el texto mismo presenta libremente.

Análisis con los docentes participantes de las fortalezas y debilidades de las estrategias pedagógicas en el proceso de lectura crítica de los estudiantes de tercer grado de básica primaria de la Institución Educativa Dolores María Ucrós del Municipio de Soledad

Taller: Estrategias pedagógicas para potenciar la lectura crítica

Durante la realización del Taller Estrategias pedagógicas para potenciar la lectura crítica, además del intercambio de experiencias entre los grupos conformados con las docentes y la socialización de los inte-

rrogantes planteados en cada jornada, se abrió un espacio para la clarificación de conceptos que se consideran necesarios para la aplicación de nuestra propuesta.

Diferencias entre estrategia, técnica y actividad

Estos tres términos tienden a utilizarse en algunas situaciones como sinónimos, más aún porque todos ellos finalmente contribuyen a la consecución de un objetivo; sin embargo, al aterrizar en el campo pedagógico y de forma específica en el tema que nos compete, entendemos fácilmente su diferenciación.

La estrategia, es una acción consciente e intencional que consiste en tomar decisiones acerca de las operaciones que se deben realizar y el conocimiento a activar y gestionar, para resolver satisfactoriamente una situación o problema (Pozo, Monereo y Castelló, 2001). Su enfoque del problema a resolver es global, plantea la necesidad de establecer una técnica y organizar una serie de actividades.

Las técnicas, son los procedimientos didácticos enmarcados dentro de una estrategia para llegar a un objetivo. Por el contrario, las actividades, son acciones específicas que conllevan la realización de una acción.

Estrategias cognitivas, meta cognitivas, lúdicas, tecnológicas y socio – afectivas.

Teniendo claro que las estrategias son el conjunto de pasos organizados que nos van a permitir alcanzar una meta, pasamos a considerar que existen diferentes tipos de estrategias: cognitivas, meta cognitivas, lúdicas, tecnológicas y socio – afectivas.

Las estrategias cognitivas apuntan esencialmente a aprender, a acercarse al conocimiento. Para ello con respecto a la información la recolectan, la analizan, la comprenden, la procesan y la guardan.

Las estrategias meta cognitivas, están enfocadas en el aprender a aprender. Los estudiantes evalúan críticamente su proceso de aprendizaje: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo?

Las estrategias lúdicas son de carácter participativo y dilógico, favorecen la creatividad, interés por participar, cumplir reglas y respetar a sus pares.

Las estrategias tecnológicas promueven la implementación de herramientas que permiten a los estudiantes no sólo el uso de las TIC para la construcción y representación del conocimiento, el intercambio de información, sino también la capacidad para discriminar el valor de lo que circula en la red, promoviendo una postura crítica.

Finalmente, las estrategias socio – afectivas refuerzan los aspectos personales y sociales de los estudiantes, haciéndolos más reflexivos en la toma de decisiones, que experimenten el trabajo cooperativo, desarrollen la empatía y que sean capaces de llegar a acuerdos para solucionar problemas o interrogantes que surjan durante su proceso de aprendizaje.

Métodos de enseñanza de la lectura

Acerca de los métodos de enseñanza de lectura recordamos que este proceso es propio del nivel inicial de enseñanza, más específicamente en la primera infancia y primer grado de educación básica primaria. Aun así, es posible encontrar algunos estudiantes en tercer grado que aún presenten dificultades al momento de leer un texto de forma que afecta también su capacidad de comprensión del mismo.

Teniendo esto como punto de partida, recordamos inicialmente que usualmente se utiliza en las instituciones los métodos sintéticos o silábicos y, los métodos analíticos o globales, o quizá en el mejor de los casos una combinación de ambos.

Los métodos sintéticos o silábicos, parten de lo mínimo a lo macro. Se aplican actividades para animar a los niños en el aprendizaje de las letras y las sílabas. Una vez apropiadas, se pasa a la enseñanza de palabras y oraciones. Sin embargo, en ocasiones quizá por la falta de estrategias apropiadas en su enseñanza, se vuelve tedioso y poco motivador ya que se centra en la memorización. Entre estos métodos encontramos: alfabético, silábico y fonético.

Los métodos analíticos o globales, se basan en la enseñanza por medio de palabras y oraciones sin necesidad de iniciar con las unidades mínimas y es sólo al final de este proceso que el estudiante identificará las letras y sílabas que forman las palabras. Puede resultar mayormente motivador debido a que se puede interactuar muy tempranamente con palabras, oraciones y textos cortos, sin embargo es fundamental que el docente lo aplique adecuadamente para llegar a la identificación de las letras y sílabas (Alegría, Carrillo & Sánchez, 2005).

Tipos de texto: descriptivo, narrativo, lírico y argumentativo:

Descriptivo: cuenta cómo son las cosas, las personas, los lugares, los animales, los objetos, los sentimientos,...busca que el lector tenga una imagen real de lo que se describe.

Narrativo: cuenta hechos reales o ficticios, con la participación de uno o varios personajes, que se desarrollan en un lapso de tiempo. En ellos identificamos inicio, nudo y desenlace.

Lírico: este texto expresa los sentimientos del autor, sus pasiones, generalmente está escrito en verso, pero también se encuentran en prosa,

Argumentativo: defiende ideas y expresa opiniones, su objetivo es convencer.

La utilización de diferentes tipos de textos contribuye no sólo al desarrollo de la competencia lectora, además de enriquecer el lenguaje, facilitará y estimulará en los estudiantes el hábito escritor.

Niveles de lectura: literal, inferencial y crítica

Antes de adentrarnos en la especificación de los niveles de lectura, es necesario recalcar que éstos no podrán desarrollarse sin que previamente el docente genere al interior del aula actividades creativas, motivadoras y organizadas que despierten en los estudiantes el amor por la lectura. Colomer y Camps (1996) mencionan unas condiciones básicas para la enseñanza de la lectura entre ellas: partir del conocimiento del mundo que tienen los estudiantes, propiciar una relación positiva con el texto escrito, utilizar textos diversos y variados en contenido que permitan a los estudiantes familiarizarse con sus características y, finalmente la lectura en voz alta como la oportunidad para comunicar algo y no como un ejercicio mecánico.

Leer es comprender y poder hacerlo requiere que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan acercarse al texto, comprender la intención del autor y asumir una postura crítica frente a éste. Por esto, referenciamos tres niveles de lectura (Santiago, Castillo & Vega, 2005):

Lectura literal: es el primer encuentro con el texto y es el más básico de los niveles. Su propósito es identificar y recopilar información del texto que aparece en forma explícita, generalmente podemos preguntar ¿Qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? Además, identifica las ideas principales y sus relaciones.

Lectura inferencial: es el segundo nivel, requiere del estudiante la capacidad de reconocer lo que está implícito en el texto, lo que no se ve a simple vista. Permite desarrollar la habilidad de inferir a través de las relaciones y asociaciones que el estudiante hace entre el texto y sus saberes previos, la información que tiene, sus experiencias y lo

que ya ha descubierto en él. A partir de esto está en capacidad de sacar conclusiones y hacer predicciones por lo que requiere una gran capacidad de abstracción.

Lectura crítica: el tercer y más complejo nivel. Lleva al estudiante a una posición crítica frente al texto: lo evalúa y valora a través de juicios que deben ser fundamentados y argumentados. Asume una posición de rechazo o aceptación frente al texto y la intencionalidad del autor. Es aquí donde el desarrollar estrategias meta cognitivas prepara al estudiante para ser verdaderamente crítico no sólo frente al texto sino también ante la forma en que ha avanzado en el proceso de comprensión.

Construcción de estrategias pedagógicas en un programa de acompañamiento que potencie la lectura crítica en estudiantes de tercer grado de básica primaria

Teniendo en cuenta la información obtenida para el logro del objetivo de este trabajo de investigación, a partir de la revisión documental y el desarrollo de los talleres, se generó el diseño de la siguiente propuesta de acompañamiento:

“Lee: si lo haces, aprendes”

En nuestro país, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) ha hecho un esfuerzo para que la lectura crítica sea abordada en los distintos niveles educativos apuntando de esta manera a la formación de ciudadanos que asuman un pensamiento crítico ante la realidad social, política, económica y cultural del país y ante el impacto de la globalización en las dinámicas del mundo contemporáneo.

Sin embargo, el desarrollo de la competencia lectora es en sí misma una capacidad compleja que exige la utilización de diferentes operaciones. Inicialmente, en el procesamiento de la información a través

de la decodificación del texto, de la comprensión textual y de la contextualización, se produce una relación desde los saberes previos del lector, es decir, que no se parte de cero, sino que por el contrario en la lectura participan la información, los sentimientos y las evocaciones de quien lee. Por otra parte, el control de ese proceso de comprensión regula la manera de leer, apuntando hacia la identificación del género del discurso en el texto, la finalidad de la lectura, el objetivo comunicativo del autor y la mirada objetiva hacia la conveniencia y/o pertinencia del mismo.

Consecuencia de esto, es que la lectura crítica necesariamente debe ser transversal en el currículo, debe dejar de ser la cenicienta relegada al área de lenguaje para ser una herramienta permanente del quehacer de todos los docentes, en todos los niveles y áreas, puesto que tal proceso de comprensión y criticidad es invaluable en la formación integral del estudiante, acercándolo de manera más efectiva a los distintos saberes. Por ello para el desarrollo de la lectura crítica se hace necesario que el docente se ejercite con los estudiantes en la realización de acciones que de forma práctica les permita pasar de una lectura literal a una lectura crítica, teniendo en cuenta que ésta es procesual y que sólo gracias a la identificación y comprensión de los elementos básicos del texto, el estudiante se encuentra en capacidad para avanzar en la comprensión del mismo, es decir "ir más allá". En el ejercicio de la lectura crítica el estudiante aporta al texto y lo complementa, se acerca a él objetivamente para entenderlo y para llevarlo a su contexto.

DESCRIPCIÓN

Esta propuesta toma como base el planteamiento de Girón, Jiménez y Lizcano (2007), implementando una serie de estrategias que aplicadas secuencialmente permiten al docente guiar al estudiante en el paso de la lectura literal a la lectura crítica. Éstas a su vez referencian una

serie de interrogantes que descubren el texto a la comprensión del lector; se trata entonces de proponer el ejercicio de lectura como un espacio también de encuentro y generación de saberes.

Para ello el docente, debe internalizar la práctica diaria de la lectura y el análisis crítico de ésta, favorecer un ambiente propicio en la escuela para el encuentro de los alumnos con el texto, para leer y escuchar al otro, compartir y debatir ideas y generar preguntas.

JUSTIFICACIÓN

La importancia de acercar a los estudiantes a la lectura, radica no solo en desarrollar la inteligencia o ampliar sus campos semánticos, sino también, para intercambiar saberes con las personas de su entorno: familiares, amigos, compañeros y docentes, hace que la expresividad del estudiante sea de mayor nivel, lo que implica un comportamiento asociativo, colaborativo y comprometido con las tareas que surgen en la cotidianidad, que permite desde luego exponer las emociones y situaciones problémicas en la búsqueda de soluciones que satisfagan las exigencias actuales.

Es tal vez el mayor reto de la lectura hacer pensar de manera crítica, es decir, se requiere la disponibilidad hacia el acto lector, pues exige no quedarse en la decodificación, ni en la comprensión de lo que se lee, sino la búsqueda de otras posibilidades que ofrece la lectura, es decir, una interpretación crítica que accione los elementos propios de un lector avanzado: relacionar, inferir, argumentar, diferir... son procesos a seguir en una lectura crítica.

La presente propuesta justifica favorecer la lectura crítica desde las condiciones de formación de los educandos, con el desarrollo de diversas estrategias, más aún cuando muchas de las problemáticas de aprendizaje que se presentan en la escuela se relacionan con aspectos escriturales y lectores. Así, los estudiantes también podrán modificar

para bien su entorno, desde la generación de ideas que se puedan concebir o realizar de manera efectiva.

Lineamientos o estrategias para una lectura crítica

a. Valorar la procedencia del texto:

¿Qué tipo de texto es: argumentativo, narrativo, literal, informativo?
¿Qué nos dice el título? ¿Quién es el autor? ¿Qué otras partes del texto se pueden identificar?

Interrogar al texto:

b. Cuestionar el texto, lo que implica que el lector se haga preguntas enfocadas en determinar la tesis del texto y los argumentos que la apoyan. (Girón, Jiménez y Lizcano, 2007).

¿De qué trata el texto?, ¿qué información se puede extraer de él?,
¿qué preguntas concretas se pueden hacer: personajes, tiempo, acciones y/o situaciones?

c. Relacionar los saberes previos:

¿Qué se conoce acerca de este tema? ¿De qué fuentes se ha obtenido esta información? Según el tipo de texto, ¿cuál es su estructura? ¿Qué conocemos sobre este tipo de textos?

d. Contextualizar el texto:

¿En qué época fue publicado? ¿Existen algunos aspectos sociales, culturales y/o económicos que deban considerarse? Lo que el texto propone, ¿se relaciona con nuestra época actual?

e. Considerar la posición del autor:

¿Qué quiere hacer el autor: informar, explicar, narrar, entretener? ¿Qué género está utilizando?

f. Establecer relaciones intertextuales:

¿Se identifica en el texto la referencia a otros textos? ¿El autor cita o menciona otros textos? ¿Es posible contrastar dos textos de diferente género que plantean el mismo tema?

g. Asumir una postura crítica:

¿Si hubieses escrito el texto, le colocarías otro título? ¿Cuál? ¿Estás de acuerdo con lo que propone el autor? ¿Qué otras ideas puedes proponer?

Modelo Taller de Lectura

Queridos maestros y maestras:

Abordar la lectura crítica en la escuela es hoy una necesidad. Nos urge acompañar a nuestros estudiantes en el camino de la comprensión lectora estimulando las habilidades necesarias para cada uno de los niveles de lectura hacia el desarrollo de la criticidad. Por tanto esperamos que esta propuesta se convierta en una herramienta que favorezca su trabajo en el aula y que dinamice la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas en un ambiente óptimo.

Conducta previa (Antes de leer...)

Antes de entregar cualquier tipo de lectura a los estudiantes es importante iniciar sensibilizándolos ante el texto y evocando los saberes previos. Por tanto lo primero es presentar el título. ¿Qué ideas o sentimientos despierta en ellos? ¿A partir del título, de qué creen que puede tratar el texto? Se debe estimular un ambiente propicio para la participación, aceptando y valorando las opiniones y aportes de todos.

También se pueden hacer preguntas específicas relacionadas con el texto que acerquen al estudiante a la comprensión de su contenido.

Conociendo el texto...

Una vez que se entrega la lectura a los estudiantes es necesario orientarlos en la identificación de elementos esenciales del texto. ¿Qué observan? ¿Según los tipos de texto éste es descriptivo, narrativo, lírico o argumentativo? ¿Quién es el autor?

Se sugiere realizar una lectura inicial del texto de forma individual y silenciosa, una vez hecha, se anima a los estudiantes a leer alternadamente partes del texto. Es importante en este momento aclarar las dudas que surjan del vocabulario y sugerir una nueva lectura con estas aclaraciones de forma que haya una comprensión del contenido del mismo.

A continuación se entrega el cuestionario. En este encontrarán diferentes tipos de preguntas orientadas al desarrollo de cada nivel de lectura:

- Preguntas de comprensión literal: implican reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen expresados en el texto.
- Preguntas que precisan realizar inferencias: permiten, utilizando los datos explicitados en el texto, más las experiencias personales y la intuición, realizar conjeturas o hipótesis.
- Preguntas de valoración crítica: implican emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo texto.

Al terminar de responder las preguntas de los tres niveles, es importante que se socialicen los resultados. El docente puede aprovechar este espacio para que los estudiantes expresen su postura frente al texto y, en caso de diferencias en las opiniones al seleccionar una respuesta, brindar las pautas requeridas para la adecuada comprensión de la pregunta y si se considera necesario reformularla.

Actividad para desarrollar en clase: Análisis de un texto argumentativo

Lee el siguiente párrafo y responde las preguntas que aparecen al final.

Abusar de los videojuegos es malo para tu salud porque si pasas muchas horas frente a la pantalla tus ojos se cansan y a la final tendrás que usar gafas debido al esfuerzo al que los sometes. También es malo abusar de las horas de videojuegos pues estar mucho tiempo sentado te hará engordar. Además te pierdes de jugar con otros niños y pasear al aire libre o practicar deportes. Por lo tanto lo ideal es no jugar más de una hora al día a los videojuegos si no quieres estar gordo y tener que usar gafas. (Tomado de <http://atomico.es/formacion/ejemplo-de-texto-argumentativo-para-ninos-corto/>)

Pregunta nivel literal

- a. El tema que se expone en el texto es:
- b. La importancia de los videojuegos
- c. Las ventajas de los videojuegos
- d. Las desventajas de los videojuegos
- e. Los videojuegos pasados de moda

Pregunta nivel inferencial

- a. El objetivo del autor del texto es:
- b. Que los niños utilicen más videojuegos
- c. Que se vendan más baratos los videojuegos
- d. Que los padres sólo compren videojuegos en navidad
- e. Que los niños disminuyan el uso de videojuegos

Pregunta nivel valorativo o crítico

El tema planteado por el autor es de actualidad porque:

- f. Hay muchos videojuegos nuevos

- a. Los niños utilizan videojuegos excesivamente
- b. Los videojuegos engordan
- c. Los videojuegos son muy divertidos

CONCLUSIONES

Después de analizar la información recolectada y reflexionado sobre su incidencia en el contexto educativo, se ha podido comprobar que el ejercicio de la lectura crítica es una necesidad hoy más que nunca de primer nivel en todo el ámbito educativo. La escuela, en medio de su organización y planeación determinada por los requerimientos de ley y de carácter organizativo ciertamente responde a unos parámetros que a su vez deben dar respuesta a las necesidades del contexto actual. Los resultados de las observaciones y entrevistas, colocan en evidencia fortalezas y debilidades. Evidentemente hay avances en cuanto se ha entendido que existe una necesidad y debe ser solventada, pero aún no está claro el cómo, ya que al interior de las instituciones, producto del desconocimiento, de la falta de formación y en ocasiones, quizá por la ausencia de compromiso, los docentes poco o casi nada reflexionan acerca de las prácticas que realizan en el aula, desconocen además las características fundamentales para estimular y desarrollar la lectura crítica e incluso algunos carecen del hábito lector.

Además, teniendo como base los resultados arrojados por las observaciones de clase que colocan en evidencia el uso manifiesto aún de una práctica magistral en la que se utiliza muy poca recursividad y en donde son pocos los espacios para la participación activa de los estudiantes y es casi nula la presencia de espacios generadores y propicios para la lectura, queda claro que se hace necesario el desarrollo de estrategias que incentiven el gusto por la lectura pero además, que gesten la formación de lectores críticos en nuestros estudiantes, que no se “delegue” únicamente a la asignatura de lenguaje como la responsable de la formación lectora sino que se asuma como elemento transversal de todas las áreas del conocimiento; así, cuando el

estudiante, al interactuar de manera constante con lecturas llamativas dentro de los diferentes géneros literarios puede relacionar estas con diferentes contextos y a partir de ellas obtener respuestas a sus inquietudes, al tiempo que fortalece sus saberes previos; de igual modo, al permitir que por medio de una imagen, historieta, viñeta, etc., el estudiante deja volar su imaginación al comentar lo que la imagen le inspira o le dice se generará entonces un aprendizaje significativo, que sin duda alguna llevará a quien así lo practique a un desarrollo efectivo del pensamiento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ródenas, C., Olea, M. J. A., Padrós Cuxart, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24), 31 – 44.
- Alegría, J., Carrillo, M., & Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340(1), 6-14.
- Álvarez, B. (2016). Estrategias para el mejoramiento de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado del colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca. Tesis de maestría. Recuperado desde <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/14785/1/AlvarezOcampoBlancaYelsi.2016.pdf>
- Anderson, R. & Pearson, P. (1984). *Psicología y pedagogía de la lectura*. Nueva York: Longman.
- Carlino, P. y Martínez, S. (2008). *La lectura y la escritura: un problema de todos*. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Carriazo, M., Mena, S., & Martínez, L. (2008). *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora*. Quito, Ecuador: Centro gráfico, Ministerio de Educación-DINSE.
- Cassany, D. (2005, August). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. In Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción (Vol. 24, p. 25).

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y aprendizaje*, 19(73), 49-63.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Girón, S., Jiménez, C. & Lizcano C. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Bogotá: Fondo de Publicaciones.
- Gutiérrez-Braojos, C. & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(1), 183-202.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Recuperado desde <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1>
- Ley N° 115. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de Febrero de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Martín-Crespo, M., & Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación*. Consultado de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>. 27.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012). *Todos Aprender. Programa para la transformación de la Calidad Educativa*. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Lineamientos Curriculares, Lengua Castellana. Bogotá: Delfín Ltda.
- Modesto Masías, V. (2012). Comprensión lectora en estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria en Ventanilla. Tesis de maestría. Recuperado desde http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1219/1/2012_Modesto_Comprension%20lectora_en_estudiantes_de_tercero_y_cuarto_grado.pdf
- Orrantia, J. & Sánchez, E. (1994). Evaluación del lenguaje escrito. En M. A. Verdugo y otros: Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica (pp. 223-326). Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1967). El juicio y el razonamiento en el niño. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Pianeta, B. (2016). Prácticas de lectura crítica y su incidencia en los bajos resultados de las pruebas saber de los estudiantes de grado once de una institución educativa del departamento del Atlántico. Barranquilla.
- Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2001). Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Santiago, A., Castillo, M. & Vega, J. (2005). Lectura, metacognición y evaluación. Bogotá: Alejandría Libros.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Madrid: Graó.
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos*, 20, 16-23.
- Soler, M. (2001). Lectura dialógica: una nueva comprensión del evento de lectura. Universidad Harvard. Tesis doctoral leída en junio de 2001 en la Graduate School of Education, Universidad de Harvard, <http://www.lib.umi.com/dissertations>.

Como citar este capítulo:

Martínez Tejera, M. P., Palacio, C. E., Vélez Peña, J. del P. & Villalba Villadiego, A. A. (2018). Estrategias pedagógicas para potenciar lectura crítica en estudiantes de tercer grado. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser.* (pp.51-93). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 3

Estrategias para la comprensión lectora de los enunciados de problemas matemáticos

Lamanna Visbal, Giovanni
Moré Durán, Anibal
Maza Camargo, Lisímaco
Collante Caiafa, Carmen
Villalba Villadiego, Anuar Antonio

INTRODUCCIÓN

Indiscutiblemente la educación primaria es el cimiento para el desarrollo de competencias y habilidades de profundización en los niveles de secundaria y media. Por tal motivo en Colombia se han planteado políticas públicas que posibilitan la calidad educativa a partir de los resultados arrojados en las pruebas Saber de matemáticas y lenguaje de tercero y quinto grado realizadas por el Estado. Una de ellas es el programa Todos a Aprender que actúa sobre diferentes factores que están asociados al desempeño de los estudiantes y que concurren en el aula de clase: el maestro, el currículo, los materiales educativos, la evaluación, la gestión educativa lo cual involucra a todos los actores de la comunidad educativa, el contexto familiar y la disponibilidad de infraestructura escolar que incluye las estrategias que permitan la llegada de los estudiantes a la escuela y su permanencia en el sistema educativo (MEN, 2012).

De modo particular, las áreas de matemáticas y lenguaje son dos herramientas que interactúan con las demás áreas del conocimiento para responder a las curiosidades que se generen; por eso han tomado gran significancia en el desarrollo de habilidades para lograr la competitividad cognitiva y práctica, lo que conlleva a la educación a proponer una serie de acciones pedagógicas con las que se obtenga el fortalecimiento de las prácticas de aula desde objetivos hasta evaluación de las actividades, para determinar cuáles contribuyen al desarrollo potencial de habilidades comunicativas o comprensivas, ya sean de orden simbólico, verbal o numérico.

Este estudio tuvo como meta indagar acerca de las posibles estrategias que facilitan la comprensión de enunciados de los problemas matemáticos para su resolución de forma efectiva y coherente a los estudiantes de tercer grado de instituciones públicas del municipio de Soledad, dado que es una de las mayores dificultades con las que se encuentra un estudiante de educación primaria cuando inicia el proceso de resolución de problemas matemáticos. Pues si bien se supone que conoce la suma y la resta, al enfrentarse con el problema, el niño o la niña, afronta otras limitantes como vocabulario pobre, reducida capacidad de expresión, bajo nivel de comprensión lectora lo que lo lleva a preguntar qué operación matemática debe utilizar y el proceso de resolución de problemas es una de las actividades del pensamiento esenciales, mediante la que se ejercita la creatividad, la capacidad de reflexionar para afrontar situaciones problemáticas con una actitud crítica; de ahí que la lectura comprensiva del problema matemático es tal vez, una de las fases más complicadas (Romero, 2012).

Desde esta perspectiva, especialistas educativos como Hernández y Polo (1993) plantean que para afrontar los problemas de bajo rendimiento matemático, en las instituciones educativas, se debe asumir un rol estratégico frente al reto de elevar el nivel escolar o acadé-

mico de sus estudiantes, a partir de programas de formación flexibles que utilicen modernas metodologías orientadas al desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes, principalmente el de sus capacidades lectoras en relación a la resolución de los problemas matemáticos. Todo lo anterior conlleva a preguntarse ¿Cuál es el estado de la comprensión lectora de los enunciados matemáticos en la resolución de problemas matemáticos? ¿Qué estrategias pedagógicas podrían favorecer la comprensión lectora de los enunciados de problemas matemáticos en los estudiantes de básica primaria en las instituciones educativas oficiales del municipio de Soledad en el Departamento del Atlántico? ¿Qué concepciones fundamentan las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes para dicha labor? ¿Cuáles son esas estrategias pedagógicas? Y ¿Sobre qué bases teóricas y metodológicas se podría fundamentar una propuesta de estrategias pedagógicas de comprensión lectora para la interpretación de enunciados de problemas matemáticos?

Consecuentemente, el proyecto de investigación se trazó como objetivos develar las concepciones pedagógicas que subyacen en las estrategias empleadas por los docentes para desarrollar la comprensión lectora en la interpretación de enunciados de problemas matemáticos; analizar con los docentes las estrategias que podrían favorecer esa práctica y diseñar, con el apoyo de ellos, estrategias que faciliten la comprensión lectora de enunciados al resolver problemas matemáticos en los y las estudiantes de 3° de básica primaria, partiendo siempre de constructos teóricos y metodológicos.

Una de las razones fundamentales, desde el punto de vista socioeducativo, que condujo a realizar esta investigación, fue el alto porcentaje de estudiantes con bajos resultados en las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación a los estudiantes de tercer grado de primaria en las áreas de comprensión de los enunciados matemáti-

cos y lógico matemáticos. Desde el enfoque pedagógico, los niños, referente a la comprensión lectora, presentan dificultades en la comprensión del texto, debido a que éste es un proceso muy complejo, a través del cual el lector interactúa con la lectura que está realizando. Visto de una manera disciplinaria-científica, el proceso de resolución de un problema se inicia necesariamente con una adecuada comprensión de la situación problemática, para ello es necesario e importante que el estudiante tenga muy claro de qué se está hablando, qué es lo que se quiere conocer, cuáles son los datos que se conocen, dado que en la mayor parte de los casos los problemas se plantean en forma escrita.

Desde el punto de vista metodológico, las dificultades planteadas estarían indicando que los problemas de comprensión estarían condicionando las dificultades de resolución de los problemas matemáticos. Tal afirmación ratifica el planteamiento teórico acerca de la necesidad de tener bien desarrollada la comprensión lectora para tener éxito en el desarrollo de los problemas matemáticos. En este sentido, el sistema educativo está obligado a obtener logros importantes en la comprensión lectora para, de esta manera, también sea exitosa la resolución de los problemas matemáticos.

Son muchos los autores que a nivel mundial, nacional y local que han abordado ampliamente tanto las estrategias pedagógicas para la comprensión lectora como la resolución de problemas matemáticos, aportando investigaciones que enriquecen este campo aplicado a las instituciones educativas. Entre las diferentes investigaciones que se han realizado al respecto se encuentra

En España, Sainz-Osinaga (2012) realizó una investigación sobre la actividad lingüística como objeto enseñado en una clase de matemáticas en la Escuela Primaria cuyo propósito fue conocer los obstáculos de los alumnos y la intervención del docente cuando se articulan dos

materias curriculares. Por su parte, García y otros (2015) centraron su investigación sobre el conocimiento y habilidades metacognitivas en estudiantes de 5° y 6° grado de Primaria con un enfoque profundo de aprendizaje en el cual encontraron pobres habilidades en la resolución de problemas, los estudiantes saltan de inmediato al cálculo, dan respuestas impulsivas o recurren a mecanismos de ensayo y error sin revisar los resultados.

En México, Arteaga y Guzmán (2005) investigaron sobre las estrategias utilizadas por alumnos de quinto grado para resolver problemas verbales de matemática y concluyeron que las dificultades que presentan los estudiantes al resolver problemas matemáticos obedece a su percepción de la matemática como proceso complicado, por lo que al generársele una estrategia que les permita orientar las que normalmente utilizan, mejoran sus resultados y su opinión sobre esta disciplina. Otro realizado por Delgado (2015) sobre el papel del lenguaje en el aprendizaje de las matemáticas dio como resultado que cuando se usa un lenguaje matemático, los estudiantes no comprenden las problemáticas; pero, al plantearlas en un lenguaje cotidiano resultó más fácil.

En Guatemala, Rodríguez (2015) llevó a cabo un estudio en donde se analizó la relación entre las competencias de comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos en los alumnos de tercero primaria. Como resultado se estableció mediante un análisis estadístico que existe una significativa correlación entre la lectura comprensiva y la resolución de problemas matemáticos, brindando resultados positivos, aunque no muy altos; pero que demuestran dicha relación.

En Brasil, Fernández y Carrillo (2014) realizaron un estudio con el objetivo de comprender cómo los estudiantes se esfuerzan; es decir cómo la afectividad influye en la resolución de problemas matemáticos. Esto estuvo centrado en tres dimensiones: la atención, el habla interior y

la forma de afrontar el reto. Se realizó mediante un estudio de caso con estudiantes de 3° y 4° grado. Como resultado de la investigación se encontró que las dimensiones propuestas inciden en el proceso de resolución de problemas y que la falta de atención, de habla interior y el reto conllevan a una deficiente resolución de problemas matemáticos.

A nivel local, Franco (2009) en su trabajo orientado desde el paradigma histórico hermenéutico: Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños, cuyo fin era describir cómo el docente desarrolla estrategias de aprendizaje de apoyo para lograr comprensión lectora en niños de primero y segundo grado de Primaria arrojó como resultado que aunque se ha avanzado aún prevalece la focalización hacia la entonación, lo que puede originar automatización.

Otro trabajo realizado en Colombia por Durán y Bolaño (2013), referido a la resolución de problemas matemáticos con niños de quinto grado de básica primaria, tuvo como objetivo diseñar estrategias didácticas para la lectura de contenidos en matemáticas. La investigación se hizo en forma descriptiva no experimental con dos momentos: comprensión y resolución de problemas y dos variables: matemáticas y resolución de problemas matemáticos. Al realizar el diagnóstico se encontró que la mayoría de los estudiantes poseen un nivel bajo, en la comprensión y en la resolución de los mismos. Se relacionó, que, a menor comprensión del problema por parte de los estudiantes, menor capacidad para resolverlo.

De este modo, todos estos estudios contribuyeron desde distintos aspectos teóricos y metodológicos a la presente investigación concerniente a las estrategias pedagógicas para interpretar enunciados de problemas matemáticos en estudiantes de tercer grado.

Un gran número de estudios ha mostrado que los buenos resolutores de problemas se caracterizan por disponer de un conjunto de estrategias generales o heurísticas que guían su acción y que les ayudan a superar las dificultades que van encontrando durante el proceso de resolución. Estas formas de actuación son más o menos constantes en la resolución de problemas difíciles para el resolutor y en los cuales no se domina el contenido específico del problema (Polya, 1945; Schoenfeld, 1985; Puig, 1993). Consecuentemente, se ha diseñado un gran número de propuestas para la enseñanza de estrategias generales. Entre estas propuestas, y sin ánimo de ser exhaustivos sino citar las que han sido útiles para el diseño de este trabajo, se destaca, en primer lugar, el modelo «ideal» de Bransford y Stein (1986) y el de Krulik y Rudnik (1989) como modelos instruccionales que han seguido de manera fiel el propuesto por Polya (1945). Y, en segundo lugar, los modelos de Schoenfeld (1985) y Lester (1985), los cuales toman como punto de partida las estrategias heurísticas de Polya, pero incorporan la enseñanza-aprendizaje de estrategias metacognitivas de planificación, de regulación y de control del proceso de resolución.

En cuanto a la comprensión lectora, el estudio consideró principalmente los planteamientos de Cassany y Solé. Snow (2001, citado en González, 2005) afirma que en ese proceso intervienen tres elementos imprescindibles: el lector, el texto y la actividad, los cuales están estrechamente relacionados entre sí. Cassany (2001), al lector como el agente que tiene que llevar a cabo la comprensión del texto; el que debe enfrentarse a la comprensión utilizando distintas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para realizar el acto de la lectura. Para Casanny (2001), el texto es el elemento que ha de ser comprendido por el lector, el cual tiene características dependiendo del medio sea impreso o electrónico, la fuente en la que está escrito, la estructura interna o superficial, etc.; además, puede ofrecer información implícita o explícita. Y la actividad es toda lectura con

una finalidad de comprensión del texto con objetivos, metodología y evaluación.

No obstante, existe un cuarto elemento en relación con los tres anteriores: el contexto sociocultural, el cual hace referencia a la influencia que recibe el lector ante un ambiente determinado. En el caso de los niños reciben influencia, en primer lugar, de sus propios padres y familiares y, en segundo lugar, de sus profesores cuando comienzan a asistir a la escuela, como también de la clase social, la etnia, los materiales, el barrio de residencia, etc.

La comprensión lectora puede abordarse desde distintos enfoques: desde una perspectiva pedagógica, una perspectiva psicológica y una perspectiva didáctica. Para el estudio se trabajó atendiendo a la pedagógica y la didáctica basado en los planteamientos de Daniel Cassany e Isabel Solé, dado que están más acorde con el ámbito educativo en que se desarrolló.

El modelo de Cassany comienza otorgando gran importancia a la lectura debido a la relevancia que tiene ésta en la vida de las personas, más concretamente en los niños, tanto a nivel académico en su aprendizaje escolar como en su vida cotidiana. Cassany, (2001) sostiene que la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Sostiene que quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en parte, su conocimiento.

Cassany (2001) entiende la comprensión lectora como algo global que, a su vez, está compuesta por otros elementos más concretos. Estos elementos, reciben el nombre de microhabilidades. Su propuesta se basa en trabajar éstas microhabilidades por separado para alcanzar una buena comprensión lectora. Este autor identifica nueve: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación; con

las cuales se adquiere gran habilidad a la hora de comprender todo aquello que se lee.

El modelo de Solé entiende la lectura como un acto vinculado con el contexto social y hace énfasis en la importancia de tener claros los propósitos de la lectura para enfocar la atención de lo que se lee orientado al resultado que se desea alcanzar. La teoría propuesta por Solé (2001) defiende que los lectores ejecutan el acto de la lectura a través de un cúmulo de experiencias y conocimientos que se ponen en juego al interactuar con un texto determinado. Solé (2001) sostiene que enseñar a leer no es absolutamente fácil. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender. 1. Antes: establecimiento del propósito, la elección de la lectura y lo que se espera encontrar en dicha lectura. 2. Durante: elementos que intervienen en el momento de leer, como la activación de los conocimientos previos, la interacción entre los lectores y el discurso del autor, el contexto social. 3. Después: sucede al concluir la lectura con la clarificación del contenido, a través de las relecturas y la recapitulación.

Otra categoría de este estudio, la resolución de problemas se concibe como un proceso que se da desde la presentación de la situación (estado inicial) hasta llegar a la meta, solución o respuesta (estado final), a la situación o cuestión planteada, aplicando métodos y estrategias. En el campo de la Matemática, la definición ha sido objeto de análisis por varios investigadores y se diferencia del término ejercicio dado que en el ámbito educativo se usan como sinónimos; sin embargo, poseen grandes diferencias. Un ejercicio consiste en realizar una serie de operaciones similares para fijar el aprendizaje de las propiedades de los números, dominar la aplicación de un teorema, ley o reglas propias de las Matemática, durante los cuales, el estudiante memoriza dichas propiedades. Según De la Rosa (2007), "al resolver

ejercicios aplicamos un procedimiento rutinario para llegar a una respuesta. A su vez, el hacer ejercicios ayuda a aprender conceptos, propiedades y procedimientos, los cuales podrá aplicar cuando vaya a resolver problemas” (p. 81).

A diferencia de un ejercicio, un problema es un reto a la inteligencia humana, para resolverlo se necesita tener herramientas, tener conocimientos previos, utilizar métodos, técnicas y estrategias de pensamiento para llegar a la solución. Para resolver un problema es necesario meditarlo, reflexionarlo y es aquí en este proceso, cuando el resolutor pone a prueba sus capacidades, desarrolla sus habilidades numéricas y de razonamiento para ser competente en matemáticas. Cuando se lee un problema las vías de solución no se manifiesta a primera vista, se debe utilizar todos los recursos necesarios para planificar el proceso de resolución.

Dentro del campo de las matemáticas, se puede hacer una clasificación de los tipos de problemas atendiendo a ciertas características. Polya (1965) en su obra: *Cómo plantear y resolver problemas* distingue entre dos grandes tipos de problemas a saber: los problemas por resolver y los problemas por demostrar. Los primeros se refieren a aquellos en los cuales se debe descubrir algo desconocido que es la incógnita del problema, la incógnita puede ser un número o números, un nombre, una figura geométrica u otro ente. Cabe mencionar que el término incógnita se aplica, por lo general, para resolver problemas que involucren el uso de ecuaciones. Los segundos, consisten en probar la veracidad o falsedad de una proposición enunciada con claridad, especialmente los teoremas matemáticos. La demostración de un teorema es la comunicación de una verdad matemática, no deberá contener ambigüedades y se deberá estar seguro de que es correcto.

Aparte de estos dos tipos de problemas se pueden distinguir los problemas estructurados y los no estructurados. Los problemas estruc-

turados son aquellos que se encuentran en los libros de texto como juegos, rompecabezas; éstos tienen objetivos claros y los recursos para lograr los objetivos son disponibles. Los problemas estructurados, generalmente tienen respuesta correcta (Marzano y Pickering, 2005); mientras que los problemas no estructurados son aquellos a los cuales una persona se enfrenta en la vida real, los impedimentos u obstáculos para ser superados son poco claros y requieren recursos no identificados, en algunas ocasiones, el objetivo ni siquiera está claro. Este tipo de problemas pueden tener más de una solución (Marzano y Pickering, 2005).

Consecuentemente, cualquier problema debe resolverse empleando un método. Según Gallo (2000) el método es el "camino a seguir, mediante una serie de operaciones y reglas fijadas de antemano, de manera voluntaria y reflexiva, para alcanzar un cierto fin" (p.78). En la resolución de problemas matemáticos, la utilización de un método es fundamental, seguidamente se describirán los que se tuvieron en cuenta para los efectos del estudio.

Polya (1965) describe su método en cuatro pasos: a) comprender el problema; b) concebir un plan; c) ejecución del plan; d) visión retrospectiva. La comprensión del problema es la base fundamental para poder aplicar el resto de los pasos. Si no se comprende el problema, no se puede continuar, entonces es necesario en primera instancia entenderlo para luego concebir un plan. En esta parte, es necesario identificar los datos, la incógnita o incógnitas, las condiciones del problema, el objetivo del problema, el tipo de información, etc. Es por tanto esencial, para entender el problema, tener conocimiento lingüístico: conocimiento semántico, conocer los hechos, los datos, la comprensión del lenguaje específico matemático, conocimiento esquemático, dominio de herramientas. Después, hay que ejecutar el plan, etapa en donde se comprueban los pasos y procedimientos

que se utilizan, se verifica que sean correctos, se argumentan los procedimientos y algoritmos. Durante la ejecución del plan se aplican las diferentes estrategias heurísticas necesarias para resolver el problema. Y finalmente, se debe mirar hacia atrás (visión retrospectiva) que consiste en revisar el problema desde el entendimiento del problema hasta la solución

Otro método es el de Schoenfeld quien publicó en su libro *Mathematical Problem Solving* en 1985 donde propuso que aparte de las estrategias de resolución, se deben considerar otros aspectos tales como: a) los recursos o los conocimientos matemáticos generales que se poseen tales como conceptos y algoritmos. b) las heurísticas como el conjunto de estrategias y técnicas para resolver problemas que se conocen y que se está en capacidad de utilizar. c) el control o metacognición como la capacidad de utilizar lo que se sabe para lograr un objetivo y d) el sistema de creencias y opiniones relacionadas con la resolución de problemas que pueden afectar de una forma favorable o desfavorablemente el proceso de resolución de problemas.

Estos elementos no son fases para resolver problemas, sino más bien, factores que contribuyen el proceso de resolución de problemas. Schoenfeld criticó las estrategias de Polya puesto que no todos los problemas necesitan de todas las estrategias. Cada problema es diferente y por consiguiente, se puede emplear diferentes estrategias para su resolución.

MÉTODOLÓGÍA

El presente estudio se desarrolló en el paradigma socio-crítico, el cual de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante. El estudio socio-crítico se fundamenta en

la crítica social y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza el autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Popkewitz (1988) afirma que algunos de los principios del paradigma son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.

En el escenario educativo es primordial que el docente conozca a sus estudiantes y por ende sus necesidades e interés y por supuesto, su contexto social. El desconocimiento de estos elementos debilita la integración estudiante, docente y saber, y que a veces ocasiona desconfianza y poco acercamiento entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Con base en esta situación, se hace preciso formar al docente donde este asuma competencias adecuadas desde una visión sociocrítica que acentúe los medios para alcanzar las metas de acuerdo a negociaciones con los estudiantes, donde se asuma la práctica pedagógica desde la participación consensuada, la negociación de la evaluación como proceso administrativo de registros de competencias y no al castigo colectivo. Así pues, que este estudio pudo sensibilizar a los docentes para reorientar su práctica pedagógica para lograr cambios apropiados sobre sí mismo de acuerdo a sus necesidades y propios intereses, donde las actividades del aula persigan la comprensión e interpretación de la vida cotidiana por medio de la investigación y la discusión en espacios pedagógicos de participación.

En consonancia con el paradigma sociocrítico, la presente propuesta se constituye como investigación cualitativa, definida por Calvo (2010) como:

La forma de transmitir un conocimiento desde la práctica pedagógica del docente, desarrollada como parte de su función investigativa haciendo preguntas como: ¿qué se enseña? ¿Para qué se enseña? Estas preguntas crean preocupaciones y reflexiones en los maestros las cuales sirven para proyectar nuevas metodologías para innovar y reflexionar la manera de cómo se enseña dentro de un aula (p. 63).

Por esto, la investigación partió de la práctica diaria de los docentes para que expresaran sus vivencias, su accionar, observaran lo que hacen para establecer relaciones con lo que dicen para que la vieran como un todo.

Coherente con el paradigma y el tipo de investigación, el estudio siguió el diseño de la Investigación-Acción Educativa, entendiéndola según Restrepo (1996) como la investigación que se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo dentro de la escuela.

El objetivo de la investigación acción educativa es la transformación de la práctica a través de la construcción de saber pedagógico, que le permite al docente comportarse como aprendiz ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica (...) la investigación acción educativa se puede trabajar desde tres fases, siendo la primera una deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, la segunda una reconstrucción o planteamiento de alternativas y la tercera, la evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida. (Restrepo, 1996, p. 6).

En este trabajo participaron seis (6) docentes de tercer (3°) grado de básica primaria de tres (3) Instituciones Educativas del municipio de Soledad, quienes aportaron con su experiencia e información.

En este estudio las técnicas utilizadas para la recolectar los datos fueron: la entrevista estructurada, el grupo focal, la observación y las mesas de trabajo. Se empleó la entrevista para diagnosticar la implementación de estrategias que posibilitaran el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, por medio de la cual se evaluó la posibilidad de que los docentes manifestaran si la comprensión de los textos en los enunciados de problemas matemáticos era una ventaja o desventaja en los estudiantes y si tenían algún diseño para la aplicación de estrategias, que resultaron negativas; es decir, no han contribuido a alcanzar ese objetivo en su cotidianidad pedagógica.

Otro elemento fue la observación directa de eventos pedagógicos con el fin de verificar la aplicación de estrategias. Durante la observación se tuvo en cuenta factores internos y externos. Uno de ellos es el papel del docente frente al estudiante en cada evento pedagógico, si cambia el rol del docente según la meta planeada o la actividad a ejecutar. Para este caso, en algunos grupos se percibió la poca claridad que se tenía frente a lo planeado, situación que creó desventaja en la obtención de la meta establecida e impidió un mejor desarrollo de la habilidad comprensiva en los estudiantes, pues se evidenció que los estudiantes dependen del docente, necesitan que asientan de cada paso que dan para poder continuar una actividad; es decir, no se muestran seguros a la hora de seguir un paso a paso.

También se integraron grupos focales con el objetivo de relacionar el sustento teórico con la práctica realizada y por último mesas de trabajo con el fin de proponer estrategias que favorezcan la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos.

En este orden de ideas, el presente trabajo conllevó a los investigadores como directivos docentes en calidad de coordinadores a la reflexión sobre la práctica pedagógica de sus docentes, incentivó en ellos la preocupación en el ámbito académico respecto a una de las dificultades que se presenta en los y las estudiantes de la básica primaria relacionado a la comprensión de enunciados de problemas matemáticos y el interés en buscar las estrategias para el mejoramiento de habilidades en el lenguaje y las matemáticas, que contribuyan a incrementar los resultados de Pruebas Saber y el Índice Sintético de Calidad de la Educación de las instituciones en las que laboran.

RESULTADOS

Mediante el instrumento de protocolo de entrevista a docentes se llegó al primer objetivo específico: develar las concepciones pedagógicas que subyacen en las estrategias empleadas por los docentes para desarrollar la comprensión lectora en la interpretación de enunciados de problemas matemáticos en los y las estudiantes de 3° de básica primaria en las Instituciones educativas en el Departamento del Atlántico, así:

En la pregunta número 1: ¿Qué importancia le da usted a la interpretación del enunciado en la resolución de problemas matemáticos? Los docentes respondieron que dan mucha importancia a la interpretación del enunciado y hacen énfasis en que los estudiantes deben prestar mucha atención a la(s) pregunta(s), afirmaciones y datos numéricos a partir de los cuales ideará como resolver el problema; por lo tanto, es la fase más importante porque de ella depende el éxito de todo el proceso. Para los docentes la claridad en el enunciado es clave para la interpretación porque si no habrá dificultades para solucionar el problema. Se requiere traducir el lenguaje matemático a un lenguaje utilizado en la cotidianidad.

Aunque los profesores mencionan que los alumnos pueden leer, manifiestan que también presentan dificultades para utilizar la lectura como herramienta que amplíe sus conocimientos lo cual indica que los estudiantes responden a reactivos básicos como el ubicar información directa, realizar inferencias sencillas o identificar lo que significa una parte de un texto y son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada para vincular partes de un texto con conocimientos familiares o cotidianos.

En la pregunta 2 ¿Cuáles estrategias conoce usted que privilegia la comprensión de enunciados de problemas matemáticos? Los maestros determinaron que la principal estrategia empleada es cerciorarse que los estudiantes hayan comprendido verdaderamente el significado de la pregunta problema, para lo cual se debe interrogar acerca de cuáles son los datos desconocidos, favorecer que representen de manera gráfica estos datos a través de modelos para lograr apreciarlos de una mejor manera desde lo pictórico. Para ello hacen una descripción de lo que plantea el problema, identificando los datos que se pueden definir. También que los estudiantes deben comprender la solución que quiere dar al problema, verificando si lo que va a realizar es acorde con el planteamiento de la pregunta. Mencionan que los estudiantes no han desarrollado las microhabilidades de la comprensión lectora (reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir, retener) que plantean Cassany, Luna y Sáenz (2003).

En la pregunta 3 ¿Cree que el área de Lengua Castellana puede brindar aportes significativos para mejorar la interpretación de enunciados de problemas matemáticos? Los docentes aseveran que en el área de Lengua Castellana se desarrollan competencias comunicativas fundamentales para que los niños logren una buena comprensión de cualquier tipo de textos y que es esencial para la interpretación de enunciados de problemas matemáticos, debido a que enfatiza en

las competencias lectoras y escritas; porque el estudiante que tiene buena comprensión lectora, se le facilita interpretar los problemas matemáticos y además, ordenan sus ideas y si se les presenta dificultad para entenderlo no se bloqueará porque leerá cuantas veces lo requiera y así podrá resolverlo.

En la pregunta 4 ¿Cuál es el papel de docentes y estudiantes en el proceso de desarrollo de competencias para la interpretación de enunciados de problemas matemáticos?

La respuesta de los maestros fue que el papel del docente es de guía u orientador del proceso por lo cual, es necesario fomentar la autonomía. Esto lo puede lograr favoreciendo el aprendizaje colaborativo. Agregaron que juega un papel fundamental al aplicar estrategias que conduzcan al abordaje del error a través del desarrollo de habilidades de pensamiento matemáticos como la metacognición. El docente es el orientador en el proceso de proponer las estrategias no solo en el trabajo individual sino en el colaborativo para generar actitudes de unión, ayuda mutua, apoyo, logrando mejorar el aprendizaje de las matemáticas. Al respecto, la mayoría los maestros dicen que toman en cuenta una de las estrategias preinstruccionales, descritas por Isabel Solé (2001), como lo es la relacionada con los objetivos de la lectura, estrategia que enfatiza la importancia de conocer por parte del alumno el alcance y la finalidad del material leído, es decir ¿para qué tengo que leer? y ¿qué información es esencial para lograr el objetivo de la lectura?

En la pregunta 5, ¿Qué se requiere que esté presente en el proceso educativo para que los estudiantes interpreten de manera adecuada enunciados de problemas matemáticos? La respuesta evidenció que en el proceso educativo el docente debe tener claro cuáles son los conocimientos previos que deben tener sus estudiantes para resolver determinado problema, prestar especial atención a los diferentes pro-

cedimientos que los niños utilizan, interrogarlos acerca del cómo lo hicieron y finalmente conducirlos a verificar sus resultados. Además, se requiere unos conocimientos previos, motivación y aplicación a partir de las situaciones cotidianas que su entorno le propone unas buenas bases en lectura interpretativa lograda a través de trabajo intensificado en talleres de comprensión lectora, lectura crítica e interpretación de datos, así como poner en práctica cada uno de los pasos enseñados y memorizados previamente y hacer la lectura del problema las veces que sea necesario.

Se requiere que desde todas las áreas del conocimiento y desde el primer nivel de escolaridad se desarrollen con los estudiantes los procesos efectivos de comprensión lectora.

En cuanto al segundo objetivo planteado: analizar con los docentes las estrategias que favorezcan la comprensión lectora de enunciados al resolver problemas matemáticos en sujetos participantes del estudio, se encontraron los siguientes resultados de acuerdo a la guía de grupo focal aplicada:

Para la pregunta 1 ¿Considera usted que la didáctica que emplea en el desarrollo de sus clases es fundamental en el desarrollo de la comprensión de problemas matemáticos? Los docentes consideraron que es fundamental la didáctica, dado que la correcta lectura es la que orientará un buen proceso de comprensión lectora. Además, el docente necesita métodos eficaces para conducir a los estudiantes hacia la solución de problemas cotidianos, por lo cual debe romper paradigmas con la relación al uso de las metodologías tradicionales, pues, permite a los estudiantes desarrollar habilidades de resolución de problemas y estimula su capacidad de analizar, razonar y proponer posibles soluciones.

En cuanto a la pregunta 2 ¿Cuáles son los defectos de la lectura comprensiva que se podrían tener en cuenta en la interpretación de los enunciados de problemas matemáticos? Los docentes expresan que lo que afecta la interpretación de enunciados matemáticos, es que el mismo docente le dé pautas a los estudiantes acerca de cómo deben interpretar algunos enunciados porque el docente tiende a evitar que el estudiante emita sus juicios en forma autónoma. Entonces, por el contrario, debe permitir que los estudiantes hagan su propio análisis. También respondieron se incurre en el error de pensar que el niño domina la operación u operaciones que implican la resolución de aquel problema que se le plantea y esto muchas veces no es así. El estudiante domina la mecánica de las operaciones, pero no comprende realmente su significado. Se limita a aplicar reglas operativas sin apropiación cognitiva; es decir, de lo semántico y se ha pasado rápidamente a su expresión escrita, o a la elaboración sintáctica.

Para la pregunta 3 ¿Cómo se evalúa la comprensión lectora en la interpretación de enunciados de problemas matemáticos? Los docentes afirmaron que la comprensión lectora debe evaluarse teniendo en cuenta el proceso que está desarrollando el estudiante, examinado las fortalezas y las debilidades que encontró el estudiante en la solución de los problemas. También expresaron que un problema fundamental a la hora de evaluar la lectura es la ausencia de una definición clara y precisa del concepto de lectura que puede implicar si la interpretación del enunciado que hizo el estudiante fue acertada o errónea, si logra solucionar el enunciado en forma completa o si lo deja incompleto, si el resultado del planteamiento fue correcto o incorrecto.

En este punto es primordial el rol del docente en promover situaciones de la lectura comprensiva y crítica, independientemente del área en que se desempeña a través de actividades de lectura y en el diseño debe identificar el objetivo, realizar la activación de conocimientos

previos, utilizar variedad de textos e interactuar con los estudiantes durante el proceso.

En la pregunta 4 ¿Cuáles son las fases que tiene en cuenta cuando sus estudiantes resuelven problemas matemáticos? Los profesores expresaron que las fases que se tienen en cuenta pueden estar sujetas al tipo de problema que se presente. Generalmente, se hace una primera fase de ambientación para ubicar a los niños en la situación problémica, se desarrolla un análisis de los datos en forma gráfica y se indaga acerca de qué conoce y qué necesita conocer; luego se plantean los procedimientos u operaciones a realizar y finalmente se verifica si el resultado corresponde a la pregunta.

Para la pregunta 5 ¿Qué actividades realiza para asegurar la comprensión de los enunciados de problemas matemáticos? Los docentes revelaron que las actividades que realizan para asegurarse de la comprensión del problema son preguntar, colocar ejemplos significativos, explicar y hacer una ejercitación conjunta docentes-estudiantes para afianzar contenidos y habilidades para que los estudiantes después lo hagan de manera autónoma. Otras acciones y recursos que emplean los maestros son la utilización de las TIC, el análisis y la comprensión de enunciados matemáticos, el uso de lenguaje cotidiano, común y claro en los enunciados. Enunciados con ejemplos del diario vivir y de interés de los estudiantes como: un partido de futbol, una carrera de ciclismo, la velocidad de un avión, entre otros.

Para llevar a cabo el seguimiento de este objetivo, se empleó como herramienta adicional, el protocolo de observación de clase. Con la guía aplicada de observación que apuntaba a examinar en la asignatura de matemáticas ¿Cómo inician los docentes su clase? ¿Qué estrategias utiliza el docente? ¿Qué respuestas manifiestan los estudiantes ante lo propuesto por el docente? ¿Qué resultados se obtuvieron en la clase? se encontraron los siguientes resultados:

En cuanto al inicio de la clase, en una de las observaciones se empezó con una serie de actividades en torno a precios de objetos de la vida cotidiana y de compra diaria. Partiendo de los datos de las imágenes se plantean actividades de comprensión lectora y cálculo que pueden realizarse. El otro docente presentó dibujos, canciones y juegos, los cuales fueron ejecutados en ausencia de una reflexión teórica por parte del maestro, sin orientación didáctica; y en la otra observación la docente inició colocando una cartelera en el tablero con información relacionada con una situación problema y le entregó a cada estudiante un material fotocopiado; luego, explicó la dinámica de la actividad y realizó preguntas para orientar la aplicación del problema.

En lo que se refiere a las estrategias utiliza el docente, una docente realizó la clase por fases: una primera de motivación y activación de conceptos previos; la segunda utilizó lecturas de imágenes; en la tercera le entregó fotocopias con situaciones problema para el trabajo por parte de los estudiantes. En clase de otro docente, fueron pocas las actividades o estrategias que se emplearon para tal fin, sin planificación y utilizadas en forma circunstancial. Son muy limitadas con nociones simples, material didáctico insuficiente y ambientación escasa, los estudiantes manifestaron inquietudes y necesidades que no se resolvieron con claridad y en la otra clase, la actividad fue desarrollada en tres fases: en la primera se introdujo la clase y se entregó el material de trabajo por parte de la docente; en la segunda se realizó el trabajo individual de los estudiantes a partir del material fotocopiado que contenía la situación problema relacionada con la información que se mostraba en la cartelera pegada en el tablero. Durante este proceso los niños se acercaron a pedir explicación a la docente; la tercera fase fue la socialización por parte de los estudiantes, ante la solicitud de la docente quien los guió a través de preguntas y leyéndoles el problema. Esta profesora utilizó como estrategia una situación problema buscando que los estudiantes la resolvieran a través de

preguntas que va realizando intentando guiarlos hacia la comprensión del problema y cómo resolverlo. Luego pasa algunos estudiantes al frente para que resuelvan operaciones y continúa realizando preguntas para guiar el proceso.

En lo que respecta a las respuestas que manifestaron los estudiantes ante lo propuesto por el docente, se observó, en términos generales que hay una respuesta positiva y espontánea en la primera fase del desarrollo de la clase; en la segunda fase los estudiantes participan activamente exponiendo sus inquietudes; en la tercera se muestran desmotivados, ansiosos, algunos distraídos y confundidos, otros se muestran apáticos a la actividad; en la cuarta se mostraron disgustados y dieron respuestas apresuradas, no siguieron las secuencias y buscaron apoyo constante de los docentes y presentaron dificultad para proponer. También se observó que los estudiantes expresaron en algunos momentos sus intereses y necesidades, pero en una de las observaciones no fueron tenidas en cuenta por el docente.

En una de las clases, los estudiantes se mostraron receptivos, motivados y dispuestos a realizar la actividad; al momento del trabajo individual lo realizaron en orden y solicitaron información a la docente. Luego algunos niños pasan al tablero a socializar sus respuestas con la guía de la docente.

En relación con los resultados que se obtuvieron en la clase, en una se pudo apreciar que en las dos últimas fases, los objetivos de la clase no se alcanzaron. Se encontró que el docente sin plantear una estrategia definida obtuvo poca participación de los estudiantes. El resultado del proceso fue negativo: la mayoría niños manifestaron no entender y se les dificultó el proceso y faltó la comprobación y revisión de cuántos niños lo alcanzaron. En otra de las observaciones, varios estudiantes realizaron el proceso en forma exitosa, aunque varios llegaron

a la resolución del problema por ensayo-error, por lo que se puede manifestar que el resultado se alcanzó a medias.

Mediante la entrevista, el grupo focal y la observación de clases, se obtuvieron los resultados que apuntan al tercer objetivo específico: diseñar con los docentes las estrategias que favorezcan la comprensión lectora de enunciados al resolver problemas matemáticos, los hallazgos fueron:

En el primer encuentro, a la pregunta ¿Cómo podemos distinguir los aspectos principales del (los) problema (s) y la pregunta? los docentes respondieron que los aspectos principales de un problema se pueden distinguir a través de un proceso de lectura comprensiva, falta de rutina, motivación y de acompañamiento por parte del maestro y también falta de generación de aprendizaje significativo.

Con respecto a las preguntas ¿Los estudiantes interpretan los enunciados matemáticos con sus propias palabras? ¿O los interpretan coherentemente? El resultado apuntó a que los estudiantes interpretan los enunciados matemáticos de forma asistida. Muy pocas veces se aventuran a desarrollarlos de manera independiente y lo interpretan con sus propias palabras. No tienen en cuenta los saberes previos en matemáticas.

Para la pregunta ¿Cómo identifican (conocen) la información necesaria para resolver el (los) problema (s)? El consenso manifiesta que la información necesaria de un problema se identifica a través de ejercicios de lectura comprensiva, separando los elementos que lo integran. También se le sugiere indagar un asunto y un porqué, por medio del enunciado y planteamiento del problema matemático.

En la pregunta Desde su experiencia ¿Cuál estrategia y actividad podemos emplear en la interpretación de problemas matemáticos?

La estrategia pedagógica es que el maestro enseñe contenidos conceptuales y no memorísticos.

Con relación a la pregunta ¿Qué insumos considera pertinente para el éxito de la planeación y preparación del área de lenguaje del grado a tu cargo; en cuanto a la comprensión lectora? Los docentes respondieron que el éxito está en la selección de texto, se prefiere un texto real, del periódico, de una revista. Un texto a tono con los intereses y expectativas de los estudiantes, con respaldo teórico sobre qué es leer y conocer muy bien las estrategias de comprensión lectora y enseñarlas por medio del modelaje de las estrategias.

En el segundo encuentro los hallazgos fueron:

En las preguntas ¿Qué elementos tiene en cuenta cada uno de los maestros en la planeación de su estrategia didáctica, para fortalecer la comprensión de enunciados matemáticos? ¿Qué reflejan estos elementos? Los docentes consideraron que se tiene en cuenta, el tipo de texto (expositivo, argumentativo...), la organización interna del texto y la proyección del texto en el contexto personal y social además del saber matemático, el manejar estrategias claves de lectura como proceso estratégico y saber cómo se elaboran preguntas que evalúen competencias.

En la pregunta ¿Qué hace el maestro cuando un estudiante le manifiesta que no entiende una parte o todo un texto del enunciado de un problema matemático? Los docentes respondieron que se le sugiere separar los elementos que integran la información del problema: datos, detalles Hay que retroalimentar el concepto a evaluar, deconstruir el enunciado parte por parte y saber vocabulario propio de la disciplina.

En la pregunta ¿Cuál es su posición frente a las pruebas de comprensión lectora y las guías de lectura? Los docentes revelaron que no están de acuerdo con la manera de cómo se plantea el proceso desde los textos guías (una lectura y luego solo se responden interrogantes). Lo que se aspira es que el estudiante interactúe y se instale en el texto con sus propósitos y que más allá de la aplicación de pruebas hay que enseñar a leer.

Al interrogante. ¿Permite que sus estudiantes —por ejemplo, en la lectura de un texto— ofrezcan interpretaciones múltiples o tiende a imponer su punto de vista sobre lo que considera central en un texto? Ellos contestaron que se asume el desarrollar y/o fortalecer un pensamiento crítico a través de la lectura; entonces, es recomendable que el estudiante intime con el texto y le provoque consideraciones particulares independientes del instrumento que le proponga su maestro. También permiten que hagan interpretaciones ya sean correctas o erradas y a partir de allí, enseñarles a que se den cuenta si está bien o no y por qué.

Para el cuestionamiento ¿Qué estrategias propondría para despertar en sus estudiantes interés hacia la lectura y mejorar su comprensión? Los profesores expresaron que solo el texto escrito estimula la comprensión de lectura, aunque se puede adoptar un texto icónico como, por ejemplo: la fotografía, el texto publicitario, las caricaturas y activar los conocimientos previos, jugar a hacer predicciones, asociar la temática con el mundo real.

Para la pregunta Los problemas en la decodificación alfabética afectan la comprensión lectora de niños que cursan la primaria. Si detecta que algún estudiante no decodifica rápidamente, ¿qué hace usted? ¿Qué tipos de texto utiliza en su aula y para qué? Los docentes contestaron que, por supuesto afecta, pero no decide. Un buen texto puede ayudar a ocultar y minimizar situaciones particulares del lector. Si lo que

se pretende es buscar detalles y devolver información, seguramente cualquier texto puede hacer la función. También consideraron que el hecho principal es que el lector interactúe, descubra aun cuando no descifre con efectividad el asunto alfabético y la decodificación como un primer paso para comprender y usar la lectura del medio para que los niños aprehendan y aprendan, los docentes recomiendan no trabajar sonidos aislados sino sentidos.

En suma las apreciaciones de los docentes revelaron que son conscientes de que los enunciados son la base para la interpretación y resolución de problemas matemáticos, que hay que considerar la importancia de la relación de la comprensión lectora y la resolución de problema matemáticos y que el papel del docente es de guía en el proceso de enseñanza aprendizaje en la comprensión lectora para la resolución de los problemas matemáticos; así como también de fomentar la autonomía en el proceso de resolución de dichos problemas con el apoyo del trabajo colaborativo y fortaleciendo las habilidades comunicativas.

La información resultante de la entrevista, el grupo focal y la observación de clases contribuyó al diseño de una propuesta encaminada al mejoramiento de las estrategias de la comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos. Una estrategia pedagógica bien concebida, es el camino, para mejorar los desempeños de los estudiantes al enfrentarse a la resolución de problemas matemáticos.

La propuesta producto de este estudio socio-crítico se basó en la crítica social y mediante la capacitación de los sujetos participantes se llegó a la sensibilización para favorecer la transformación de la práctica pedagógica la mediante la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado en la toma de conciencia de la importancia de su rol docente en la orientación de la comprensión lectora para la interpretación de los problemas matemáticos.

Este trabajo implica la aplicación de los conceptos matemáticos, hacerlos útiles; comprender los enunciados y aprender a seguir un proceso de resolución que sirva para cualquier problema. En lo que respecta a los problemas matemáticos, la propuesta está fundamentada teóricamente en lo que plantea el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC, 1998) que debe tener un buen problema matemático, entre otras características:

- Plantea cuestiones que permitan desarrollar el razonamiento matemático en situaciones funcionales y no las que sólo ejercitan al escolar en cálculos complicados.
- Permite al que lo resuelve descubrir, recolectar, organizar y estructurar hechos y no solo memorizar.
- Tiene un lenguaje claro (sin ambigüedades), expresado en vocabulario corriente y preciso;
- Es original e interesante.
- El grado de dificultad debe corresponder al desarrollo del educando.
- Propone datos de situaciones reales.
- No se reduce a soluciones que lleven sólo a la aplicación de operaciones numéricas. Puede ofrecer la oportunidad de localizar datos en tablas, gráficos, dibujos, etc., que el problema no da, pero son necesarios para su solución.
- Esta expresado de manera que despierte en el estudiante el interés por hallar varias alternativas de solución, cuando estas existan.
- Responde a los objetivos específicos del Programa de Matemática.

La propuesta presenta dos tipos de sesiones de trabajo: en grupo o individual, de acuerdo a las necesidades de cada momento. El trabajo estará mediado por la pregunta como estrategia, la cual se sintetiza en unos pasos así:

- El docente debe comenzar la clase con una pregunta general.
- Más adelante debe ir poco a poco haciendo preguntas más precisas y concretas de acuerdo a las reacciones de los estudiantes y a sus respuestas y preguntas. En este punto el maestro debe ser muy recursivo porque debe estar preparado para guiar al niño y evitar que se disperse su atención.
- Cuando el estudiante manifieste una respuesta positiva, debe apoyarlo en la acción de explotar esa idea, partiendo de ser posible de una pregunta general y luego debe formular una pregunta más específica si es necesario y así sucesivamente.
- El profesor debe apoyar el trabajo individual del estudiante realizando breves interrogantes, para que éste no se desvíe de la ruta emprendida.

Modelo de clase teniendo en cuenta los lineamientos

DISEÑO DE CLASE	
Área: MATEMÁTICAS Y GEOMETRÍA Grado: 3º Período: 2º Unidad: 2	
Tiempo: 2 horas	Año: _____
Docente: _____	
Estándares:	

- Resuelve y formula problema cuyas estrategias de solución requieran de las relaciones y propiedades de los números naturales y sus operaciones.
- Describo comparo, y cuantifico situaciones con números, en diferentes contextos y con diversas representaciones.

Componente: Numérico.

Desempeños:

Utiliza la adición y las sustracciones sencillas y con agrupaciones, con el fin de estimular el pensamiento lógico y analítico practicándolo en su vida diaria.

Reconoce, domina y maneja la multiplicación con el fin de dar solución a problemas que se le presenten en su diario vivir.

Manifiesta interés por el desarrollo de sus habilidades comunicativas que le permitan solucionar situaciones problemas en su diario vivir.

Asume actitud responsable frente a las exigencias del área y lo manifieste con el fin de fortalecer sus valores dentro y fuera del aula.

Preparación de la clase

Temas: Operaciones con números enteros.

Metodología:

Se inicia la clase realizando una reflexión con una frase en el tablero sobre el amor por los padres y la familia en general, en la que los estudiantes participan a través de lluvia de ideas expresando sus puntos de vista. (Duración: cinco minutos)

Luego se realiza una breve socialización de preconcepciones por parte de los estudiantes a partir de preguntas elaboradas por el docente. (Duración cinco minutos)

Seguidamente el docente les entrega a los estudiantes un material fotocopiado con un problema matemático que se debe resolver individualmente con la guía del profesor y explica la dinámica de la actividad.

La situación problema es la siguiente:

Isabela y Juan José rompieron sus alcancías porque necesitan comprar un regalo para su mamá. Isabela encuentra 15 monedas de \$500 mientras que su hermano encuentra 7 monedas de \$1000. De acuerdo a lo anterior, ¿Quién tiene más dinero? ¿Cuánto tienen los dos en total? ¿Si el regalo de la mamá cuesta \$12000 cuanto debe dar cada uno para aportar partes iguales? ¿Cuánto le queda a cada uno?

Primera fase. Preguntas para comprender el problema:

Duración: cinco minutos de trabajo guiado y cinco de trabajo individual.

- ¿De qué trata la situación problema?
- ¿Qué están preguntando?
- ¿Quiénes participan en la situación?
- ¿Qué datos te brinda el problema?
- ¿Entiendes todo lo que te dice el problema?
- ¿Cuál es la condición o las condiciones del problema?
- ¿Hay suficiente información que te permita buscar solución al problema?

Segunda fase. Preguntas para trazar un plan:

Duración: cinco minutos trabajo guiado y cinco minutos trabajo individual:

- ¿Se ha encontrado antes con un problema parecido?
- ¿Conoce algún problema relacionado con este?
- ¿Conoce alguna operación que le pueda ser útil?
- ¿Si ya tiene clara la condición o las condiciones del problema que debe hacer?
- ¿Ha empleado todos los datos?
- ¿Ha empleado toda la condición?

Tercera fase. Preguntas para la ejecución del plan:

Duración: 15 minutos. Cinco de trabajo guiado y diez de trabajo individual

- ¿Ha seguido los pasos planeados?
- ¿Ha comprobado cada uno de los pasos que ha realizado?
- ¿Puede comprobar que cada paso es correcto?
- ¿Está seguro del resultado?

Cuarta fase. Preguntas para la visión retrospectiva:

Duración: cinco minutos

- ¿Es esa la solución correcta? ¿Por qué?
- ¿La respuesta satisface la condición o las condiciones del problema?
- ¿Puede usted verificar el resultado?
- ¿Puede obtener el resultado en forma diferente?
- ¿Ha leído la problemática nuevamente y comprobado si la respuesta dada satisface lo que pedía?
- ¿Se puede comprobar la solución?
- ¿Se puede hallar alguna otra solución?

Después de cada sección de preguntas y respuestas por fases, los estudiantes realizan trabajo individual con la supervisión del docente quien debe monitorear constantemente resolviendo inquietudes y revisando que los estudiantes no tengan problemas para desarrollar la actividad.

El docente en cada una de las fases puede obviar o agregar preguntas de acuerdo al desarrollo de la clase y a las inquietudes y respuestas de los estudiantes.

Al finalizar la última fase, los estudiantes resolverán dos situaciones problema que aparecen al final del taller, siguiendo los pasos desarrollados en la clase y entregarán el informe al docente (duración: diez minutos)

Recursos

Material fotocopiado.
Tablero

Evaluación:

- La evaluación se realizará de manera integral durante todo el proceso y se tendrá en cuenta entre otros los siguientes aspectos.
- Manejo de conocimientos propios de la temática desarrollada.
- Trabajo autónomo y colaborativo.
- Trabajo en equipo
- Participación.
- Cumplimiento de compromisos
- Actitud e interés frente a las actividades.
- Compromiso personal con el proceso de aprendizaje.

DISCUSIÓN

Según los resultados descritos, la gran mayoría de los docentes mencionan que sus estudiantes casi siempre reconocen las propiedades del texto. Esta acción es fundamental para cuando se les solicita una síntesis o un resumen que contenga una estructura completa; es decir, con planteamiento, desarrollo y desenlace.

Los estudiantes reconocen la interacción existente entre el texto y el lector. Esta idea está ligada totalmente al pensamiento de Isabel Solé (2001), cuando indica que el análisis y comprensión de los textos es el fruto de la interacción entre el texto y el lector.

En el análisis realizado los docentes describen la comprensión del enunciado como una fuente primaria que posibilita el planteamiento de la situación a resolver a través del uso de un lenguaje numérico aplicando una estrategia operacional.

Para comprobar la comprensión de los enunciados matemáticos, los docentes utilizan diferentes estrategias cognitivas, entre ellas validar los pre-saberes y verificar a través de un paso a paso el camino para la resolución de problemas.

Los aportes del área de humanidades a las matemáticas son ampliamente significativos, puesto que a partir del lenguaje numérico y pictográfico se desarrollan las habilidades para la comprensión de la misma.

El papel del docente es guiar, facilitar, mediar en el proceso de comprensión de enunciados, mientras que el del estudiante es la disposición a recibir orientaciones que determinarán el desarrollo de las habilidades de comprensión y racionalidad.

Los docentes en su mayoría refieren que los conocimientos previos o presaberes junto a la competencia lectora facilitaran en gran medida la comprensión del enunciado siempre y cuando sea contextualizado, sin dejar de lado el análisis a través del paso a paso para posibilitar la obtención de la meta propuesta.

En general, los docentes desarrollan el aprendizaje colaborativo, en el que conduce a los estudiantes, mediante una serie de procedimiento a encontrar el error y la solución para luego verificar los resultados. El objetivo es llevar a los estudiantes al nivel máximo de aprendizaje. Resaltan el trabajo colaborativo como base para mejorar el aprendizaje, enfatizan la competencia lectora y escritora para la comprensión de enunciados de problemas matemáticos. Le brindan la importancia a la aplicación del paso a paso, planteando situaciones problema relacionadas con el contexto del estudiante que permitan aprendizajes significativos y de aplicabilidad en la vida cotidiana.

Los maestros toman el enunciado como centro de atención, dando mayor relevancia al buen manejo del idioma y de procesos efectivos de comprensión lectora que contribuyen significativamente a la interpretación, análisis y resolución de problemas matemáticos, se requiere que desde todas las áreas del conocimiento y desde el primer nivel de escolaridad se desarrollen con los estudiantes procesos de comprensión de lectura efectivos, que tengan una finalidad definida.

Los docentes consideran fundamental la didáctica puesto que una correcta lectura permite orientar un buen proceso. Entre las debilidades que se observan están que no se da especial interés a la significación de las palabras. Para evaluar la comprensión lectora es importante plantear estrategias de solución de los problemas matemáticos.

Dentro de las fases que emplea en la resolución de problemas matemáticos están: interpretación, propuesta y la resolución, también la definición y ejecución de un plan para resolverlo, la comprobación o verificación de los resultados. Entre las actividades realizadas está el planteamiento de preguntas, la presentación de gráficos a los estudiantes, presentación de ejemplos y desarrollo de talleres.

Los docentes, tiene en la didáctica una herramienta fundamental, para la comprensión de enunciados matemáticos, dado que el docente necesita métodos eficaces para conducir a los estudiantes hacia la solución de problemas. La debilidad que encuentra en el proceso lector es que la lectura no es comprensiva y que el docente da pautas durante la lectura. La comprensión lectora debería evaluarse teniendo en cuenta el desarrollo del proceso, mirando las fortalezas y debilidades que presenta el estudiante en el desarrollo de las clases.

La fases que tienen en cuenta pueden estar sujetas al tipo de problema que se presenten, generalmente se hace una primera fase de ambientación, se desarrolla un análisis de los datos en forma gráfica y se indaga acerca de que conoce y que necesita conocer, luego se plantean los procedimientos u operaciones a realizar, finalmente se verifica si el resultado corresponde a la pregunta y para asegurarse de que los estudiantes han comprendido se llevan a cabo preguntas y se dan ejemplos.

La didáctica es un eje fundamental debido a que ella permite comprender lo que dice el texto lo cual posibilitará un mejor entendimiento del

problema matemático. Entre las debilidades está que el niño domina la mecánica de las operaciones, pero no comprende realmente su significado. Esto se debe a que se limita a aplicar reglas operativas y no desde un punto de vista cognitivo. Para el momento de la evaluación de la comprensión lectora se consideran que no hay claridad acerca del concepto de lectura y de los procesos de comprensión lectora, las actividades que se llevan a cabo se deben desarrollar teniendo en cuenta el tipo de problema para que tanto el docente como el alumno tengan claridad ante qué tipo de problema se encuentra y cuáles son sus posibles estrategias para su resolución.

Entre las debilidades que se observan están la lectura superficial, sin decodificación e integración del mensaje. Para evaluar es importante mirar que tanto se interpreta el mensaje del enunciado este proceso debe llevarlo por fases como lo son la comprensión e interpretación del problema; también la definición y ejecución de un plan para resolverlo, la comprobación o verificación de los resultados. Entre las actividades realizadas esta la ejercitación conjunta de problemas sencillos, utilización de tablas y gráficos y por último, verificar y sacar conclusiones.

Los problemas matemáticos deben ser resueltos mostrando interés, concentración en la lectura, recolección de datos relevantes, argumentación y solución. El docente utiliza la repetición, las pruebas saber, el refuerzo, la transversalización, el trabajo autónomo el uso de las TIC, el lenguaje cotidiano y ejemplificación de acuerdo con el contexto del estudiante.

Se debe identificar en cuales son la situaciones de la vida diaria de las cuales el estudiante requiere aplicar las operaciones elementales; además, desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente; también profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpreta-

ción y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología, el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas; así mismo fomentar la inclinación por la lectura, el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética; el desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones y la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentación y metodología. Barcelona (España): Labor.
- Arteaga, J. & Guzmán, J. (2005). Estrategias utilizadas por alumnos de quinto grado para resolver problemas verbales de matemática. *Revista Educación Matemática*. Grupo Santillana, México. 17(1).
- Bransford, J.D. y Stein, B.S. (1986). Solución ideal de problemas. Guía para mejor pensar, aprender y crear. Barcelona: Labor.
- Calvo, S. (2010). Branding universitario: marcando la diferencia. Madrid: Delta.
- Cassany, D. (2001). Enseñar lengua. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. España: GRAÓ.
- Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC, 1998). Venezuela.
- De la Rosa, J.M. (2007). Didáctica para la resolución de problemas. Educación primaria. Andalucía, España. Recuperado el 28 de noviembre de 2010 de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/mates/primaria/>.
- Delgado, C. (2015). El papel del lenguaje en el aprendizaje de las matemáticas. *Panorama*, 9 (16), 32-42.

- Durán, G. & Bolaño, O. (2013). Resolución de Problemas Matemáticos: Un Problema de comprensión en el Quinto Grado de Básica Primaria de la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo del Municipio Zona Bananera del Magdalena. *Escenarios*, 11(1), 38-43.
- Fernández, J. & Carrillo, Y. (2014). Cómo se esfuerzan los alumnos en resolución de Problemas Matemáticos (I). *Boletim de Educação Matemática*. 28(48), 149-168.
- Franco, M. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona Próxima*, 11(12), 134-143.
- Gallo, R. (2000). *Diccionario de la Ciencia y la Tecnología*, México: Universidad de Guadalajara.
- García, T., Cueli, M., Rodríguez, C., Krawec, J. & González-Castro, P. (2015). Conocimiento y habilidades metacognitivas en estudiantes con un enfoque profundo de aprendizaje. Evidencias en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 209-226.
- González M^a. C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis doctoral. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Granada. Granada.
- Hernández, J y Polo, A. (1993). Prevención del fracaso escolar en estudiantes universitarios. En: Méndez, Francisco, Maciá, Diego y Olivares, José (Eds.). *Intervención conductual en contextos comunitarios 1. Programas aplicados e intervención*. Madrid: Pirámide, pp. 341 - 360.
- Krulik, S. y Rudnick, J.A. (1989). *Problem solving: a handbook for senior high school teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lester, F. K. (1985). Methodological considerations in research on mathematical problem-solving instruction, en Silver, E.A. (ed.). *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple*

- research perspectives, pp. 41-69. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (2005). Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. México: ITESO
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Informa PIRLS. Estudio internacional del progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Polya, G. (1945). How to solve it. Princeton: Princeton University Press.
- Polya, G. (1965). Cómo plantear y resolver problemas. Ed. Trillas, México
- Popkewitz, T. (1988). Paradigmas e ideología en la investigación educativa. Madrid: Mondadori.
- Puig, L. (1993). El estilo heurístico de resolución de problemas. En Salar, A., Alayo, F., Kindt, M. y Puig, L. Aspectos didácticos en matemáticas, 4, pp. 93 122. Zaragoza: ICE.
- Restrepo, B. (1996). Investigación en educación. Bogotá: ICFES.
- Rodríguez, S. (2015). Relación entre las competencias de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en los alumnos de tercero primaria de un establecimiento privado. (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Romero, M. (2012). Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en alumnos de segundo grado de primaria del Distrito Ventanilla –Callao. Recuperado desde http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1287/1/2012_Romero_Comprension%20lectora%20y%20resolucion%20de%20problemas%20matematicos%20en%20alumnos%20de%20segundo%20grado%20de%20primaria%20del%20distrito%20de%20Ventanilla%20-%20Callao.pdf

- Sainz-Osinaga, M. (2012). La actividad lingüística como objeto enseñado en una clase de matemáticas en la Escuela Primaria. *EDUCAR* .48 (2), 229-246.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Orlando: Academic Press.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE (Instituto de Ciencia de la Educación).

Como citar este capítulo:

Lamanna Visbal, G., Moré Durán, A., Maza Camargo, L., Collante Caiafa, C. & Villalba Villadiego, A. A. (2018). Estrategias para la comprensión lectora de los enunciados de problemas matemáticos. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser*. (pp.95-139). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 4

Estrategias para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Fortich Revollo, Blanca Patricia
Arrieta Maury, Rosimar
Serje De Suárez, Victoria
Villalba Villadiego, Anuar Antonio

INTRODUCCIÓN

Hoy día el inglés es cada vez más importante en el contexto actual de globalización de la economía, en las nuevas tecnologías, en las relaciones multilaterales, permitiendo el acceso de quienes lo dominan a nuevos avances científicos, tecnológicos y socioculturales. Razón por la cual el Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN, busca través de los proyectos de bilingüismo, intercambios y convenios para formar estudiantes competitivos con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Colombia como país en vía de desarrollo no ha sido indiferente a la tendencia mundial, por lo cual en los últimos años viene promoviendo cambios en sus diferentes sectores y en particular en la educación. De esta manera el sistema de educación ha tenido que adoptar políticas y estrategias encaminadas a brindar una educación acorde con las exigencias internacionales. Para dar cumplimiento a estos obje-

tivos se ha diseñado una política de bilingüismo, la cual parte del fortalecimiento de la formación y acreditación de sus docentes para posteriormente proporcionar bases sólidas en el idioma a todos sus estudiantes (MEN, 2006).

En la ejecución de la anterior política se desarrollan clases de lengua extranjera en los diversos niveles educativos, pero resulta preocupante que al finalizar la educación media, los estudiantes poseen niveles bajos de apropiación, que según el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), solo el 2,6 % de los estudiantes que presentaron la prueba SABER 11, lograron en 2014 el nivel B1, demostrando un conocimiento muy elemental, lo que los limita al momento de competir por el ingreso a la educación superior o al sector productivo. Se podría enumerar un listado de las posibles causas, pero todo concluye en la poca motivación para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje y según Chacón (2003), "en esta área los docentes presentan carencias y debilidades en cuanto a la metodología para la enseñanza de las lenguas y su competencia comunicativa" (p. 25).

Otro aspecto crítico en la enseñanza del inglés es la carencia de métodos y estrategias adecuadas para desarrollar buenos procesos de aprendizaje, debido al desconocimiento de las posturas epistemológicas y de los métodos que han surgido para una efectiva enseñanza de lenguas. En la básica primaria los docentes por su formación en licenciatura con énfasis en una sola especialidad tienen poco conocimiento de las demás áreas que imparten; desarrollan todas las áreas obligatorias y optativas propuestas por la Ley General de Educación, sin tener el dominio requerido en la mayoría de ellas; en el caso de lengua extranjera no es la excepción.

Por lo descrito, el estudio realizado tuvo como propósito principal la construcción de una propuesta metodológica que brindara, no solo herramientas de trabajo para desarrollar el área de lengua extranjera,

sino también que desencadenara esa motivación del docente poniéndolo en contacto con una serie de estrategias con las que desarrolle sus clases de forma efectiva y acorde a las exigencias del Marco Común Europeo para la Enseñanza de las Lenguas y los referentes curriculares propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional.

Descripción y planteamiento del problema

La falta de competencias y habilidades en el dominio del idioma inglés como lengua extranjera por parte de los docentes de básica primaria y la práctica de una didáctica no adecuada para desarrollar las temáticas en la enseñanza del mismo, conlleva a la desmotivación de los estudiantes para aprender un nuevo idioma, lo cual se ve reflejado en sus bajos desempeños académicos. Con el fin de brindar solución a esta problemática, se pretendió realizar una propuesta de estrategias metodológicas que sirvan para apoyar y enriquecer el trabajo de los docentes de acuerdo con sus conocimientos, habilidades y perfiles y que permitan el uso de la lúdica, debido a que el juego es la actividad que más les gusta a los niños y por medio de la cual se sienten muy atraídos.

Se considera también que la ausencia de estrategias metodológicas novedosas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera genera en la clase problemas convivenciales, puesto que no es atractiva para los estudiantes, ni satisface sus necesidades. Por otra parte, siendo conscientes de la posición lingüística a nivel mundial del idioma inglés, se puede considerar que los logros del éxito académico y laboral en los seres humanos en gran medida están sujetos al aprendizaje de esta lengua. Esto quiere decir que en el mundo globalizado el inglés ocupa un lugar privilegiado, lo cual exige cambios en la forma como se está orientando su enseñanza sobre todo en los países de habla hispana.

América Latina aún está muy lejos de poseer altos niveles en la educación bilingüe con relación al inglés puesto que más de la mitad de los países de este continente no tienen conocimiento del idioma y su nivel es muy bajo.

En Colombia, se hacen intentos por mejorar el nivel del habla inglesa en los educandos, sin embargo, existen causas que no permiten que se logre este propósito, puesto que los profesores de los colegios, sobre todo en el sector oficial, no poseen el dominio de esta lengua extranjera y, por ende, se les dificulta la enseñanza de la misma.

A nivel local, en el municipio de Puerto Colombia, en el departamento del Atlántico, las instituciones educativas están siguiendo nuevas orientaciones del Ministerio de Educación Nacional; sin embargo, existen muchas deficiencias que imposibilitan un mejor aprendizaje de la lengua extranjera sobre todo en la básica primaria.

Los docentes de los colegios oficiales que imparten las clases de inglés, casi todos son licenciados con énfasis, pero en áreas diferentes al inglés, lo que genera una serie de dificultades para ellos y para el estudiantado al momento de desarrollar las diferentes temáticas. Esta falta de preparación se evidencia en un bajo dominio del conocimiento didáctico del contenido y sobre todo de estrategias metodológicas para desarrollar las actividades propias de la enseñanza del idioma en la básica primaria, lo que trae consigo una gran desmotivación y bajos desempeños académicos por parte de los educandos, demostrando así la difícil realidad que actualmente enfrentan las instituciones oficiales de Colombia.

Por todo lo anterior, la investigación pretendió dar respuestas a la problemática planteada, por lo que el interrogante inicial que generó este estudio fue: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas más adecuadas para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés

como lengua extranjera en las instituciones educativas oficiales de básica primaria en el municipio de Puerto Colombia?

Justificación

El inglés hoy día se considera fundamental para un mejor desempeño en la vida de los seres humanos, por ello es importante que desde temprana edad se aprenda esta lengua extranjera. Debido a esto se origina la pregunta ¿Cuáles son las condiciones ideales para desarrollar un buen programa de enseñanza del inglés? a lo cual se podría responder que se necesitan entre otros factores, estrategias y recursos que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma y muestren al mismo como una oportunidad útil y necesaria para el desempeño social y laboral.

El crecimiento en los últimos años de la inversión extranjera directa en Colombia y del número de tratados de libre comercio, indica que el país se encuentra cada vez más inmerso en el mercado global. Esta globalización denota para el país un mayor crecimiento económico y mayor transferencia tecnológica, lo cual genera mayores niveles productivos y de generación de empleo. Esta situación demanda que la economía colombiana debe demostrar su competitividad a nivel de infraestructura y de capital humano el cual debe tener una alta calidad de formación que incluya un mejor dominio del inglés.

El departamento del Atlántico es polo de desarrollo de la región Caribe y en lo concerniente a comercio exterior posee un puerto fluvial y una terminal aérea que permiten el intercambio comercial hacia y dentro del país. Tiene por lo tanto el departamento un inmenso potencial como plataforma logística, con la que se debe desarrollar el sector de servicios haciendo frente a las exigencias comerciales con una población bilingüe.

En los puntos expuestos es donde se encuentran razones para la realización del presente trabajo de investigación, la realidad actual de

los docentes de las escuelas del municipio que por su perfil no están capacitados para desarrollar clases efectivas de inglés y su motivación por encontrar nuevos modelos y estrategias que permitan desarrollar buenos procesos de aprendizaje en esta área es casi nula. Con lo que se deduce que la disposición y formación de los docentes de las instituciones educativas objeto de estudio difieren en cierta medida de lo que debería ser.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Diseñar estrategias metodológicas para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las instituciones educativas oficiales de básica primaria del municipio de Puerto Colombia.

Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas pedagógicas del área de inglés como lengua extranjera en la básica primaria de las Instituciones oficiales de Puerto Colombia
- Especificar conjuntamente con los participantes de la investigación las necesidades que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la básica primaria de las instituciones oficiales del municipio de Puerto Colombia.
- Proponer las estrategias metodológicas que permitan mejorar la labor de los docentes del área de inglés en el nivel de básica primaria.

REFERENTES TEÓRICOS

En primera instancia se aborda dentro del horizonte teórico, las posturas epistemológicas que sustentan el aprendizaje de una lengua extranjera, también se retoman los diversos enfoques que se han pro-

puesto para el aprendizaje de la misma y todo lo referente a las prácticas pedagógicas que logran unos aprendizajes efectivos del inglés, sin dejar de lado la metodología que se utilizará en el diseño de la propuesta.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Las acciones pedagógicas que debe desarrollar todo docente deben contener estrategias de aprendizajes soportadas en la teoría de autores correspondientes en este caso específico a la enseñanza del inglés. Según lo expresa Rajadell (2001), equivale a la intervención que realiza el docente para transformar la realidad del educando, lo que trae consigo en esa intervención es la construcción de unos planes estratégicos que lo ayuden a cumplir los objetivos propuestos. Esas estrategias deben contener actividades específicas que estén apoyadas con materiales que ayuden a la enseñanza. En Rajadell (2001), se definen esas estrategias como: “Consideramos que una estrategia didáctica equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, guiada por unos o más principios de la didáctica encaminada hacia la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 1); lo anterior ayuda a reflexionar sobre la importancia de seleccionar en el desarrollo de la práctica pedagógica, aquellas estrategias innovadoras que ayuden a conseguir el logro propuesto y no caer en la monotonía y el aburrimiento.

Por su lado Rangel-Palencia (2014), expresa una definición de estrategia desde la perspectiva del estudiante, relacionándola como un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento adaptable para obtener aprendizajes de forma significativa y a partir de ellas resolver problemas a nivel académico y del contexto; haciendo con este aporte la diferenciación entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Estrategias de Aprendizaje del Inglés

La práctica pedagógica del área de inglés ha venido sufriendo transformaciones en sus procesos metodológicos, esto debido a la constante búsqueda de métodos eficaces en la forma de adquirir significativamente el dominio de una lengua extranjera. Han surgido entonces diversas estrategias que actualmente siguen sometidas a cambios; el primero es la de transformar la imagen del docente transmisor de conocimientos por la de facilitador en el proceso de aprendizaje. En la asimilación y apropiación de una lengua extranjera no solamente se necesita aptitud sino también un alto grado de motivación y participación activa de los estudiantes, mediante la implementación de estrategias de aprendizaje individual y colectiva.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

A lo largo de un gran periodo histórico se han venido desarrollando diversos estudios enfocados en las estrategias existentes para el aprendizaje de una lengua extranjera, entre las que se cuentan las de Stern (1992), Oxford (1990), y O'Malley y Chamot (1990) donde se proponen diferentes tipos de clasificación de estrategias derivadas de contextos en lengua materna.

Tabla 1: Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera

AUTOR	ESTRATEGIAS
Stern (1992)	De planificación y control Cognitivas Comunicativo-experienciales Interpersonales Afectivas
O'Malley (1990)	Metacognitivas Cognitivas Socioafectivas
Oxford (1990)	Directas Indirectas

Fuente: Stern (1992), O'Malley (1990) y Oxford (1990)

Inglés como Lengua Extranjera

Los seres humanos tienen la capacidad de desarrollar procesos comunicativos que reflejen la forma de expresar sus pensamientos y sentimientos; para ello es necesario estar apropiados de una lengua de las cuales muchos aprenden al menos dos de las 6.000 que existen. Pero esa apropiación puede ser por gusto o por necesidad, haciendo la diferencia entre lo que es una segunda lengua y una lengua extranjera.

Algunos investigadores sostienen que hay muchas diferencias entre lo que es segunda lengua y lengua extranjera, dichas diferencias radican en la velocidad y la facilidad con la que se incorpore un nuevo idioma, haciendo así la diferenciación entre lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera.

El aprendizaje de cualquiera de estas referencias se toma desde los procesos de evolución de los niños, cuya capacidad está sujeta a las diversas etapas que ocurren en su proceso de desarrollo. Antes de adquirir una lengua extranjera es fundamental que exista una apropiación de la lengua materna. A nivel individual, después de adquirir la lengua materna, el niño puede adquirir otra que puede ser una segunda lengua o una lengua extranjera cuya diferenciación se enmarca en su entorno y las circunstancias en que la adquiere.

Aunque puede en el fondo ser la misma realidad, la segunda lengua y la lengua extranjera no tienen nada en común. Según lo expresado por Muñoz (2002):

Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexi-

cano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España (pp. 112-113).

Notándose en esta opinión una diferencia clara y sucinta de los dos términos, es decir segunda lengua hace referencia a aquellas que se desarrolla un individuo por emigrar a un país diferente al de su origen y lengua extranjera es la que un individuo aprende en su país de origen pero no es la lengua oficial de ese país.

DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio se amolda al paradigma Crítico Social, no solo por la presencia de la autorreflexión de los docentes, sino también de su participación en la construcción de aquellas estrategias que permitirán construir de mejor forma los aprendizajes de los estudiantes en el desarrollo de la asignatura de lengua extranjera. Al respecto Alvarado y García (2008) afirman que el paradigma critico social: "tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación del miembro" (p.190).

El paradigma es Critico Social porque se trata de un estudio interpretativo y reflexivo de los participantes: docentes, estudiantes a partir de la recolección de datos que se adquirirán a través del diálogo, las charlas, las entrevistas, interpretados a partir del análisis subjetivo de la información suministrada, con el compromiso de transformar la problemática existente.

La investigación es de tipo cualitativo porque previamente se detecta una situación problema en un contexto natural como lo es el aula de clases, específicamente en el área de inglés. Al analizar el contexto los docentes participantes describen sus propias percepciones en este caso específico, ¿cómo se desarrolla el proceso de su clase de inglés?

El trabajo de campo realizado por los investigadores, se llevó a cabo con el fin de obtener información significativa y extraída directamente de la realidad que se vive en las instituciones, referido al tema investigado: Estrategias metodológicas para el mejoramiento de los aprendizajes de inglés en tres instituciones educativas del municipio de Puerto Colombia. En cuanto al enfoque investigativo, debido a la naturaleza reflexiva sobre la práctica pedagógica de los docentes y de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, motivada por el interés que reflejan ellos hacia el conocimiento de una nueva lengua, la investigación está orientada desde la Investigación – Acción-Educativa.

Es una IAE porque tratamos de transformar una realidad en la práctica pedagógica desde la enseñanza del inglés, partiendo de la siguiente reflexión: la enseñanza de una lengua extranjera es un proceso complejo en el cual se presentan dificultades, para llegar a los aprendices se necesita de estrategias significativas y motivantes. Los participantes como actores principales de la investigación son los mismos docentes que imparten el conocimiento de la lengua, sus estudiantes y además los cooperadores.

La muestra estuvo constituida por 30 estudiantes de los grados de básica primaria, cuyas edades oscilan entre los 6 y 10 años. Se seleccionaron aquellos individuos más asequibles para obtener de ellos la información requerida para la verificación de los objetivos (Hernández, Fernández, Baptista, 2003). Quedando conformada de la siguiente forma, como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2: Conformación de la muestra

Colegio	Docentes	Estudiantes	Total
Bachillerato Técnico Comercial "Francisco Javier Cisneros"	3	10	13
Institución Técnica Turística Simón Bolívar	2	10	12
Institución Educativa "María Mancilla Sánchez"	3	10	13

Para la recolección de la información en este estudio se utilizaron técnicas adecuadas para cada una de las tareas científicas planteadas por cada objetivo específico. Para el primer objetivo, se utilizó el acompañamiento en el aula (Observación), para establecer el estado de las prácticas pedagógicas en el área de inglés a forma de heteroevaluación; una entrevista semiestructurada para conocer el auto y la coevaluación de los mismos docentes y de los estudiantes acerca de la práctica desde la perspectiva propia y de los estudiantes. Para el segundo objetivo se implementó la estrategia de mesas de trabajo, con el fin de recoger los aportes de los docentes para la construcción de la propuesta de trabajo con las estrategias seleccionadas. Para el tercer objetivo solo se construye la propuesta a partir de la información recabada en los objetivos anteriores.

Para obtener la información necesaria para la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

Para establecer el estado actual de las prácticas docentes, según lo establecido en el primer objetivo específico, se utilizó un formato de observación de clases y las guías para realizar las entrevistas tanto a docentes como estudiantes. Dichos instrumentos son creación propia de los investigadores y validados por su uso en algunas pruebas piloto.

En el caso de la determinación de las necesidades para el fortalecimiento de la práctica docente, correspondiente al segundo objetivo, se construyó una guía de mesas de trabajo con las preguntas necesarias para obtener la información necesaria para construir la propuesta de estrategias metodológica que permitan el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en el área de lengua extranjera. Los resultados obtenidos se presentan en su respectivo informe.

Con la información derivada de cada uno de los instrumentos descritos, se hará un análisis de datos por triangulación y se tomarán las decisiones pertinentes.

RESULTADOS

Uno de los momentos importantes en todo tipo de investigación se refiere al análisis e interpretación de la información. En este momento de la investigación se lleva a cabo el estudio de los datos recogidos con el propósito de descubrir, en este caso las apreciaciones de los actores de la comunidad educativa participantes de este proyecto; para ello se parte de la información arrojada por las entrevistas a docentes y estudiantes y de la observación de clases realizadas por los investigadores, con el fin de llegar a cumplirlo, teniendo como guía cada uno de los objetivos específicos del estudio.

Caracterización de las prácticas pedagógicas del área de inglés como lengua extranjera en la básica primaria de las Instituciones oficiales de Puerto Colombia

Análisis e interpretación de datos observaciones de aula

Se utilizó la observación de clases como estrategia que nos brinda un panorama claro de los procesos de aula, debido a que el observador puede tener una visión desde el interior del salón, haciendo parte de la realidad del proceso educativo esto permitirá detallar lo que sucede en el salón de clases: la realidad de lo que hace el docente y lo que hace el estudiante. La información recopilada servirá para validar lo recogido en otras herramientas aplicadas, como fueron las entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes.

Las observaciones de clases se aplicaron a ocho docentes de sexo femenino de tres instituciones educativas oficiales del municipio de Puerto Colombia. El perfil profesional de estas docentes se pudo observar que siete de ellas, tienen algún estudio en ciencias básicas,

énfasis en sociales, y una sola docente en el área de tecnología e informática, ninguna de las docentes tiene alguna formación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y además se pudo notar que no se sienten capacitadas para la enseñanza de esta lengua y muy poco dominio de la misma.

Como resultado del análisis recursivo y del contraste de información, se procedió a la identificación de las categorías emergentes en cuanto a la práctica pedagógica de los docentes de inglés de las instituciones objeto de estudio, las cuales se presentan a continuación:

Tabla 3: Categorías de la Práctica pedagógica

Categorías	Subcategorías
Practica Pedagógica	Clima de aula
	Conocimiento disciplinar
	Didáctica del inglés.

En cuanto a la subcategoría Clima de Aula se pudo evidenciar que las clases observadas carecen de estrategias efectivas que garanticen la participación de todos los estudiantes, muchos de ellos se muestran distraídos y no prestan atención a las instrucciones de las docentes; el trato de las docentes es adecuado, se crea un clima de empatía entre docente y estudiantes. El salón de clases está organizado en filas, los niños sentados en sus asientos en una actitud pasiva, esperando las instrucciones de las docentes.

En lo que tiene que ver con el conocimiento disciplinar, se pudo notar que las docentes abordadas en este estudio carecen de las competencias comunicativas para liderar los procesos de formación de los niños en esta lengua extranjera. Además, muestran poco interés hacia el aprendizaje de esta lengua, aun cuando la Secretaria de Educación ha ofrecido cursos de capacitación para mejorarlas prácticas docentes con el uso de estrategias de aprendizaje de la lengua, y romper

esquemas tradicionales. La enseñanza está basada en la repetición de vocabularios, traducción de oraciones, y ejercicios en el tablero, sin promover en los estudiantes el uso de estrategias comunicativas, que permitan la interacción de los estudiantes en una lengua extranjera y se buscan procesos y clases más motivantes que despierten el interés de los estudiantes, con estrategias didácticas, que aporten al desarrollo de clases interactivas, que permitan el desarrollo de actividades que potencien el uso de la lengua en el aula de clases.

Teniendo en cuenta la información recopilada en los videos de observación de clases en el formato de observación, se nota un nivel muy básico de la disciplina abordada por los docentes, no se ven procesos de planeación acorde a los lineamientos curriculares del área de idioma extranjero, ni la utilización de las mallas curriculares ya diseñadas por el MEN para el área. El profesor está familiarizado con los conceptos importantes de la disciplina, lengua extranjera, pero muestra una falta de conocimiento sobre cómo estos conceptos se relacionan entre sí, muestra cierta conciencia con relación a los aprendizajes previos necesarios para que los estudiantes comprendan. Las planeaciones y las clases del profesor reflejan una gama limitada de enfoques didácticos para la disciplina o para los estudiantes.

En las clases se evidencia que los docentes no potencian el desarrollo de las habilidades lingüísticas del lenguaje como son speaking, writing, listening, reading, solo se evidencia un desarrollo de procesos básicos de repetición de frases y vocabulario, que poco aportan al desarrollo lingüístico de los niños, por cuanto esto solo favorece la memorización y no el uso de estas palabras en un contexto comunicativo.

Con la recolección de toda esta información y su respectivo análisis se puede concluir que los diferentes procesos abordados, en el instrumento aplicado, a las clases desarrolladas por los docentes, brinda un panorama claro del momento en el que se encuentran las prácticas

educativas de cada uno de ellos. En el componente de planeación, no se evidencian procesos claros y acordes con los lineamientos del área de lengua extranjera, son planeaciones básicas que no potencian el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. En cuanto a los ambientes de aprendizaje, se puede percibir que la expectativa de aprendizaje de los estudiantes es muy baja, esto debido a los bajos niveles de dominio de la lengua que poseen las docentes, las cuales cometen errores de pronunciación y de contenido. Con lo que tiene que ver con la práctica pedagógica, se pudo evidenciar clases pasivas desarrolladas de manera tradicional, en las cuales no se potencia el trabajo en grupos cooperativos.

Conforme lo reflejan los resultados de este proceso de investigación es claro que los docentes necesitan de procesos de reflexión, capacitación, que los ayude a mejorar sus prácticas de aula y así de esta forma aportar a la transformación de la calidad educativa. En palabras de (Chacón, 2003):

Los resultados obtenidos confirman la urgente necesidad que tienen los docentes de Inglés de participar en un programa de actualización permanente que les sirva de ayuda y soporte para superar las carencias detectadas, fomentar en ellos la cooperación y reflexión crítica de su práctica pedagógica, capacitarlos para afrontar las complejidades de su quehacer profesional...es crucial fomentar en los docentes una cultura de trabajo colaborativo y enseñanza reflexiva que les motive a innovar y cuestionar su práctica pedagógica desde una perspectiva holista que trascienda las paredes del aula y que conciba su práctica inmersa dentro de un contexto socio-cultural. (p. 113)

Esto confirma que los resultados obtenidos, no son solo de las instituciones de forma aislada, sino que es una realidad, vivida a nivel nacional e internacional.

El instrumento de grupos de preguntas denominado entrevista, se aplicó con los docentes con el objetivo de obtener información acerca de sus apreciaciones, sobre su práctica educativa, relacionada con las clases de inglés, a manera de autoevaluación. Como encargados de desarrollar con los estudiantes procesos formativos en una lengua extranjera se requiere que estén apropiados de los lineamientos, metodologías, estrategias didácticas, referentes de calidad y procesos de evaluación.

Las entrevistas se aplicaron con base a un grupo flexible de preguntas, posteriormente transcritas y sentadas en una malla temática afín a los conceptos centrales (orientación estructurada) pero también organizadas de acuerdo al objetivo relacionado con éstas. El análisis temático del contenido se realizó con ayuda de la herramienta Google Docs. Por construcción de un formulario que arrojó la matriz de comparación de las respuestas entregadas por los docentes entrevistados.

Informe de entrevistas a estudiantes

En este apartado se analiza la percepción de los estudiantes sobre la práctica pedagógica de los docentes de educación básica primaria de tres instituciones educativas del municipio de Puerto Colombia, Atlántico. Se utilizó un cuestionario, el cual permite la recogida de información a través de las respuestas a una serie de preguntas formuladas a los alumnos. El objetivo primordial es conocer la opinión de los alumnos sobre la práctica pedagógica que se imparte en la asignatura de inglés, con el propósito de establecer las propuestas más adecuadas para conseguir una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, potenciar la adquisición de herramientas para conseguir un aprendizaje autónomo y permanente, dar mayor protagonismo al estudiante en su proceso formativo y, por último organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir. El cuestionario construido por los mismos investigadores consta

de 14 preguntas que indagan sobre aspectos de la práctica como lo es el conocimiento disciplinar, conocimiento didáctico y gestión de aula, específicamente en lo relacionado con la enseñanza de la lengua extranjera.

Las opciones de respuestas se enmarcaban en el sí o el no y algunas con su correspondiente justificación. Los datos obtenidos se sometieron a la correspondiente tabulación, utilizando la herramienta Formularios de Google; posteriormente se procedió a su análisis, el cual se presenta a continuación.

Los estudiantes que conformaron la muestra de este estudio se ubicaron en los grados tercero cuarto y quinto de básica primaria, el tamaño de dicha muestra fue de 30 estudiantes de las instituciones educativas participantes.

Los resultados de las preguntas que indagaban sobre la práctica pedagógica de los docentes en el área de inglés se presentan a continuación. Y la finalidad es realizar la descripción del estado actual de las prácticas docentes desde la percepción de los estudiantes y a partir de eso utilizar la información producida para la próxima estrategia que son las mesas de trabajo.

Pregunta	Resultados	Observaciones
2. ¿Te gusta la clase de inglés? Justifica tu respuesta	Sí: (18) No: (12)	La mayoría de los estudiantes entrevistados expresaron que les gusta la clase de Inglés, evidenciando lo atractivo de la asignatura y la principal razón que aluden es que les gusta no solo por lo novedoso del inglés sino también como proyección de vida posibles viajes a países cuyo idioma es el inglés.
7. ¿Cómo los organiza en el salón de clase su profesora para el desarrollo de la clase de inglés?	Filas o hileras (23) En forma de U (4) Otras (3)	Esta pregunta se realizó de forma abierta, la mayoría de los estudiantes reconocieron que las docentes organizan a los estudiantes de forma tradicional en filas, otros pocos expresaron que en forma de U y otros dijeron que en grupos o dieron una respuesta diferente. Dando cuenta con estas respuestas que la clase se vuelve monótona y sin poca interacción entre los estudiantes.

<p>8. ¿Tu profesora utiliza alguna ayuda para dictar la clase de inglés?</p>	<p>Si: (8) No: (17) Algunas veces: (5)</p>	<p>Los estudiantes expresaron opiniones divididas en este aspecto, que indaga si los docentes conocen los materiales didácticos específicos de la asignatura, la ausencia de ellos en algunas clases, denota que no hay preocupación por afianzar de forma significativa y profunda los aprendizajes de los estudiantes.</p>
<p>9. ¿Qué recursos utiliza la profesora para el desarrollo de la clase?</p>	<p>Ninguno (20) Videos (4) Imágenes, libros (6)</p>	<p>Las opiniones de los estudiantes en su mayoría se inclinaron en expresar que los docentes no utilizan recursos educativos en el desarrollo de la clase, lo que hace evidente lo precario en que se desarrolla la construcción de los aprendizajes, en el caso de la asignatura de inglés, debe estar enriquecida con elementos que permitan apropiarse de un idioma extranjero.</p>
<p>10. ¿La profesora ambienta la clase de inglés, según el tema que va a desarrollar?</p>	<p>Si: (2) No: (24) Algunas veces: (4)</p>	<p>Los estudiantes expresaron que las docentes no se toman el trabajo de ambientar en los diversos momentos la clase, evidenciando monotonía y pocas expectativas por el aprendizaje, desconociendo los estilos de aprendizajes y el enfoque del aprendizaje a través del juego o de actividades diferentes a la exposición magistral del docente.</p>
<p>11. En la asignatura de inglés lo que mejor haces, es:</p>	<p>Pronunciar: (29) Traducir: (1) Escribir en Inglés: (0)</p>	<p>Las respuestas de los estudiantes dan cuenta de lo limitado en que se desarrolla la clase de Inglés, las opiniones evidencian que los docentes de inglés agotan la clase solo en el componente fonético del inglés, dejando de lado la escritura y la interpretación del idioma extranjero, lo que muestra el Sesgo de los aprendizajes construidos.</p>
<p>13. ¿Para ti como sería la mejor clase de inglés?</p>	<p>“A mí me gustaría que la profesora jugara dando las clases con nosotros en muy divertido.” “Utilizando el computador” “Con videos y canciones”</p>	<p>Este es un ejemplo de las apreciaciones de los estudiantes de lo que debe ser la clase de inglés, se demanda una clase lúdica, donde se utilicen elementos tecnológicos y de multimedia, además de la utilización del juego como estrategia didáctica. Lo cual se refuerza con preguntas anteriores sobre la ambientación y el uso de recursos.</p>
<p>14. ¿Tu profesora les coloca ejercicios en clases?</p>	<p>Si: (17) No: (6) Algunas veces: (7)</p>	<p>El colocar ejercicios es la pieza clave de la participación de los estudiantes, y la principal evidencia de la apropiación de los aprendizajes a lo que los estudiantes respondieron en su gran mayoría que sus docentes si le colocan ejercicios o tareas en la clase.</p>

Necesidades que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la básica primaria de las instituciones oficiales del municipio de Puerto Colombia.

Se realizó la actividad de Mesas de trabajo, en el marco de la propuesta denominada, "Estrategias Metodológicas Para Favorecer el Aprendizaje del inglés como lengua Extranjera en la Básica Primaria de las Instituciones Educativas Oficiales de Puerto Colombia", a fin de establecer las necesidades que presentan los docentes de inglés de la básica primaria de dichas instituciones, en cuanto a las metodologías de enseñanza aprendizaje aplicadas en el aula de clases, y como los docentes desde su experiencia, pueden aportar a la construcción de estrategias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y también aporten a la cualificación docente desde las experiencias de experiencias que han sido significativas para algunos.

Después de la aplicación de la estrategia de las mesas de trabajo, mediante un proceso de socialización de cada uno de los puntos de vista de los docentes, con respecto a las preguntas iniciadoras se llegó a la definición de unas categorías, las cuales podemos resumir en el siguiente informe.

Dentro de los principales puntos de acuerdo de los docentes, se pudo encontrar que todos aseguraban que una de las dificultades que presentan los procesos de enseñanza del inglés es la falta de capacitación de parte de los profesores, los cuales no se consideran las personas idóneas para la enseñanza de la lengua extranjera, ya que su formación no es en la lengua inglesa y a pesar de no tener las competencias para la enseñanza de ésta, las políticas del Estado están diseñadas para que ellos sean los que impartan la enseñanza en las escuelas primarias.

Otro aspecto fundamental que cobró importancia en las aseveraciones de los docentes es lo que concierne al ambiente escolar, muy relacionado con el punto de la idoneidad de los profesores que ofrecen la formación, debido a la poca preparación que estos tienen en cuanto a la didáctica del inglés, lo cual limita las estrategias metodológicas que se deben utilizar para garantizar los adecuados aprendizajes de los estudiantes; además las clases para los niños deben ser activas, participativas y con alto grado de motivación, cosa que nos facilita los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, y buscando el desarrollo de las habilidades básicas de la lengua inglesa: reading, writing, speaking, listening.

Otro tema que salió a relucir en la actividad es lo que tiene que ver con el número de estudiantes por aula de clases, en la actualidad en las instituciones del municipio se cuentan con salones de más de treinta estudiantes, reflejado en la dificultad de asimilar los procesos de enseñanza aprendizaje por parte de los niños que reciben la formación.

También se encontraron otros aspectos que fueron tenidos en cuenta por los docentes a la hora de hablar de las prácticas de aula, como son la edad de los profesores, muchos ya con edades avanzadas y desinterés en el aprendizaje de la lengua inglesa, la cantidad de recursos didácticos con los que se cuentan en las instituciones y la dificultad que tienen los docentes para utilizarlos y el poco manejo que pueden hacer estos de recursos tecnológicos con los que cuentan las escuelas. Además, también tienen presente el poco compromiso de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de las lenguas.

Los profesores comentan que los espacios dados para la enseñanza del inglés en las escuelas no se cumplen, porque debido a la errónea concepción de la mayor necesidad que tienen los estudiantes en cuanto a la lectoescritura y las matemáticas, ellos piensan primero en las áreas básicas del conocimiento, y dejan la enseñanza del inglés para otro

momento. También comentaron los docentes que los estudiantes llegan con problemas académicos desde los grados menores y por eso el aprendizaje de la lengua inglesa se les dificulta, generando desorden y desmotivación en las clases. Además. Existe la problemática del poco interés manifestado por los estudiantes para transcribir del tablero, porque les parece fastidioso o tienen poca importancia para ellos. Los estudiantes copian del tablero, pero se les olvida la pronunciación de las palabras. Dicen los docentes, que la situación sería diferente para los estudiantes en las clases, si el personal que llega a las instituciones de apoyo con el programa "Cuerpos de Paz, fuera más para apoyar las clases de inglés en la básica primaria, pero esta institución solo asigna un voluntario para apoyar a varias instituciones.

Propuesta: Estrategias metodológicas adecuadas para favorecer el mejoramiento del aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Propuesta

Actividades Cooperativas para fortalecer el Proceso de Enseñanza Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en las Instituciones Educativas Oficiales de Básica Primaria del Municipio de Puerto Colombia

Introducción

Las nuevas metodologías de la enseñanza del inglés apuntan a dejar atrás los métodos tradicionales, mecánicos y repetitivos en donde los estudiantes se resignan a seguir instrucciones y realizar ejercicios gramaticales que les resultan muy monótonos, afectando la motivación por aprender el idioma. Hoy día los docentes de inglés son conocedores de la importancia de innovar para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés, buscando con esto satisfacer las necesidades de esta área, teniendo en cuenta que el aprendizaje se hace más efectivo en medio de la interacción, el movimiento, el con-

tacto con el contexto natural que los rodea y la cooperación de todos en la adquisición de la lengua extranjera.

Una de las formas más agradables de asimilar el inglés es a través del juego y las actividades cooperativas en dónde todos participen para obtener los logros trazados en la propuesta pedagógica del área y los derechos básicos de aprendizajes emanados por el Ministerio de Educación Nacional. Al tener en cuenta las razones anteriores, los docentes deben priorizar las estrategias metodológicas que posibiliten a los educandos la construcción del conocimiento en comunidad.

La propuesta que a continuación se presenta busca motivar a los docentes para que sus decisiones estratégicas estén encaminadas a contribuir con una enseñanza participativa, cooperativa e inclusiva y a su vez a los estudiantes para que aprendan el inglés con la cooperación de sus pares académicos a partir del juego, elaboración de materiales, manipulación de objetos reales, trabajos grupales, intercambio de roles, reemplazando los antiguos materiales de trabajo como los textos de trabajo y ejercicios gramaticales en actividades dinámicas cooperativas.

En esta forma de trabajo se describen actividades cooperativas para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés y se evidencia como éstas mantienen la cohesión y la solidaridad del grupo por alcanzar las metas de aprendizaje.

Se hace necesario que los docentes facilitadores del aprendizaje estén familiarizados totalmente con cada una de las actividades programadas para el fortalecimiento de habilidades y competencias concernientes a las temáticas planeadas.

Uno de los aspectos más importantes del trabajo cooperativo es la forma de organizar los estudiantes dentro y fuera del aula estable-

ciendo pautas de convivencia. Además se hace necesario reconocer las interacciones de cada grupo, formas de comunicarse y de relacionarse.

JUSTIFICACIÓN

Aprender es un proceso amplio, flexible y democrático que requiere del concurso de todos los agentes activos que participan en el aula de clases, por naturaleza somos seres sociales que culturalmente compartimos manifestaciones propias que identifican una comunidad en este caso de aprendizaje, los estudiantes no pueden ser sujetos receptivos y espectadores pasivos esperando recibir el conocimiento que sus docentes le ofrecen en el quehacer pedagógico, requiere que los educandos participen y sobre todo cooperen con sus compañeros para lograr procesos efectivos de aprendizaje. Una estrategia muy utilizada para lograr los cambios en las clases de hoy día, son las actividades de trabajo cooperativo, como lo afirman Johnson y Holubec (1999) "El rendimiento excepcional en el aula, al igual que en el campo de juego, exige un esfuerzo cooperativo, y no los esfuerzos individualistas o competitivos de algunos individuos aislados" (p. 74).

El trabajo cooperativo consiste en que todos trabajemos en función de lograr una meta común "El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson & Holubec, 1999, p. 77), además la interacción en grupos cooperativos logra desarrollar en los niños las capacidades para fortalecer sus propios aprendizajes, como lo dice Vigotsky (1978) "lo que un niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo solo" (p. 11).

OBJETIVO

Proponer actividades metodológicas en la enseñanza a través del aprendizaje cooperativo.

REFERENTES TEÓRICOS

Aprendizaje Cooperativo

Diferentes autores han apostado por metodologías educativas participativas inclusivas y motivantes, menos directivas, en donde se da el aprendizaje por temor y sumisión. En el aprendizaje colaborativo se aprende por las diferentes ideas y los aportes que se dan en el proceso de clase, aquí la teoría de aprendizaje de Vigotsky tiene mucha fuerza, sobre todo en la premisa cuando un estudiante aprende con la ayuda de sus pares en el futuro será capaz de hacerlo solo.

El aprendizaje cooperativo y colaborativo coinciden en el modelo teórico en que se basan, el modelo del constructivismo social y su autor es Lev Vigotsky (1896-1934), quien es considerado el precursor del constructivismo social. Su teoría plantea que el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino más bien social. Es decir, le da importancia a la interacción social. Podría sostenerse que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa, ya que el profesor por el hecho de ser experto en su disciplina hace su enseñanza como experto en la materia, lo que para el alumno puede no ser significativo por la forma en que el docente ve lo que está enseñando, por el contrario, los pares son individuos que interpretan lo que escuchan y al comunicar este aprendizaje lo entienden ellos mismos y los que están alrededor de él. Para Vigotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente.

Morales y Ferreira (2008) señalan que el aprendizaje cooperativo pone énfasis en actividades altamente interactivas, centradas en los estudiantes, donde cada uno se transforma en protagonista de su aprendizaje e incentiva y motiva a que sus propios compañeros también se hagan responsables con los compromisos de la clase. Se produce así un aprendizaje que va generándose socialmente, en el intercambio.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los profesores de inglés tiene clara la importancia de la cooperación y la necesidad de que su rol sea más bien de facilitador y generador de ambientes participativos, esto no siempre ocurre en la clase de inglés.

Lineamientos de la propuesta

Teniendo en cuenta que el trabajo cooperativo se realiza en grupos, se hace necesario plantear los lineamientos que alimentan esta propuesta:

- **Trabajo en equipo:** consiste en trabajar en grupos para conseguir los objetivos propuestos, cada miembro del grupo debe cumplir con sus tareas. Es de interés colectivo atender la petición de ayuda de los demás. Los que presentan más dificultades deben ser apoyados por aquellos que tienen ritmos de aprendizaje más avanzado, al mismo tiempo que los más preparados pueden fortalecer sus conocimientos verbalizando, explicando, simplificando y reorganizando lo que saben para que llegue a ser accesible para los compañeros.
- **Responsabilidad de todos:** cada miembro se considera individualmente responsable de alcanzar la meta del colectivo, la participación debe ser equivalente entre todos para que así no exista el individualismo. La actividad de M. Kagan, cabezas numeradas, es un ejemplo de cómo se puede llevar a la práctica este principio de responsabilidad individual: el profesor forma grupos, numera sus miembros y hace una pregunta (por ejemplo, de vocabulario, de gramática, de comprensión de un texto, etc.). Cada grupo elabora una respuesta. Luego, el profesor llama a un número y los estudiantes a los que se les ha asignado ese número contestan a la pregunta, basándose en la elaboración colectiva que el grupo acaba de llevar a cabo (Crandall, 2000).

- **Unidos en la acción:** en el aprendizaje cooperativo, el grupo trabaja, con una relación estrecha y a corta distancia. Por eso y a fin de garantizar una buena interacción comunicativa en el grupo, intercambio de retroalimentación, estímulos creativos y control autorregulador del comportamiento, es fundamental que el grupo trabaje en un ambiente psicológico de disponibilidad y mutuo apoyo. No sorprende que la calidad de la relación entre personas que trabajan juntas tenga un impacto en los resultados. La importancia de la cooperación en el aprendizaje reside en el proceso de construcción del conocimiento a través del intercambio con algún semejante (Vygotsky, 1978, p. 139).

Otros principios fundamentales son:

- El estudiante debe estar plenamente motivado mientras que aprende.
- Se debe brindar el espacio a los estudiantes para que puedan realizar propuestas creativas para mejorar las actividades.
- Cambio de roles para que los estudiantes den las instrucciones habiéndolas aprendido previamente.
- El número de estudiantes no representa obstáculo, no interfiere en la realización de las actividades.

Actividades Cooperativas para fortalecer el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera

- **Learning Together:** Johnson y Johnson en 1989, presentan esta técnica, donde se trata de aprender juntos un tema, comprendiendo y dominando un material específico, se trabaja en grupos heterogéneos de 2 a 5 estudiantes, en el cual todos abordan a la vez una tarea, generando interdependencia positiva de gran importancia, por lo que las destrezas sociales juegan un papel básico en el desarrollo del trabajo del grupo. En la evaluación, todos deben buscar el éxito del grupo y el éxito personal de cada miembro (Gavilán y Alario, 2010).

- **Scripted Cooperation:** Dansereau y O'Donnell (1988), citados en Ferreiro y Calderón (2006), dan a conocer ésta técnica, cuya finalidad es la realización del análisis y procesamiento de textos por parejas, donde el profesor divide el texto en unidades que posteriormente serán leídas por los dos alumnos, para luego hacer una retroalimentación de la información retenida, los dos trabajan la información del texto, tratando de recuperar lo olvidado y completándola; después leen la segunda parte y se intercambian los papeles iniciando así de nuevo el proceso, lo cual favorece la cooperación y el procesamiento de la información.
- **Torneo de juegos:** De Vries (1974) y Slavin (1994), citados en Ferreiro y Calderón (2006), dan a conocer ésta técnica, que combina la situación de trabajo cooperativo y una situación competitiva con otros grupos, a través de la realización de juegos instructivos. Una vez realizada la explicación del profesor, se procede a formar los grupos cooperativos de 5 o 6 alumnos, para luego desarrollar los juegos académicos entre alumnos de los diversos grupos, donde compiten de 3 a 5 alumnos por grupo, éstas competencias cambian cada semana y los puntos que obtienen los alumnos competidores se van sumando para su grupo.

Como fortalecer habilidades en Inglés

En el aprendizaje del inglés es necesario que los niños mantengan una buena asimilación auditiva, la escucha se considera la base para adquirir las otras habilidades de la lengua entre más expuesto esté a la escucha en inglés mayor será su desarrollo lingüístico.

Actividades Cooperativas para fortalecer el Listening

- **Singer groups:** la docente enseña una canción en inglés y luego divide la clase en grupo de cuatro y cada grupo debe cantar una estrofa en inglés.

- **Spelling Colors Nivel:** Elemental bajo (A1). Tema: Vocabulario: Escribir y pronunciar correctamente los colores.
- **Materiales:** letras recortadas en colores, una bolsa.
- **Tiempo sugerido:** 20 minutos.
- **Procedimiento:** Se recortan en trozos de papel las letras de los nombres de los colores, escritas en sus respectivos colores, así: las letras Y - E - L - L - O - W en color amarillo, las letras B - L - U - E en azul, etc. y se introducen dentro de una bolsa. Se divide el curso en tantos grupos como colores vaya a utilizar en el juego (si se va a usar 5 colores, se formarán 5 grupos). Cada equipo se le asigna un color. El juego consiste en sacar a ciegas por turnos, cada vez una, todas las letras de su color y ordenarlas correctamente. Si el jugador saca una letra de un color diferente al de su equipo, la vuelve a introducir en la bolsa y espera un nuevo turno. El primer grupo en ordenar y pronunciar correctamente el nombre del color gana el juego.
- **Listening Short Phrases:** Adivinar en grupos el significado de palabras a través de la escucha de frases cortas con imágenes. O por el contrario adivinar cuál es la imagen que corresponde a la frase, el grupo que más adivine será recompensado.
- **Introducing Friends:** Presentando amigos actividad grupal de pequeños diálogos para fortalecer la escucha.

Actividades Cooperativas para fortalecer Reading

- **ABC Reading:** Lectura del abecedario en forma grupal, los estudiantes entre sí escuchan sus pronunciaciones.
- **Reading Short Stories:** Lectura de cuentos en pequeños grupos, orientada por el docente.
- **Reading Images:** Organizar imágenes en grupos de dos para formar una historia.

- **Translating Sentences in Groups:** traducir oraciones en grupos para fortalecer la comprensión lectora
- **Memorizing Short Dialogues:** Memorizar pequeños diálogos en grupo para ser representados.
- **Flash Cards:** los estudiantes deben leer imágenes asociadas con palabras en grupo para fortalecer y enriquecer el vocabulario para una mejor comprensión de lectura.
- **Actividades Cooperativas para fortalecer Writing**
- **Filling Blanks:** Llenar espacios en blanco en palabras y oraciones con la ayuda de un compañero,
- **Write in pairs Short Stories:** Escribir en pares a partir de una lista de palabras una historia corta.
- **Search Word:** Con ayuda de tus compañeros en una sopa de letras buscar palabras escondidas
- **Actividades para fortalecer Speaking:**
- **Short Dialogues:** Preparar en pequeños grupos diálogos para fortalecer las habilidades comunicativas, correspondientes a las diferentes temáticas-
- **Little Role Plays. Preparar con los compañeros de aula pequeños dramatizados y ponerlos en escena ante los demás compañeros.**
- **Simón dice:** Añada música a la diversión mezclando canciones tradicionales aprendidas " que une cada música con comandos de acción. Mientras los estudiantes siguen las instrucciones y pronuncian palabras.

DISCUSIÓN

Según los aportes observados de los estudiantes las prácticas pedagógicas de los docentes en el campo de lengua extranjera, expresan buenas expectativas sobre ellas e identifican una necesidad de apren-

der el idioma extranjero, pero en preguntas claves sobre su práctica pedagógica se puede leer que enmarca en un enfoque pre-comunicativo, limitado a interacciones de trabajo profesor-clase y muy poco docente- estudiante o estudiante-estudiante. Lo que no permite desarrollar clases activas, participativas para los estudiantes. Los estudiantes demandan clases lúdicas y cargadas de elementos multimedia o tecnológicos. También se evidencia la falta de estrategias metodológicas que motiven la participación de los estudiantes en la producción oral o escrita de los estudiantes.

En cuanto al uso de materiales se denota la ausencia de ellos, limitándose a la clase expositiva, en la cual solo se desarrollan elemento de vocabulario y pronunciación, mostrando el sesgo hacia implementación de un enfoque comunicativo. Se evidencia que se crea expectativa sobre los aprendizajes cuando se comunica el tema a desarrollar y se realizan preguntas sobre lo desarrollado.

Aunque los estudiantes expresen que están aprendiendo, habría que verificar a la luz de estándares y derechos básicos de aprendizajes, si lo que han aprendido está acorde al nivel y profundización requeridos en los niveles indagados. En rasgos generales, los estudiantes expresan sus opiniones acerca de lo que creen son buenos aprendizajes en la asignatura de inglés, pero demandan que las clases se nutran de elementos didácticos, multimedia que le muestren una cara diferente a la clase de inglés.

Al desarrollar esta investigación, se estableció como primer objetivo, determinar las características actuales de la práctica pedagógica de los docentes que imparten las clases correspondiente al área de lengua extranjera en las instituciones educativas del municipio de Puerto Colombia (Atlántico); para verificar el cumplimiento de este objetivo, se recaudó información a través de estrategias como la observación de la práctica docente y la entrevista a docentes y estudiantes; con las

que se facilitó la reflexión en un espacio de diálogo. La información arrojada apoya la discusión y análisis de las problemáticas encontradas en el aula a la luz de las teorías y métodos de aprendizaje del inglés.

El proceso incluyó la observación de clases y entrevista con ocho docentes que participaron de forma voluntaria y las entrevistas a 30 estudiantes. Cada uno de ellos desarrolló la clase en el curso que lidera desde inicio de año. A partir de esa información se construyeron informes con sus respectivas reflexiones de forma crítica sobre la práctica pedagógica, los cuales sirven de insumo para el proceso de triangulación de la información con el fin de caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes participantes.

Con base a los datos aportados por los informes construidos por cada instrumento, se procedió a triangular la información de los tres informes, identificando categorías emergentes que direccionaran la producción de la nueva información, las cuales se presentan a continuación:

Tabla 4: Categorías emergentes de análisis de la práctica pedagógicas

Categorías	Subcategorías
Conocimiento de los contenidos	Lineamientos, Derechos básicos
Conocimiento y manejo de la didáctica de la enseñanza del inglés	Énfasis en la explicación gramatical y traducción del inglés al español Clases expositivas centradas en el docente Estudiantes pasivos receptores de la información Tendencias a la rutina y escaso uso de materiales Texto, cuaderno y tablero como recursos utilizados
Ambientes de aprendizaje	Uso de estrategias para la participación de los estudiantes Uso efectivo del tiempo Interrupciones para controlar la disciplina
Evaluación.	Apropiación y seguimiento al aprendizaje.

CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO

Las temáticas abordadas por los docentes al momento de desarrollar la clase, están con la información contenida en los Derechos Básicos

De Aprendizaje (DBA), propuestos por el Ministerio de Educación. Los docentes abordan temáticas que persiguen la memorización de un vocabulario sin tener en cuenta el desarrollo de habilidades comunicativas en un idioma extranjero en este caso el inglés. Falta desarrollar procesos formativos que mejoren sus conocimientos no solo de vocabulario sino también del componente gramatical de este idioma. El dominio del idioma inglés de los docentes es muy básico, acompañado por errores de pronunciación, y ausencias de estrategias que mejoren el enfoque comunicativo.

CONOCIMIENTO Y MANEJO DE LA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Lo evidenciado en las clases y lo narrado por los mismos docentes y estudiantes relacionado con la didáctica desarrollada por los docentes, se pueden expresar características generales sobre este aspecto de la práctica pedagógica; en general la clase inicia con actividades rutinarias como pasado a lista, y el saludo reglamentario del "Good Morning", seguidamente los docentes enuncian el objetivo de la clase, ya sea de forma directa o presentando el tema por desarrollar; esta acción no es aprovechada por los profesores para mostrar mejores expectativas hacia los aprendizajes y motivar a los estudiantes.

Después de haber desarrollado la rutina inicial, los docentes inician la clase sin tener en cuenta las experiencias previas de los estudiantes, este inicio es de forma expositiva usando el tablero o algún texto guía como únicos medios instruccionales. A pesar que los estudiantes expresaron la utilización de elementos multimedia en las clases observadas no se evidenció el uso de los mismos, lo que refuerza el predominio de un método tradicional de gramática y traducción de textos. El uso de un texto guía no se evidenció en ninguno de los informes de cada instrumento aplicado. Este estado de la didáctica desarrollada por los docentes es similar a lo encontrado en Nunan (1995), quien

expresa “En el salón de clase tradicional, los estudiantes reciben instrucciones sistemáticas de la gramática, vocabulario y pronunciación con oportunidades para practicar las estructuras nuevas de la lengua a medida que estas son introducidas a los estudiantes” (p. 145).

El rol desempeñado por los estudiantes en las clases observadas y por lo expresado en las entrevistas, es un rol pasivo limitado a la repetición, memorización y transcripción de lo que el docente le escribe en el tablero; situación característica de una práctica conductista de apropiación de una lengua extranjera, en la que no se promueve la interacción social entre los estudiantes, que según Vygotsky es condición necesaria para cumplir con la función comunicativa apropiada en un contexto específico.

Otro elemento de la didáctica de la enseñanza evidenciado en los informes analizados es la práctica de la traducción, señalada por los estudiantes como su habilidad preferida en el desarrollo de las clases, lo que se comprobó en el accionar pedagógico; la traducción literal de oraciones, diálogos, lecturas, mostrando un énfasis en la aplicación de la gramática y el uso de estructuras que no son ejemplos de una apropiación significativa del inglés. “La docente pega en el tablero una cartelera con los meses del año, en el orden cronológico, luego lee y traduce a los estudiantes, los cuales repiten y transcriben al cuaderno” (Docente 3).

De la información obtenida en los resultados de la implementación de los instrumentos, se puede realizar el análisis en cuanto a la pronunciación como estrategia para mejorar la apropiación del inglés. Se nota el poco énfasis que los docentes le hacen a este componente al igual que a la producción de mensajes diferentes a los que traen o encuentran en algunos textos. También es constante que los docentes impartan la mayoría de las instrucciones en español, relegando el uso del inglés a las pocas estructuras trabajadas en el aula y al saludo

y una que otra frase para dirigir las acciones de repetición, sentarse o ponerse de pie; denotando el predominio de una relación docente-estudiante, siendo el estudiante el receptor de los saberes entregados por el profesor, ocupando un lugar secundario en el proceso de aprendizaje.

Como puede apreciarse en las descripciones anteriores, la práctica desarrollada por los docentes que imparten las clases del área de lengua extranjera en las instituciones educativas del municipio de Puerto Colombia (Atlántico), predomina lo tradicional expositivo, carecen de métodos auténticos que muestren a los estudiantes una forma diferente de aprender el inglés. Lo que sugiere la necesidad de procesos de formación y seguimiento a la actividad desarrollada, para un mejor desarrollo profesional de las docentes y con el fin de mejorar las competencias lingüísticas y pedagógicas de esta área.

De igual forma es apremiante fomentar la cultura de autoformación y trabajo de las comunidades de aprendizaje, donde se encuentren motivos para innovar y reflexionar sobre su práctica pedagógica, es por eso que se quiere aportar para mejorar estas características a través de la formulación de una propuesta metodológica que les permita a los docentes, desarrollar clases efectivas acorde a las exigencias tanto del contexto como del currículo desarrollado en las instituciones educativas del municipio de puerto Colombia (Atlántico).

En cuanto a las mesas de trabajo, podemos afirmar que la realidad y exigencias que afrontan las instituciones educativas de nuestro país, no son diferentes a las que las escuelas de Puerto Colombia deben responder, un mundo cada vez más globalizado, con exigencias tecnológicas, culturales y sociales. Esta situación obliga a dichas instituciones a cambiar sus dinámicas de aprendizaje, de todas las áreas del conocimiento, pero principalmente de la enseñanza del inglés como lengua franca, utilizada en todas las transacciones que se hacen alre-

dedor del mundo. Esto requirió a la elaboración de estas mesas de trabajo, que arrojó información, de primera mano, sobre las dinámicas de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en lengua extranjera inglés. Los profesores plantearon la importancia de trabajar con diferentes estrategias y así mejorar los niveles de aprendizaje de la lengua extranjera en los estudiantes, como son las estrategias de metodología de proyectos, método Total Physical Response y otros que se tendrán en cuenta para aplicarlos en la propuesta de mejoramiento del trabajo de investigación.

CONCLUSIONES

La necesidad inminente de las instituciones oficiales cuyo objeto de estudio es la práctica pedagógica de la enseñanza del inglés en la básica primaria, es que retomen la importancia que como área tiene y se vean obligadas a cambiar las dinámicas en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las políticas educativas institucionales y las establecidas por el ministerio de educación nacional.

Las técnicas e instrumentos de recolección aplicadas al observar las prácticas pedagógicas de los docentes permitieron constatar que los educandos no interactúan entre sí ya que la clase es muy directiva y poco comunicativa entre estudiantes y el maestro que la conduce. Lo que origina la desmotivación, poca participación y monotonía al ser repetitiva y muy rígida.

Ante la falta de docentes licenciados en inglés en los niveles de básica primaria se evidencia el poco dominio de una buena práctica pedagógica en esta área. Además del desconocimiento de estrategias metodológicas afectando el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, lo cual se aprecia a través de la observación efectuada en las clases, las entrevista a docentes y estudiantes quienes manifiestan esta realidad, razón por la cual se hace necesario describir y caracterizar las prácticas pedagógicas, especificando las falencias, debilidades y necesidades del proceso.

Al realizar la investigación con la participación de los docentes y estudiantes de básica primaria en los hallazgos queda demostrado que los conocimientos adquiridos a partir de capacitaciones no son suficientes y se hace necesario brindarles estrategias metodológicas activas que fortalezcan el aprendizaje y la motivación en los niños para que se contribuya al alcance de las metas propuestas por el ministerio de educación en el proyecto Colombia Bilingüe y se desarrollen las temáticas de los derechos básicos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. J. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Chacón, C. T. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: evaluación de una experiencia. *Acción Pedagógica*, 12(2), 104-113. Recuperado desde file:///C:/Users/HP%2018/Downloads/Dialnet-HaciaElDesarrolloDeUnaPracticaPedagogicaReflexivaM-2972153.pdf
- Crandall, J. (2000). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos, pp. 243-262, en J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Editorial Trillas
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CCS.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. México: Mc. Graw Hill.

- Johnson, D. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Company.
- Johnson, W. & Holubec, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía 22 Estándares Básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: el reto lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá.
- Morales, S. & Ferreira, A. *Estudio Empírico: Implementación de un Modelo Blended-Learning para la Enseñanza del Inglés*. *Nuevas ideas en informática educativa*, 4, 142-154.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- Nunan, D. (1995). *ATLAS: Learning-Centered Communication*. Boston MA: Heinle/Thomson.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House
- Rajadell, N. (2001). *Los procesos formativos en el aula: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*. *Didáctica General Para Psicólogos*, 17, 465-528.
- Rangel-Palencia, R. L. (2014). *Estrategias Pedagógicas para el aprendizaje del inglés con el uso de de la herramienta Roseta Stone*. *Q.Uest.disput*, 8, 190-209.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Vigosky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

Como citar este capítulo:

Fortich Revollo, B. P., Arrieta Maury, R., Serje De Suárez, V. & Villalba Villadiego, A. A. (2018). Estrategias para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser*. (pp.133-). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 5

Estrategias para la promoción de la cultura investigativa en los docentes del área de ciencias naturales

Ibáñez Contreras, Jorge
Deulofeut Prado, Adalberto
Zambrano Torres, Mayber
Bahamón, Marly Johana
Rubio-Castro, Rosmira

INTRODUCCIÓN

En el campo educativo, se pondera la investigación por ser una actividad precisa y elemental que trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo (Arnal & Rincón, 1994)

En este proyecto se proponen estrategias para la promoción de una cultura de investigación educativa en el aula, a través del enfoque metodológico de Investigación Acción Educativa, la cual tiene en la actualidad un fuerte apoyo desde las políticas educativas y es considerada importante porque está basada en la práctica real y en la vida autorreflexiva cotidiana de las organizaciones, grupos, y personas que conforman el sistema educativo.

Se considera que la aldea global exige la adaptación a los cambios que ella plantea con el fin de mantenerse competente, muchos de estos cambios se dan en las formas de organización y distribución del trabajo, en las formas de producción y en la manera de concebir al mundo, surgiendo nuevas necesidades y exigencias referentes a las competencias y conocimientos de las personas para insertarse activamente en el mundo, sin embargo de manera particular la educación (Sandoval & Caballero, 2017), a través de la investigación es la permite que estos cambios ocurran de manera efectiva.

Los cambios significativos que debe enfrentar la educación requieren de maestros sensibles, autónomos, curiosos, investigadores, creativos, con imaginación e iniciativa, generosos, justos, comprensivos, reconocedores de la diversidad y la diferencia, capaces de reflexionar de manera crítica sobre su acción pedagógica y estimular la reflexión de sus estudiantes sobre el aprendizaje, es decir, se requieren maestros con espíritu investigativo, con una actitud de cuestionamiento permanente a la vida del aula y de la institución y decididos a realizar investigación.

Para lograr una sólida cultura investigativa, de la cual se beneficiarían los docentes del área de ciencias naturales, se requiere del inicio de procesos de formación docente en didáctica e investigación pedagógica, como una relación necesaria en los procesos de formación de maestros, en centros de educación superior que, sean de reconocida trayectoria en el campo de la investigación a nivel regional y/o nacional e internacional.

La propuesta de este proyecto de investigación apunta a la consecución de uno de los logros deseados para alcanzar la excelencia educativa y es precisamente la formación de una cultura investigativa en los docentes de ciencias naturales, dentro de un lapso aproximado a 5 años, desde la perspectiva del desarrollo de competencias adecuadas para investigar en el aula.

De igual modo, estas competencias y cultura investigativa deben dirigirse hacia la experimentación de nuevas estrategias pedagógicas ajustadas a la realidad de la Institución educativa, colocando en su centro de atención: la formación de la capacidad permanente y creativa de aprender; el desarrollo de actitudes indagatorias y críticas; el contacto con la realidad para generar propuestas de cambio o mejoramiento.

Por todo lo anterior, se hace necesario realizar una investigación, en este caso con enfoque cualitativo, que permitiera identificar las estrategias pedagógicas que están aplicando los docentes de ciencias, evaluar el impacto que éstas tienen y evidenciar la necesidad de construir una propuesta para implementar estrategias pedagógicas que desarrollen la cultura investigativa entre los docentes del área de ciencias naturales de las instituciones educativas oficiales del Departamento del Atlántico.

Actualmente surge una nueva perspectiva de apertura frente a la movilización de acciones investigativas en educación, tal es el caso de algunas instituciones que conscientes de la importancia de crear equipos de investigación educativa no dudan en dedicar esfuerzo y esmero en la consolidación de los mismos, y comienzan a experimentar en el ámbito investigativo, proyectando todo este esfuerzo en la gestión de procesos educativos de calidad, sobre este particular Jaramillo (2005), expresa “Pensar la articulación de la investigación en términos de grados lleva a indagar por las relaciones que se establecen entre los proyectos de aula de cada ciclo de formación” (pág 46)

Estamos seguros que la generación de cambios estratégicos y didácticos del quehacer docente para generar cultura investigativa en ciencias naturales, repercutirá positivamente en la formación científica y personal de los más importantes beneficiarios de nuestra labor pedagógica: los estudiantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Enfoque Paradigmático

Esta investigación se fundamenta en el paradigma Crítico-Social porque conduce a la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia de su papel dentro del grupo. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de teoría y la práctica.

En cuanto a enfoque nuestra investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, el cual nos permitirá concentrar nuestra preocupación investigativa en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los docentes participantes den a sus propias acciones en las instituciones objetos de esta investigación.

El enfoque cualitativo permitirá orientar esta investigación hacia la comprensión de las acciones de los docentes de ciencias naturales en función de sus estrategias pedagógicas. Desde este enfoque podremos entrar a interpretar pedagógicamente el accionar de los docentes del área de ciencias naturales y a través del diálogo pedagógico llevarlos a la reflexión de que sus estrategias pedagógicas deben ser dinámicas, múltiples y animadas por el fomento de una cultura de investigación.

Tipo de Investigación

La Investigación Acción Educativa, la cual es una variante de la Investigación Acción, es el tipo de investigación que orientó nuestro proyecto, pues nuestro accionar hará parte de un proceso dinámico y constructivo que parte de la identificación de un problema, la investigación sobre él, la respectiva reflexión, y no quedándose en la parte descriptiva sino que además buscamos que los docentes participantes reflexionaran sobre sus estrategias de enseñanzas, las retroalimenten o transformen si es necesario a partir de las soluciones que encuen-

tren de los problemas identificados como resultado de este diálogo pedagógico con los responsables de la investigación.

Población

La investigación se desarrolló en dos de las instituciones educativas del Departamento del Atlántico ambas de carácter oficial y población mixta, a saber:

Institución Educativa Técnica Industrial de Baranoa Pedro A. Oñoro ubicada en el barrio Las Margaritas del municipio de Baranoa, ofrece los niveles de pre-escolar, educación básica primaria, básica secundaria y media. Por su carácter técnico-industrial ofrece desde sexto hasta 11^a grado las especialidades de:

- Diseño, corte y confección textil
- Electricidad y Electrónica
- Mecánica Automotriz y de motocicletas
- Diseño Gráfico computarizado
- Construcciones metálicas
- Ebanistería
- Sistemas y desarrollo de Software
- Hábitat y construcción civil

Posee 5 sedes, las cuales son: sede principal, sede San Cayetano, sede Simón Bolívar, Sede Club de leones, sede Jardín Departamental. Tiene una población estudiantil de 1936 alumnos con la casi totalidad de procedencia de estratos socioeconómicos 1 y 2; 76 docentes, dos orientadoras, 1 psicólogo, 4 directivos docentes, tres administrativos y tres auxiliares de servicios generales. Su Rector y Representante legal es el Lic. Guillermo Molina Ortiz.

Institución Educativa Villa Campo. Institución perteneciente al municipio de Malambo. Cuenta con una población estudiantil de 618 estu-

diantes provenientes de estrato socioeconómico 1, ofrece los niveles de transición, básica primaria, secundaria y media; cuenta con 19 docentes, dos directivos docentes, una orientadora escolar, 1 administrativo y personal básico de servicios generales y personal de vigilancia. Su Rector y Representante legal es el Lic. Jorge Tafur Cabrera.

La población muestra consta de 7 docentes del área de Ciencias Naturales de ambas instituciones educativas.

Técnicas de recolección de información

Los tipos de instrumentos que se emplearon para recolectar la información fueron:

- **La entrevista:** según su tipo de conducción se empleará: La Estructurada, aplicable a los docentes la cual consideramos pertinente porque se caracteriza por estar estandarizada y se plantean idénticas preguntas, en este caso referentes a los procesos investigativos desde la práctica pedagógica.

Para orientar mejor la entrevista se elaboró un formulario que contenía todas las preguntas. Sin embargo, al utilizar este tipo de entrevistas nos encontramos con una limitada libertad para formular preguntas independientes generadas por la interacción personal.

- **La observación participante:** La mayoría de los autores, tanto de tendencia cuantitativa como cualitativa, coinciden en que la realización de este tipo de observación requiere de la presencia del investigador por un largo tiempo en la comunidad objeto de estudio, para percibir de ella, detalle a detalle, toda la información que él necesita para su pesquisa.

Ibarra, (2001) expresa refiriéndose a la observación incluida o participante "el investigador participa de las tareas y actividades del grupo cuya conducta quiere observar, aunque no necesariamente participa en todas ellas".

Hernández, Fernández-Collado & Baptista (2003), al referirse a la observación nos dice que “La observación puede ser participante o no participante. En la primera, el observador interactúa con los sujetos observados y en la segunda no ocurre esta interacción”.

El punto de partida es el diagnóstico acerca de la práctica social problemática. Ahora bien, la metodología ha desarrollado variantes diversas en diferentes campos profesionales, principalmente en el sociológico y en el educativo. En este último, una variante es la de la investigación-acción pedagógica, es decir, su aplicación a la investigación de la práctica pedagógica propiamente dicha. Es generalmente sabido que la práctica inicial de los docentes suele experimentar tensiones, a causa de la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad social de los grupos de estudiantes.

La administración del aula no se domina desde un principio y sin conflictos o tensiones para el docente novato. Es entonces cuando la investigación-acción educativa, y más particularmente la investigación-acción pedagógica, puede servir de compañera iluminadora. El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve abocado a deconstruir su práctica inicial, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas contextualizadas a lo que los estudiantes experimentan. . Esta fase de deconstrucción es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. En esta tarea la investigación-acción les ofrece una salida.

La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación.

Solo si se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción promisoriosa de la práctica, en la que se dé una transformación a la vez intelectual y tecnológica.

La segunda fase de la investigación-acción educativa es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Esta, inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la fase crítica de la práctica que se deconstruye.

Refinada y ensamblada esta nueva práctica en todos sus componentes, se pasa a la fase de implementación, de ensayo

Finalmente, la tercera fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación.

La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. Esta fase final de la investigación-acción educativa (pedagógica en este caso), final en su ciclo interno, porque este tipo de investigación se recrea permanentemente en ciclos sucesivos, comienza con el montaje o puesta en marcha de la práctica reconstruida. De esta práctica se infiere que hay que seleccionar herramientas que permitan monitorear o hacer seguimiento a la propuesta, la herramienta que se tuvo en cuenta para realizar la investigación fue el diario de campo pues además sirve de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela. Los relatos del diario de campo, interpretados o releídos luego con intencionalidad hermenéutica, producen conocimiento acerca de las fortalezas y efectividad de la práctica reconstruida, y dejan ver también las necesidades no satisfechas, que habrá que ajustar progresivamente. Sobre esta praxis

el docente tiene la oportunidad de observar el comportamiento del estudiante ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos, así como también observa fluctuaciones objetivas y medibles relativas al rendimiento académico de sus alumnos, registra cifras en relación con la pérdida de asignaturas, aprecia indicios sostenidos de mejoramiento de la comprensión e indagación por parte de los estudiantes, compara la participación de estos respecto a la que se daba antes de los cambios y, en fin, busca en el diario de campo, en el que ha registrado su desempeño de la nueva práctica, indicadores que le permitan comparar la efectividad de los cambios introducidos en su práctica.

Algunos hallazgos concretos durante años de indagación sistemática hecho por Restrepo (2004), son:

Construcción de capacidad investigativa en los docentes. Esta experiencia con más de 300 docentes de todos los niveles de enseñanza permitió llevar a la práctica aquella afirmación de Lawrence Stenhouse, según la cual el maestro lleva el currículo al laboratorio de las aulas como una hipótesis susceptible de someter a prueba, no como una receta que tiene que ser aplicada al pie de la letra. Esta capacidad de trabajar con actitud y procedimientos investigativos se afianza más, por cuanto la metodología de la investigación-acción puede aplicarse individualmente a la práctica pedagógica personal, de manera continua a lo largo de la vida profesional.

- La construcción de saber pedagógico es un proyecto de vida para el maestro. Si se va constituyendo en maestro investigador, poco a poco se liberará del modelo de investigación inicial que aprendió e irá apropiándose de otros modelos y procedimientos, y a medida que el investigador madura, se hace menos paradigmático y menos técnico, pero más sabio.
- Los distintos grupos de maestros investigadores han permitido observar el contraste que la investigación-acción produce entre

la autonomía profesional y la rutina y sumisión que la práctica cotidiana no reflexionada ocasiona en los docentes. La práctica no reflexiva, en efecto, aprisiona al maestro en una rutina mecánica, con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, autocrítica y reconstruida.

RESULTADOS

Para realizar la investigación se aplicó un cuestionario a docentes de ciencias naturales de ambas instituciones educativas, con instrucciones claras incluidas en las cuales se las hacía énfasis en que los resultados obtenidos serían un gran aporte para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Dicho cuestionario estaba constituido por cinco preguntas enumeradas a continuación:

1. ¿Qué aspectos de su clase considera usted se pueden mejorar?
2. ¿Cómo concibe usted la investigación en educación?
3. ¿Desde su punto de vista cuál considera que es la relación entre el proceso de enseñanza- aprendizaje y la investigación?
4. ¿Cómo propicia el desarrollo del pensamiento investigativo en sus estudiantes?
5. ¿Le gustaría participar en encuentros pedagógicos para enriquecer su labor?

SI _____ NO _____

¿Qué temas le gustaría abordar en estos encuentros?

Los siguientes son los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los docentes de Ciencias Naturales de ambas instituciones educativas:

Resultado 1	Hay evidencias de actualización de temas. Se promueve la participación activa de los estudiantes y se desarrolla el pensamiento crítico-constructivo.
Resultado 2	Los docentes incentivan al estudiante a crear responsabilidad en el aprendizaje autónomo, con el cumplimiento de las actividades asignadas, haciendo los partícipes del desarrollo de las temáticas.
Resultado 3	Los docentes asignan un trabajo a los estudiantes, acorde con su nivel de aprendizaje.
Resultado 4	Se evidencia el cumplimiento del plan de área con algunas disparidades que pueden deberse posiblemente a las necesidades específicas de cada grupo.
Resultado 5	Los docentes hacen retroalimentación oportuna a sus estudiantes, dando a conocer los resultados de trabajos, evaluaciones y actividades específicas y socializando las fortalezas y debilidades que en ellos encontraron.
Resultado 6	Los docentes emplean una metodología adecuada que facilita el aprendizaje y promueve la acción participativa de todos los estudiantes a través de las tecnologías de la información y la comunicación.
Resultado 7	Hay poca evidencia de promoción de prácticas investigativas de parte de los docentes, hacia sus estudiantes.

Además del cuestionario, se aplicó una entrevista cuyo objetivo principal era determinar el grado de conocimiento que tienen los docentes en investigación educativa. También se pretendía hacer un análisis de lo que evidencian los docentes en práctica y si esto tiene relación con la teoría aplicada en sus clases. Por otro lado se pretendía indagar sobre la disposición de los docentes ante un cambio en sus prácticas pedagógicas enfocado en la investigación en el aula.

En la entrevista aplicada a los docentes, éstos al responder, demostraron tener tres tipos de concepciones sobre investigación, la primera de ellas es la que concibe la investigación desde el laboratorio químico y consideran que se necesita una serie de recursos dentro de los mismos, para llevarla a feliz término. En segunda instancia se concibe la investigación como el proceso que realizan los estudiantes a través de consultas bibliográficas para el aprendizaje autónomo. Por último, se considera la investigación como parte del proceso de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula pero sin aplicar un tipo de metodología científica específica.

Las siguientes son algunas de las respuestas de los entrevistados que demuestran lo anteriormente dicho:

“Como realmente en nuestra institución no tenemos laboratorio, no tenemos toda esa gran cantidad de material que necesitamos, pues la

gran mayoría que hacemos son procedimientos sencillos, caseros que podemos hacer o nos vamos a la tecnología, hemos hecho pequeños laboratorios pero que son virtuales” (E6)

“Es importante investigar porque la ciencia es dinámica y va generando cambios, y como docente necesariamente involucra a los estudiantes en estos tópicos para que ellos aborden lo que está ocurriendo, una investigación educativa sirve para generar en el estudiantado las inquietudes, las condiciones para enfrentar la vida, de mejor forma el quehacer diario” (E1)

“Es una forma de trabajar en la cual se lleva a los estudiantes a que planteen problemas y solucionen ese tipo de problema, es decir, buscarle la solución de una u otra manera a un problema ya sea a manera institucional sobre todo y que el estudiante siempre se esté planteando interrogantes y dando soluciones a este tipo de interrogantes. Es importante investigar porque de esta manera el alumno, la persona, está construyendo conocimiento sobre alguna problemática que se le presente. El docente, el estudiante, hasta el mismo padre de familia, porque un proyecto se puede extender hasta los mismos padres de familia y ver el impacto que tenga este tipo de investigación con ellos. Una investigación educativa sirve para mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje en la institución. Los actores en una investigación son sobre todo los estudiantes, hay que guiarlos, inducirlos en la parte investigativa. El aprendizaje debe ser activo, debe generar ideas, innovar, crear conocimiento. (E3)

“El elemento básico de la investigación sería la curiosidad la cual tiene que estar alimentada en primer instancia por la observación, a partir de esta observación arrancaríamos una investigación pedagógica. Los actores que intervienen en una investigación, a mi modo de ver, primero sería el objeto que se va investigar, lo segundo el entorno en el cual se va a llevar cabo la investigación y un propósito que tiene que ver con lo que se va a alcanzar” (E2)

“Los elementos básicos de una investigación, en primera instancia, los personajes principales, puede ser el docente, los estudiantes y los recursos que yo vaya a utilizar también lo considero como elemento fundamental” (E3)

Caracterización de las prácticas pedagógicas referidas a la investigación

Un elemento significativo encontrado en los resultados fue la particularidad e individualidad con la que los docentes planean sus clases ya que cada uno de ellos maneja diferentes criterios para hacerlo. Así, por ejemplo, uno de ellos considera muy importante el uso de las TICs en sus clases mientras que otro hace mayor énfasis en cuestionarios desarrollados por los estudiantes. Para otros, la motivación y la confianza que se le dé al alumno, forma parte fundamental del proceso en el aula y sembrar en ellos la inquietud para lograr un espíritu investigativo. Se evidencia casi en su totalidad, la importancia que le dan a las necesidades de los estudiantes para la planeación de sus clases.

Las siguientes son algunas de sus intervenciones en la entrevista:

“Siempre parto de una inquietud, una pregunta, una circunstancia para adentrarme en la ilustración de una temática que los estudiantes también en sus casas consulten, se apropien de algunos elementos desarrollados en las temáticas.” (E1)

“Los aspectos para planear una clase hoy en día son variados teniendo en cuenta la temática que se vaya a desarrollar, independientemente de la asignatura a trabajar se deben tener en cuenta las TIC, la internet ya que nos sirve de mucha ayuda en la proyección de gráficas y videos, lo cual motiva mucho a los alumnos” (E2)

“Los aspectos que se tienen en cuenta para planear una clase, la motivación. Hay 10 situaciones para ser un profesor inolvidable en

una clase, entonces pienso que la motivación es uno de los aspectos. Hablarles a los alumnos en cualquier momento de la clase sobre los valores, hacerse amigos de los estudiantes, desarrollo, contenido de la clase, citar los elementos más relevantes de la clase.../...Que esta evaluación se haga por pares porque a veces el estudiante no me puede entender una clase, pero al amigo que está al lado de pronto me entiende un concepto. Y en el área de la ciencia yo pienso que no puede haber ciencia si el docente no hace la demostración de lo que está dando, es algo fundamental. No hay excusa para decir que no hay un laboratorio en una institución porque yo puedo generar ciencia y de la manera cómo yo genere ciencia, le estoy diciendo al rector, como lo ha venido haciendo al igual que los coordinadores." (E3).

"Tengo en cuenta para planear la clase: El promedio de edad de los grupos, los intereses que más afloran en estos estudiantes, sus conocimientos previos, su motivación y por mi parte, tener en cuenta lo planeado en el plan de área de ciencias naturales, el estímulo a investigar, a consultar, a conocer más el funcionamiento de la naturaleza y el universo." (E4)

Grupo de discusión

Se creó un grupo de discusión con el principal objetivo de generar un espacio en el que se pudiera debatir todo lo relacionado con las estrategias de promoción de la cultura investigativa y la puesta en práctica de las mismas en el aula de clases. Son los docentes los directamente responsables de generar ese espíritu investigativo en los estudiantes. Para generar un debate pedagógico en las mesas de trabajo, se tomó como referencia la lectura y análisis del artículo "La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico" de Restrepo (2004). Para iniciar el debate se hizo énfasis en temas generales del área de Ciencias naturales con el fin de generar confianza en los participantes. Debía haber un moderador que se encargaría de exponer

los temas más sobresalientes y al finalizar, resumirlos. Después de haber llevado a feliz término la discusión, se concluyó que las prácticas pedagógicas deben cambiar y hacer impacto en el aula desde otro horizonte: el investigativo. Que cada docente debe reflexionar sigilosamente en su quehacer pedagógico se vuelva mucho más atractivo y significativo. Se hizo un contraste entre el artículo leído y las intervenciones hechas por los docentes y se concluyó que los aportes de dicho artículo hacen énfasis hacia el cambio intrapersonal que cada docente debería hacer en el aula para apuntar a mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Construcción de estrategias para la transformación de las prácticas pedagógicas hacia la investigación

Luego de realizar el cuestionario, entrevistas, observación de clases y debates, con los docentes de ambas instituciones, se llegó al acuerdo de crear mesas de trabajo en las cuales surgieran estrategias que incrementaran los niveles de educación investigativa para mejorar y retroalimentar sus prácticas pedagógicas. Las sugerencias hechas por los docentes son las siguientes:

- Diario de campo de aula
- Dialogo de acompañamiento de familia en el proceso de investigación.
- Incremento del componente practico de las ciencias
- Jornadas de auto fundamentación docente en metodologías de la investigación
- Grabación de las clases en video.
- Creación y funcionabilidad de semilleros de investigación.
- Hacer la reflexión de la práctica pedagógica y deconstrucción de la misma, luego la reconstrucción de la práctica pedagógica para la transformación y efectividad del aprendizaje y por último la validación de la práctica transformada.

- Inclusión de la Biología en el plan de estudios en los grados 10 y 11
- Desarrollo de intercambio de experiencias entre docentes de la institución y otras instituciones.
- Adopción del portafolio de evidencias en el área de ciencias naturales, con el propósito de incentivar al estudiante hacia la investigación.

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación, nos damos cuenta que todavía los docentes de ésta área muestran cierta resistencia a la indagación sobre sus prácticas pedagógicas y a la inmersión en investigación pedagógica, al parecer según percepción nuestra , ellos consideraban inicialmente que es un mecanismo de control administrativo para evidenciar alguna debilidad en el ejercicio de la docencia y conllevar a posibles sanciones de tipo laboral, mas no lo percibían como un mecanismo de ayuda ante posibles falencias didácticas o pedagógicas que pueda presentar en el ejercicio de sus funciones para generar soluciones a las mismas. Una de las conclusiones a las que se llegó, es que el espíritu investigativo no se siembra desde el pregrado ya que las áreas destinadas para tal fin, tienen baja proporción en presencia y sólo son desarrolladas durante uno o dos semestres de la carrera profesional y con bajo número de horas en el pensum académico, lo cual no crea esa cultura investigativa en el docente en formación. Por otro lado, cuando ya se está ejerciendo la labor docente, hay poco incentivo de los entes territoriales de educación a los proyectos investigativos presentados que generan impacto en la comunidad educativa.

Finalmente, también se observaron muy marcadas dos tendencias educativas. La tradicional donde el centro es el docente, quien transmite el conocimiento a los estudiantes considerados como una "tabla

rasa", en ella no cuenta sus intereses, ni conocimientos previos, y en la segunda práctica se produce un aprendizaje mediante la consulta previa, la pregunta constante de los estudiantes y las respuestas que entre todos resulta con la intervención del docente como mediador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J. Rincón, D. Latorre, A. : (1994). Investigación educativa: Fundamentos y metodologías. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. Mc Graw-Hill Interamericana. México, D. F.
- Ibarra M., F. (2001) Metodología de la Investigación Social. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba.
- Jaramillo, Roldan, R. (2005). La articulación de la investigación en la formación de maestros de alta calidad. Colombia, Cuadernillo Normalista ISSN: vol:1 fasc: 1 pág: 46 – 49.
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. Revista I investigation en la Escuela, (19), pp.15-38.
- Kerlinger, F. N: (1970). Foundations of Behavioural Research ,Holt, Richart and Winston, New York.
- Kuhn, Thomas S. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. ISBN 9788437500461.Mexico.D.F.
- Latapi Sarre, P; Ibarrola, M d; Ezpeleta, J; Gómez. Palacio, M; Martínez Rizo, F; (1997). La investigación educativa en la UPN: una evaluación. . Perfiles Educativos, XIX España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207802>.
- Lawrence, S.(1975) Investigación y desarrollo del currículo. Ediciones Morata. España.
- Lewin y otros. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos. (p. 13 -25).Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario. Colombia

- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- Ley 30 de 1992. Congreso de la Republica de Colombia.
- Luis, M, Diana L, Juan H, Yasbleidy R, Andruey C, Harvert V, Sandra C. (2007). Visibilidad y Formación en Investigación. Estrategias para el desarrollo de Competencias Investigativas. Revistas Estudiosista, Volumen: (2) paginas 43- 56.Colombia.
- Maturana, H. (1988).Ontología del Conversar". Revista Terapia Psicológica, Año VII, No. 10. Santiago, Chile.
- MC Clelland D. (1975). Desarrollo de competencias directivas. Ajuste de la formación universitaria a la realidad empresarial. Boletín Económico ICE nº 2795.Universidad. Harvard. EEUU.
- Miguelés, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. Agenda académica, 7(1), 27.Venezuela.
- Murcia, Florián, J, Tamayo Y Tamayo, M. Investigación e interdisciplinariedad. Universidad Santo Tomás, 1982. 124p.Bogota, Colombia.
- Panera, L. (2003). Investigación, desarrollo y transferencia (IDT) en la Universidad Euskal Herriko Unibertsitatea. UNAD. Bogotá. Colombia.
- Paz L, Fierro Y. (2015). Competencias investigativas en los docentes beneficiados por las estrategias de formación y acceso para la apropiación pedagógica de las TiC. Revista Tendencias Vol. XVI. Dialnet.
- Pegudo SA, Cabrera SME, López GE, Cruz CL. (2012) Estrategia pedagógica para desarrollar habilidades investigativas en asesores de trabajo de investigación científico estudiantil. Revista Edumecentro. Cuba.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y educadores, (7). Colombia.
- Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1996) Metodología de la Investigación Cualitativa . Aljibe, Málaga, España.

- Hernández Sampieri, R. Fernández, Collado C. Baptista Lucio , Pilar (2003). Metodología de la Investigación. Mc Graw-Hill Interamericana. México, D. F.,
- Sánchez, E. (2001). Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. Revista Cultura y educación, 13, P.249-266.
- Sánchez, S. Cerda, H (1998). Investigación educativa e innovación. Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá.
- Sandoval, R. & Caballero, T. (2017). Impacto de la virtualización de los procesos educativos en las ciencias sociales. En M. Bahamón., Y. Alarcón., L. Reyes, L. & R. Alvarez, (Comp.) Educación y contextos sociales (pp.53-74). Ediciones Universidad Simón Bolívar: Colombia.
- Sierra, G: (2012). Cultura Investigativa - Opciones De Grado - Programas De Pregrado: Universidad EAN ISBN: 978-958-756-171-5 v. 0 pag. 87.
- Torres, F. C., & Díaz, D. L. M. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. Revista Colombiana de Educación, 1(68), p.149-171.
- UNESCO. (2009).Aportes para la enseñanza de las ciencias naturales. Salesianos impresores. Santiago, Chile.
- Vielle P. Arreola, Z. (2012). Prácticas de institucionalización de la investigación educativa, en el caso de la UPN: entretejidas por mandatos institucionales y sentidos singulares. Hidalgo, México.

Como citar este capítulo:

Ibáñez Contreras, J., Deulofeut Prado, A., Zambrano Torres, M., Bahamón, M. J. & Rubio-Castro, R. (2018). Estrategias para la promoción de la cultura investigativa en los docentes del área de ciencias naturales. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser.* (pp.171-189). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

PARTE 2

LA FORMACIÓN DEL SER

CAPÍTULO 6

Incorporación de las habilidades para la vida en el currículo

Tejera Colina, Maribel
Hernández Pallares, Mónica
Bahamón, Marly Johana
Rubio-Castro, Rosmira

INTRODUCCIÓN

El estudiante de hoy, tiene acceso a mayor información a través de los medios de comunicación tradicionales (televisión, radio, medios impresos), el internet, celulares y espacios colaborativos (Organización de Naciones para la Educación la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2003).

En este marco, se destaca que la exposición a múltiples medios de comunicación y sobre todo a las redes sociales, ha modificado las formas de interacción, reduciendo los espacios de relacionamientos que le permiten al individuo aprehender las habilidades para la vida, competencias interpersonales y sociales. En este contexto, la escuela esta llamada a potenciar capacidades para interpretarla y criticarla, diferenciar los mensajes discordantes, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimientos, incluyendo además, la adaptación a las variadas situaciones que se presentan en la cotidianidad. Asimismo, exige al docente en su praxis, propiciar el trabajo cooperativo, de grupo, de comunicación efectiva, la autoevaluación, la solu-

ción de problemas, la toma de decisiones positivas, la planificación y las actitudes multiculturales. Por lo anterior, se hace necesario determinar el tipo de hombre y mujer que se quiere formar, involucrando a los diferentes actores sociales en la construcción colectiva de futuro, de tal modo que se pueda crear, sentir y vivir el acto pedagógico.

En este sentido, esta investigación se orienta a incorporar las habilidades para la vida en el currículo, con la participación de los actores educativos. En primer lugar, se hace un rastreo de los antecedentes sobre las dos categorías estudiadas: habilidades para la vida y currículo, desde los distintos contextos sociales y educativos, encontrándose que los estudios referidos a la temática propuesta, evidencian la falta de investigaciones sobre el asunto que se aborda, pues en su mayoría se centran en meras intervenciones en las escuelas con periodicidad marcada y en manos de personal externo, sin embargo, es clara la necesidad de trabajarlo en consideración al momento histórico por el que pasa Colombia, que afecta la convivencia e interrelación con los diferentes miembros de la sociedad.

Con base en lo expresado, y bajo el firme propósito de formular y delimitar el problema de investigación, cabe señalar que el ser humano es por naturaleza, un ser social que necesita de otros seres de su misma especie para la supervivencia. Las relaciones sociales e interpersonales constituyen una auténtica necesidad para lograr un desarrollo adecuado y expansivo de la personalidad. Se crece en una sociedad ya instaurada, y la socialización es el proceso que permite hacer parte de ella; desconocer esto en el ámbito educativo puede considerarse la negación del estudiante como persona.

Cabe señalar que la idea de potenciar habilidades para la vida, competencias ciudadanas y ambientes escolares positivos para aprendizajes en el aula, ha surgido como una prioridad, dado que la comunidad colombiana ha sido expuesta a climas de violencia por varias décadas

y las escuelas no han sido ajenas a esta situación. En respuesta a esta preocupación, el Ministerio de Educación Nacional centra el tema de Foro Educativo Nacional 2016, celebrado en el mes de octubre, en Ambientes Escolares (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2016).

Considerar el aprendizaje en ambientes escolares positivos no implica detenerse únicamente, en las condiciones materiales necesarias para la puesta en marcha del currículo o en las relaciones interpersonales básicas entre docentes y estudiantes, sino que se establece en las dinámicas que componen los procesos educativos que involucran acciones, experiencias y vivencias de cada uno de los actores sociales. (Chaparro, 1995, citado por MEN, 2016).

Ahora bien, partiendo de la realidad de vida en la que se desenvuelven los estudiantes del Departamento del Atlántico, en contextos cargados de situaciones y necesidades que no les permite desarrollarse plenamente y tomando como referente, en representación de la unidad de análisis de participantes en la investigación, a la Institución Educativa Diversificada Oriental (IEDO) del municipio de Santo Tomás, en donde se señala que el Departamento de Orientación Escolar hace estudio de casos frecuentes de estudiantes con baja autoestima, dificultades para el control de emociones al momento de resolver conflictos, entre otros (IEDO, 2015).

En este contexto, el problema planteado en la presente investigación es: ¿De qué manera incorporar las habilidades para la vida en el currículo de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, con la participación de los actores educativos?, en consideración que las habilidades sociales y de pensamiento, en el marco de las habilidades para la vida, son ejes fundamentales que constituyen la verdadera dimensión formadora de la educación.

En consecuencia, emergen algunas preguntas que son motivo de análisis, como: ¿Qué elementos que promuevan habilidades para la

vida, se develan en los actores educativos y en el currículo? ¿Qué divergencias y convergencias existen entre los elementos promotores de habilidades para la vida, expresados en el currículo, y los que se encuentran en las prácticas sociales de los actores educativos? ¿Cómo diseñar colectivamente los lineamientos metodológicos y la ruta para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo?

Para justificar el estudio que se adelantó, acudiendo a investigaciones y teorías sobre violencia escolar en América Latina, los investigadores, Parra, González, Blandón y Bustamante (2000, citados por Torres, 2009) muestran diferentes facetas de la violencia cotidiana vivida al interior de la escuela, presentan reflexiones sobre la forma como las situaciones violentas afectan a los diferentes actores educativos. El estudio logra revelar una visión amplia sobre lo que sucede en el ambiente escolar y como se gesta una escuela violenta.

El país requiere, por tanto, un sistema de formación que permita a los estudiantes no solo acumular conocimientos, sino saber cómo aplicarlos, innovar, y aprender a lo largo de la vida para el desarrollo y actualización de sus competencias (Departamento Nacional de Planeación, 2014).

De igual manera, el enfoque de habilidades para la vida, tiene mucho que aportar al gran propósito nacional de construcción de paz y convivencia familiar y cotidiana. Como propuesta educativa, desde las escuelas y colegios tales habilidades contribuirían a que los estudiantes y sus familias desarrollen y fortalezcan las destrezas psicosociales necesarias para la construcción de procesos personales, familiares y comunitarios de convivencia pacífica y resolución no violenta de los conflictos, como respuesta a la formación en una escuela resiliente.

Con base en lo expresado, el objetivo general de esta investigación se orientó a incorporar las habilidades para la vida en el currículo de

la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás, con la participación de los actores educativos. Para alcanzar esa meta, fue necesario el logro de los siguientes objetivos específicos: * Develar en los actores educativos y en el currículo, los elementos que promueven habilidades para la vida. * Analizar las divergencias y convergencias existentes entre los elementos promotores de habilidades para la vida, expresados en el currículo y los que se encuentran en las prácticas sociales de los actores educativos. * Diseñar colectivamente los lineamientos metodológicos y la ruta para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo.

En relación con la organización del presente informe, luego de esta parte introductoria, que corresponde a la presentación general de la investigación, y grosso modo incluye la formulación y delimitación del problema, la justificación y los objetivos; en el primer aparte se encuentra el marco de referencia asociado a las dos categorías de estudio, el cual cubre el estado del arte o síntesis de los antecedentes investigativos y los referentes teóricos, que fundamentan la propuesta. Seguidamente, figura la metodología que se sigue para el planteamiento, ejecución e interpretación del problema investigado, y luego de esta, el análisis de resultados y discusión de la información, a la luz de la ruta metodológica establecida en el diseño de la investigación-educativa (IAE), desde los actores y el currículo, abordando también los lineamientos metodológicos diseñados en colectivo para la incorporación de las habilidades para la vida. Por último, se muestran las conclusiones y las reflexiones a manera de un constructo teórico inacabado, con el fin de dejar abierta la posibilidad de que otros desarrollen investigaciones sobre la misma temática y profundicen en el problema objeto de estudio.

Estado del conocimiento y referentes sobre habilidades para la vida

En esta sección, se pretende complementar y enriquecer las nociones previas de las investigadoras sobre el enfoque de Habilidades para la

Vida (HpV) y su incorporación en el currículo, en aras de marcar diferencia en la praxis educativa.

La necesidad de formar a niños, niñas y adolescentes integralmente viene ganando cada vez más aceptación y reconocimiento en el sistema educativo de Colombia, por la problemática social generalizada. La formación desde el enfoque de HpV exige su incorporación en un currículo que facilite el aprendizaje y la práctica de destrezas psicosociales que aporten a la promoción del desarrollo personal y social, a la defensa de los derechos humanos y la prevención de problemas sociales y de salud como respuesta a una formación integral.

En principio, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1993), es el organismo que tiene la iniciativa de promover la educación en Habilidades para la Vida en los establecimientos educativos, surge como respuesta a la necesidad de reconocer que, debido a los continuos cambios culturales y a los estilos de vida, los niños, adolescentes y jóvenes de hoy, no cuentan con las herramientas básicas para enfrentar los enormes desafíos y presiones del mundo contemporáneo.

En el ámbito educativo, la preocupación de una propuesta fundamentada en Habilidades para la Vida, nace desde el Foro Mundial de la Educación de Jomtien (UNESCO, 1990), al empezar a sentar las bases para una educación integral y de calidad para todos los países. Es por ello que la educación en la actualidad, tiene clara su misión de formar en los distintos tipos de competencias fundamentales para responder de manera pertinente a las situaciones y desafíos que presenta el mundo contemporáneo.

Los autores (Montoya y Muñoz, 2009; Bravo, 2005) reafirman que la estrategia de Habilidades para la Vida en la Escuelas tienen como objetivo el que los niños, niñas y adolescentes se apropien de herramientas psicosociales para la asunción de estilos de vida saludables.

Tal propuesta se basó en dos características: Una, que corresponde a potenciar la competencia psicosocial, en todo lo relacionado con la promoción de la salud física, mental y social de las personas. La otra, como consecuencia de los cambios sociales, culturales y familiares que se vienen presentando en los últimos años. En esencia, hay un énfasis en que el enfoque de HpV sea abordado desde la educación formal.

Trabajar con el enfoque de habilidades para la vida en el ámbito escolar permite afrontar desde conflictos o violencia escolar, hasta la prevención de drogodependencia, por ello aseveran que aporta a la mejora del clima de convivencia en el aula y en la escuela.

Se afirma además, que las Habilidades para la Vida son un elemento clave para el crecimiento personal y social en la medida en que incrementa en los sujetos la capacidad para vivir mejor y de transformar su entorno (Cardozo, Dubini, Fantino y Ardiles, 2011). Los autores afirman, citando a Goleman (1996), que la empatía se estimula a través de la imitación, razón por la que la interacción social, la educación y la autorregulación contribuyen a potenciar conductas empáticas y por tanto, la inteligencia emocional.

El proceso de implementación de programas en HpV se centra en los establecimientos educativos y hay intervenciones que se dirigen sólo a los estudiantes, otras que buscan cambiar el ambiente de la escuela, incluso con intervenciones en el espacio físico, otras a los estudiantes y sus docentes. Es el caso de la investigación adelantada por Mantilla, Oviedo, Hernández y Hakspiel (2015) enfocada en los docentes y no en los estudiantes, como generalmente se hace. Llama la atención que algunos docentes al inicio del proceso no se sentían a gusto con la metodología participativa, pero al llevarlo a la práctica, comienzan a manifestar su agrado. Muchos docentes manifiestan su preocupación por cuanto buscan desarrollar habilidades para la vida en sus estu-

diantes, pero con el ejercicio notaron que ellos mismos no las poseen y que lo consideran clave para que el aprendizaje sea efectivo.

Es conveniente anotar ahora, que después de muchas divergencias en la apuesta metodológica, sostiene Martínez (2014), se consolida una propuesta que parte de saberes previos. Se entiende que las HpV no se aprenden con cátedras, charlas, discursos o talleres, sino que se ejercita no solo en el aula y la escuela en general.

De acuerdo con lo extractado de los diferentes documentos estudiados, la implementación de programas con enfoque en HpV se viene trabajando en muchos países, como un proceso de intervención de prevención – promoción con proveedores de salud, preventólogos, instructores e investigadores, entre otros, que después de culminado y valorado el estudio evidencian su efectividad, pero no logra permanecer tal proceso en la escuela, siendo notorio el vacío existente y al que es necesario apostarle.

Currículo: En proceso de ajuste permanente

De acuerdo con lo expresado líneas arriba, se hace necesario profundizar sobre las investigaciones que se orientan en las reorganizaciones curriculares, para aportar a la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo. Por consiguiente se presenta la postura de Northon (2012), quien referencia que el currículo actual de las instituciones educativas, empieza a ser ajustado en función de las necesidades reales, en donde el individuo pueda demostrar lo que sabe hacer. Afirma que el currículo que se desarrolla hoy, es arcaico, por lo cual se requiere de estrategias innovadoras. Hay que asumir los retos y desafíos para afrontar las nuevas generaciones, ya que no son los mismos de las generaciones pasadas.

Cabe anotar ahora los aportes de la investigación de Contreras (2015) quien presenta una alternativa para la educación colombiana a partir

del modelo humanista socio- cognitivo al aula de clase y su diseño curricular, que facilita el proceso de aprendizaje-enseñanza, usando el aula como escenario micro pensado desde la formación de ciudadanos en un mundo globalizado, donde el diseño curricular obtenga una real transformación de las prácticas pedagógicas, mejores aprendizajes y por ende optimizar la calidad de la educación.

Por su parte, López (2008), considera que la familia no es el único espacio para potenciar las habilidades sociales de los niños y niñas. El sistema educativo se constituye en un ámbito complementario donde las personas pueden desarrollar y consolidar habilidades para la convivencia e interacción con grupos sociales iguales o diferentes.

Asimismo, Díaz (2014) señala la gran influencia que ejercen los maestros sobre los estudiantes, al ser considerados como modelos no solo por lo que enseñan, sino por la forma cómo lo hacen, cómo se relacionan, cómo dirimen diferencias, o por su capacidad de escucha, entre otras. Afirma además, que un docente con debilidades en su desarrollo emocional genera bajas expectativas, no favorece el auto concepto, la motivación y el rendimiento académico de sus estudiantes.

Sobre la revisión curricular, Tovar y Sarmiento (2011) conceptúan que es clave la promoción del estudio sobre la práctica y la investigación curricular, para el fortalecimiento de las políticas institucionales concernientes a los programas académicos, en procura de mejorar su pertinencia y calidad. Los autores afirman que hablar de reconstrucción del currículo implica un pensamiento procesual, abierto y colectivo.

Referente Teórico

A continuación, se destacan algunas teorías que sustentan la manera en que los niños, niñas y adolescentes aprenden comportamientos que contribuyen al desarrollo del enfoque de las habilidades para la vida y sobre la cual se erige el presente trabajo de investigación, que pretende dar respuesta a la problemática planteada en el mismo.

La teoría del desarrollo infantil y adolescente busca establecer sistemáticamente, principios y generalizaciones que brinden las herramientas para comprender las razones por las cuales las personas cambian en la medida en que envejecen. Conforme a Miller (2002, citado en Berger, 2007), las teorías del desarrollo “tratan de encontrarle un sentido a las observaciones... (y) construyen una historia del viaje humano, desde el período de la lactancia y a través de la niñez y la adultez” (p.35).

Citamos ahora, la teoría del aprendizaje social, su mayor exponente, Albert Bandura, centra el foco de su estudio sobre los procesos de aprendizaje en la interacción entre el estudiante y el entorno, y más precisamente, entre el estudiante y el entorno social. Mientras que los psicólogos conductistas explicaban la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos mediante una aproximación gradual basada en varios ensayos con reforzamiento, Bandura pretendió explicar las razones por la que los sujetos que aprenden unos de otros pueden ver cómo su nivel en el conocimiento logra avances cualitativos significativos de una sola vez, sin requerir muchos ensayos (Wenger, 2001).

Habilidades para la vida (HpV). Esta categoría hace referencia a las aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo que permita enfrentar eficazmente los retos y desafíos de la vida diaria. Son un conjunto de destrezas psicosociales cuyo desarrollo incrementa las posibilidades de las personas para desempeñarse mejor en la vida diaria (Mantilla, 2003).

Esta investigación tomó como referente las habilidades sociales y las habilidades de pensamiento o cognitivas, ambas incluidas en las tres categorías planteadas por Mangrulkar, Whitman y Posner (2001). A la vez, entre las habilidades sociales y de pensamiento se reseñan las principales categorías estructuradas por Mantilla (2003).

Habilidades sociales. Todo individuo requiere de interacciones sociales efectivas para desempeñarse con éxito en la escuela, en la familia y el trabajo. Las habilidades que hacen parte de la categoría de las habilidades sociales son: Conocimiento de sí mismo, empatía y toma de perspectiva, comunicación efectiva y relaciones interpersonales.

Habilidades de pensamiento o cognitivas. Son operaciones que involucran la utilización de procesos cognitivos para analizar diferentes maneras de conducir situaciones sociales, las que son esbozadas por Mantilla (2003), así: Toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo y pensamiento crítico.

El abordar temáticas como resolución de conflictos, toma de decisiones positivas, examinar de manera crítica los mensajes publicitarios y rechazar la presión negativa de los medios o pares para consumir alcohol, tabaco u otras sustancias, son habilidades sociales y de pensamiento que requieren métodos no convencionales de enseñanza que permitan un aprendizaje efectivo; es indispensable el uso de metodologías interactivas (Mantilla, 2003). Poner en contacto al niño y a la niña, desde temprana edad, con la comunicación, la negociación y las habilidades para la solución de conflictos, establece una importante estrategia de prevención (Shure & Spivack, 1980, citado en Mangrulkar et al., 2001).

Teorías del currículo

El currículo se entiende como el producto de un proceso intencional y sistemático en el que se requiere tomar decisiones concernientes tanto a los saberes culturales que se enseñan y su organización, como a la forma de transmitir y evaluar el currículo. Las decisiones curriculares se toman, teniendo en cuenta tanto el nivel social e institucional, como el de aula. Dicho en otras palabras, el currículo es el resultado que se alcanza después de aplicar algunos criterios que permitan seleccionar y organizar la cultura para su enseñabilidad (Magendzo, 1986).

Para Salinas (1994), el currículo se manifiesta con fuerza; es un movimiento centrado en la cuestión de ¿qué es lo que la escuela debe enseñar?, mientras que Stenhouse (1987) sostiene que “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p.29).

Para la puesta en marcha de la incorporación y planificación de las HpV en el currículo, se requiere entender lo que el currículo es y hace. Es decir, estudiar la teoría de currículo y sus concepciones, a fin de orientar el proceso, puesto que el desarrollo curricular no responde a acciones arbitrarias o desprovistas de un horizonte orientador, sino a una praxis donde entra en juego una concepción de hombre y sociedad.

Diferentes autores, entre los que se reconoce a Kemmis (1988), Sacristán y Pérez (1963), Stenhouse (1987), y otros, han establecido una diferenciación entre la Teoría Técnica del currículo, la Teoría Práctica y la Teoría Crítica del currículo, cada una de las cuales se esboza a continuación.

Teoría Técnica

Según Kemmis (1988), responde a la forma como un contexto caracterizado por las necesidades y los objetivos sociales; son los ideales a los que la educación debe comprometerse, por lo que es clave identificar necesidades y crear programas con el fin de alcanzar los objetivos y propósitos que la sociedad misma exige.

MÉTODO

Esta investigación se enmarcó en el paradigma crítico social, el estudio se concentró en indagar y comprender la realidad de los actores educativos, al recoger información sobre el quehacer institucional y llevar a procesos de autorreflexión, acuerdos y desacuerdos fueron analiza-

dos, permitiendo reconocer debilidades y fortalezas sobre la praxis que desarrollan para definir colectivamente los cambios y transformaciones que son capaces de generar.

Se abordó el enfoque de investigación cualitativo, que posibilitó conocer y comprender la realidad de las prácticas sociales en relación a los elementos de habilidades para la vida que hallamos descritos en la estructura curricular, teniendo en cuenta el contexto natural del establecimiento educativo donde se desarrolló la investigación y la conexión con la creatividad compartida entre los actores educativos participantes. En este orden de ideas, el tipo paradigmático en que se fundamentó el estudio es el de Investigación Acción Educativa (IAE), que favoreció a las investigadoras la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo.

El universo poblacional en el que se desarrolla el trabajo de investigación es la Institución Educativa Diversificada Oriental del municipio de Santo Tomás. La selección de los participantes se hizo de manera voluntaria, siendo 11 docentes, incluidos directivos docentes, y 11 estudiantes de 9° de básica secundaria, que hayan cursado el 90% de su formación en el establecimiento educativo

Para orientar la transformación que se pretende con este trabajo, se cumplieron las cinco fases planteadas por Martínez (2007), así: 1. Planteamiento de la investigación; 2. Diseño y planificación de la investigación; 3. Ejecución del diseño de la investigación; 4. Interpretación y reflexión; y 5. Redacción y difusión del informe de investigación.

Los procedimientos y técnicas de recolección de información para responder al primer y segundo objetivo fueron, la información documental de la estructura curricular y las entrevistas semiestructuradas aplicada a docentes, directivos docentes y estudiantes. La técnica

de mesa de trabajo responde al tercer objetivo, que generó una discusión entre los diferentes participantes permitiendo contrastar los elementos promotores de las HpV que se encuentran en el currículo con las prácticas sociales de los actores educativos, para finalmente diseñar en colectivo los lineamientos y la ruta para la incorporación de las Habilidades para la Vida en el currículo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de elementos promotores de HpV, en los actores educativos emerge la categoría Nociones con dos subcategorías denominadas: Nociones Personales que responde a aquellos comentarios, ideas o creencias vinculadas a las características personales. La otra, denominada Nociones Pedagógicas, hace alusión a los procesos de enseñanza, frente a la función docente y al proceso de evaluación.

En la figura 1, resultante del proceso de organización de la información en el software NVIVO, se observa que de las 41 referencias identificadas 34 corresponden a las voces de los docentes, elementos que están representados en un 82%. En su orden le sigue el Manual de

Convivencia con un 7% que corresponde a 4 referentes. Por último aparecen las voces de los estudiantes con un 5% que equivale al 2 del total de las referencias.

Con lo anterior, queda de manifiesto que las nociones del sujeto que aprende parecen que estuvieran mediadas por ideas que tienen los docentes acerca de los estudiantes, se denota un proceso formativo centrado en el docente; este último reconoce su autoridad para orientar y evaluar el hacer en la escuela; la concepción curricular es académica; se centran en un currículo asignaturista, que no tiene en cuenta los intereses ni necesidades del estudiante y menos los problemas de la comunidad como fuente de contenidos curriculares. Es decir, se fundamenta en la llamada educación tradicional y por ello la evalua-

ción que practican es la cuantitativa, que busca medir la asimilación de contenidos (Schiro, s.f., citado por Magendzo, 1998).

Lo anterior es ratificado por un estudiante al afirmar que “el lema de ellos que es -alta calidad humana y excelencia académica”-(IE-6), es decir, el estudiante no se siente involucrado en el proceso enseñanza y aprendizaje. En relación con este asunto, es indudable que quien conduce, lidera y apoya es el docente, limitando con ello, el sentido de pertenencia de los niños y jóvenes por no sentirse involucrados en tales procesos.

Surge del análisis de la frecuencia de palabras utilizadas en el discurso representado en las voces de los informantes y en los documentos estudiados.

Un alto porcentaje a las voces de los actores educativos, el estar centrado en lo cognoscitivo representado en las palabras pensamiento, problemas, aprender, asertivo, conocimiento y evaluación. Hay algunos elementos relacionados con lo afectivo que emergen, pero en menor proporción como: solidaria, conocernos, relaciones, decisiones, amigables y compartir.

Para el análisis de elementos promotores de HpV en el currículo, se identificaron dos categorías emergentes denominadas Dimensión Institucional y Dimensión Pedagógica, entendiendo la Institucional como la forma de organización de la institución educativa, la estructura, las instancias, las responsabilidades y la manera cómo se relacionan los diferentes actores educativos; en la que emergieron las subcategorías: Criterios coherentes con el PEI, Principios misionales, Principio orientadores y Propósitos, donde van apareciendo más elementos promotores de habilidades para la vida tanto en las sociales como en las de pensamiento

Ahora bien, en el componente del currículo en donde se hace más notoria la presencia de elementos promotores de HpV es en el PEI,

que representa el 34%, equivalente a 29 de las 85 referencias totales, siguiéndole en su orden el Manual de Convivencia con un 16%, que corresponden a 14 del total de las referencias. Estos dos documentos orientadores del quehacer escolar, producto de una construcción colectiva de la comunidad educativa y que constituyen la carta de navegación institucional, representa el 50% de las referencias que muestran la intencionalidad de formar a los estudiantes con elementos promotores de Habilidades para la Vida.

Igualmente, se encontró que en los documentos relacionados con los Planes de Área, el total de referencias codificadas advierten elementos promotores de HpV, pero con menor peso de lo encontrado en el PEI y el Manual de Convivencia. En lo correspondiente al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) y a las voces de los docentes que está representado en un 6%, se observa claramente una distancia significativa entre lo planteado en los documentos referenciados con las prácticas sociales desarrolladas por los actores educativos.

Al mismo tiempo, se puede señalar en cuanto a las habilidades sociales, que en el PEI (IEDO, 2015) busca desarrollar la comunicación efectiva al plantear que “la convivencia es el proceso de aprendizaje para vivir consigo mismo y con los miembros de la comunidad, proceso que implica respeto, conocimiento, aceptación, tolerancia para llegar a ser conciliador y regulador de conflictos con verdaderos acuerdos, mediante auténtico diálogo y acción comunicativa” (p. 4), generando en los estudiantes la asertividad, reconocida entonces, como una habilidad de comunicación efectiva presente en el proceso de formación. En definitiva, lo extractado del PEI, armoniza con lo planteado por López (1999) cuando apunta a un currículo alternativo, que responda a las necesidades genuinas del contexto. Tomando como estrategia los núcleos problemáticos, que exige del docente ser un investigador, con práctica pedagógica más integral, interdisciplinaria, pertinente y horizontalizada. La evaluación es constante e involucra a

la comunidad educativa en el proceso, pero esto difiere grandemente de lo manifestado por las voces.

Por otra parte, en la representación visual de la nube de palabras que conforman la Dimensión Institucional analizada en la figura 4, las de mayor frecuencia son formación, pensamiento, problemas y procesos, lo que es coherente con el tipo de dimensión que estamos interpretando. Se observa, además, que aun cuando van apareciendo más elementos promotores de habilidades para la vida sigue primando lo cognoscitivo, no como desarrollo de pensamiento, sino como esa pedagogía preocupada por los conocimientos, entendidos estos como información; enfoque que está lejos del desarrollo de las funciones cognitivas para operar sobre el conocimiento y producir nuevos conocimientos.

La Dimensión Pedagógica, hace referencia a qué se enseña, desde qué perspectivas, con qué estrategias metodológicas, cómo se evalúa, en qué ambientes lo hacen, quiénes y para qué lo hacen, para facilitar su análisis se conforman las subcategorías: Metodología de la Enseñanza, Mecanismos, Contenidos y Estímulos.

Ahora bien, al examinar la figura 5 el mayor peso está en las voces de los docentes y de los estudiantes, como los actores del quehacer educativo, representando ambas voces el 49% que equivale a 79 de las 161 referencias totales, siendo el 29% el constituido por manifestaciones de los docentes y el 20% restante corresponde a las 32 referencias codificadas en el discurso de los estudiantes. Igualmente, se encontró que en el PEI (2015a) aparece esta dimensión con un peso del 12% que corresponde a 19 referencias que dan orientaciones a la institución sobre las formas de abordar los contenidos, los mecanismos de seguimiento, los mecanismos de resolución de conflictos y el desarrollo de metodologías de enseñanza. Seguidamente, en la gráfica aparecen el Manual de Convivencia (2016) y SIEE (2017), con

menor porcentaje. En los planes de área, se permite constatar que se siguen marcando elementos relacionados con la Dimensión Pedagógica, pero con menor peso que en los otros elementos, que hacen parte del currículo.

Se citan algunas expresiones que dan cuenta de lo descrito: “Inglés es una clase importante y divertida porque uno además de aprender, recopila conocimiento y lo hacen por medio de audios” (IE-10), “la clase que más me gusta es producción textual porque ponen actividades, hacen juegos con relación a la clase, porque nos divertimos muchos y, sin embargo, también aprendemos” (IE-2), “pero en la clase evaluamos solo nosotros los docentes” (ID-1).

Se puede deducir, además, que en los documentos del currículo se contemplan elementos que son promotores de habilidades para la vida, pues abordan el desarrollo de la autonomía personal, el estímulo de comportamientos pro sociales, destacan formas de solución negociada de conflictos de convivencia y favorecen el desarrollo de un mundo afectivo y relacional positivo.

Por otra parte, en la representación visual de la nube de palabras observada en la figura 6 que conforman la Dimensión Pedagógica, las de mayor frecuencia son Convivencia, Problemas y Solución. La convivencia deja ver que establecen un compromiso con los valores propuestos como institución educativa, con el propósito de contribuir a la formación integral de los estudiantes. Los problemas son considerados como una oportunidad para que la comunidad educativa, mediante la motivación y concientización, busque alternativas de solución de manera pacífica y conciliatoria. Los conflictos, son resueltos de manera creativa y pacífica con el objeto de aportar a la formación de estudiantes constructores de paz en la vida familiar, institucional y social.

En otras palabras, lo que se explica confirma que los elementos que promueven habilidades para la vida, están claramente consignados en los documentos que hacen parte del currículo, más no pasa lo mismo con las prácticas sociales desarrolladas por los actores educativos, como se observa en la siguientes tablas (1 y 2), que dan respuesta al segundo objetivo de la investigación: Analizar las divergencias y convergencias existentes entre los elementos promotores de habilidades para la vida expresados en el currículo y los que se encuentran en las prácticas sociales de los actores educativos. Es pertinente indicar, que se descubrieron aspectos donde no aparecen los elementos promotores de HpV, verbigracia, cuando la institución educativa no está construyendo de forma organizada y sistemática - con los jóvenes - el proyecto de vida. Este último, entendido como una posibilidad de los estudiantes para ir cimentando y trabajando por sus sueños alrededor de los cuales pueda ir girando su realización personal. Ese hecho lo plasma lo expresado por los informantes "ellos hacen varias cosas, pero por mí –en cuanto a proyecto de vida- todavía nada" (IE-9), "no lo enseñan, ellos solo se meten en el deber de enseñar las cosas de su materia y no nos explican ni cómo debemos enfrentar la vida, ni cosas así, hasta ahora yo no he visto nada de eso" (IE-5).

En la tabla 1 se consolida las divergencias existentes entre los elementos promotores de habilidades para la vida expresados en el currículo y los que se encontraron en las prácticas sociales de los actores educativos.

Continuando con el proceso de análisis de resultados del segundo objetivo se hace la revisión de las convergencias que se encuentran entre los documentos analizados de los componentes del currículo y las prácticas sociales de los actores educativos, así:

Para alcanzar el tercer objetivo que consiste en diseñar colectivamente los lineamientos y la ruta para la incorporación de las HpV en el currí-

culo, se realizaron amplias discusiones entre los participantes en las dos fases de mesa de trabajo donde se definieron unos lineamientos a nivel de la escuela entera, así: Resignificar los componentes claves del currículo; capacitación bien planificada; fijación y uso continuo de los acuerdos compartidos; supervisión por parte de los adultos; modelos de comportamientos positivos de adultos; desarrollo de eventos para promover convivencia escolar, además de incorporar metodologías interactivas en todas las clases. Y a nivel de aula los lineamientos son: Establecer un ambiente seguro y cómodo; implementación del aprendizaje a través del servicio; acompañamiento en el aula para apoyar la puesta en marcha de prácticas pedagógicas que promueva la participación y la diversidad; privilegiar trabajar en grupos cooperativos e involucrar a los padres en el proceso.

Lo anterior, armoniza con investigaciones, que aseveran que los estudiantes que se sienten más confiados, en ambientes seguros y toman mayor conciencia sobre su capacidad de aprendizaje, trabajan con mayor empeño, y perseveran a pesar de los desafíos (Aronson, 2002, citado por Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Ahora bien, no basta con tener definido los lineamientos, es indispensable delimitar el camino que se ha de recorrer para la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo, por lo que se propone tener en cuenta la siguiente ruta: Diagnóstico que permita sensibilizar a cada miembro de la escuela; la capacitación como una propuesta para fortalecer las competencias pedagógicas que posibiliten de manera intencionada promover las HpV; la institucionalización que facilite el trabajo colaborativo para lograr cambios duraderos y positivos; las competencias del docente y directivo docente que orienta, centrada en los estudiantes, que favorezca ambientes positivos para el aprendizaje y fortalezcan las relaciones interpersonales; por último los ejes temáticos que permitan alinear los dos escenarios, tanto en el aula como en la escuela entera.

CONCLUSIONES

El camino transitado durante la realización de la presente investigación permite indicar que todavía falta mucho por andar para alcanzar la meta deseada de ver incorporada las Habilidades para la vida en el currículo de la IEDO, en este camino fue posible señalar las conclusiones que se exponen enseguida:

En los documentos institucionales analizados y que hacen parte de los componentes del currículo, se identificaron elementos promotores de HpV, tanto en habilidades sociales como en las cognitivas o de pensamiento, no obstante las prácticas sociales de los actores educativos se encuentran distanciadas significativamente de lo planteado en tales documentos. -Indefectiblemente el conocimiento académico es vital, pero también lo son las habilidades sociales y de pensamiento que le brindan al estudiante las herramientas para tener éxito en la vida, además se observa desde la dimensión institucional una falta de direccionamiento estratégico que incluya la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación con las acciones de mejoras para hacer visible la implementación de un currículo con enfoque en HpV. -La metodología de la enseñanza utilizada es de tipo tradicional, centrada en el docente, donde el estudiante asume un rol pasivo en su proceso de formación, el trabajo en equipo presenta una débil implementación. Con relación al proyecto de vida lo asocian a un contenido de tipo académico aislado, es decir las habilidades sociales es una de las capacidades menos abordadas intencionalmente en el contexto escolar. -Por último, a la hora de diseñar los lineamientos y la ruta para la incorporación de las habilidades para la vida se revela que el proceso debe ser abordado tanto por directivos como por todos los docentes regulares en todo espacio que provoque aprendizaje. Además, se hace necesario incluir en el plan de estudios contenidos orientados al desarrollo de habilidades sociales y de pensamiento, sobre relaciones positivas con pares y resolución de conflictos, que

redunde en un proceso de formación social y de pensamiento de forma pertinente, dinámica y progresiva.

RECOMENDACIONES

A continuación, se esbozan algunos aspectos como recomendaciones que pueden servir para aportar a futuras investigaciones sobre la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo:

Desde el estudio realizado se advierte que las Habilidades para la Vida no pueden ser pensadas como proceso de intervención. Lo que corresponde es pensarse como un proceso articulado desde la escuela, para la incorporación colectiva de las HpV en todos los componentes del currículo, en coherencia con las prácticas sociales de los actores educativos. -Dada la flexibilidad de la metodología, ésta se puede ajustar a todos los componentes del currículo. -Cualquier establecimiento educativo que se interese en incorporar las Habilidades para la Vida en el currículo, debe pensar en el perfil de sus docentes y las características que podrían favorecer para la implementación exitosa. -Se sugiere el diseño de un programa permanente de formación para docentes y directivos docentes, así como la creación de un espacio donde tengan la posibilidad de recibir asesoramiento constante de tipo pedagógico. -Incluir estudios cuantitativos que permitan aumentar el número de participantes y utilizar protocolos de observación para la deconstrucción y producción de nueva realidad. -Es indispensable que se repiense el proceso pedagógico que se sigue, en donde el docente de Matemáticas, el de Educación física y el de Humanidades, fundamentalmente trabajen lo mismo: únicamente varíen los contenidos, pero todos desarrollen competencias y/o habilidades para pensar, comunicarse y convivir. -Una educación que centre su accionar en formar desde Habilidades para la Vida, exige un cambio de paradigma, repensar para transformar la manera academicista que hasta ahora han privilegiado, en una perspectiva más holística, aterrizada y significativa, que estimule la construcción de una sociedad más humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, K.S. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana S.A, Madrid, España, pp. 35-64
- Bravo, A. (2005). La iniciativa de Habilidades para la Vida en el ámbito escolar. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 9(16), 25-29.
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I. & Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Revista Psicología desde el Caribe*, 28, 107-132.
- Contreras, M. (2015). *El diseño curricular de aula como modelo de aprendizaje-enseñanza: una alternativa para la educación colombiana actual (Tesis Doctoral)*, Universidad Complutense de Madrid – Facultad de Educación, Madrid-España.
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Plan de Desarrollo Nacional “Todos por un Nuevo País”*, Colombia.
- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación SIMCE 2011. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 63-98.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. y Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Institución Educativa Diversificada Oriental (2015). *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Santo Tomás-Atlántico.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de las teorías de la reproducción*. Madrid, Ediciones Morata, p.30.
- López, M. (2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19.

- López, N. (1999). Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Santafé de Bogotá, Mesa Redonda-Magisterio.
- Magendzo, A. (1986). Curriculum y Cultura en América Latina. Santiago de Chile, PIIIE.
- Magendzo, A. (1998). Currículo, educación para la democracia en la modernidad. Bogotá: PIIIE-Instituto Luis Carlos Galán.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. & Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida: para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. División de promoción y protección de la salud. Washington, DC 20037, USA
- Mantilla, B., Oviedo, M., Hernández, A. & Hakspiel, M. (2015). Intervención educativa con docentes: fortalecimiento de habilidades psicosociales para la vida y hábitos saludables con escolares en Bogotá. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 33(3), 407-413.
- Mantilla, L. (2003). Habilidades para la Vida: Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosocial. Fe y Alegría, Colombia, Bogotá, 1, 27.
- Martínez, R.A. (2007). La Investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. Madrid., España: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE. Colección investigamos N°5.
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. Itinerario Educativo, XXVIII (63), 61-89.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Documento Orientador Foro Educativo Nacional, orientaciones generales y metodológicas. MEN, Bogotá, D.C., Colombia.
- Montoya, I., & Muñoz, I. (2009) Habilidades para la vida. COMPARTIM: Revista de Formació del Professorat, 4. (Ejemplar dedicado a: Convivencia escolar) 4, 1-5.

- Northon, D. (2012). El currículo: de la homogenización a la individualización. Documentos de Trabajo. Seminario Permanente de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca, 7, 1-8.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura-UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia.
- Organización Mundial de la Salud-OMS (1993). Iniciativa Internacional para la Educación en habilidades para la vida en las escuelas (Life Skills Education in Schools. División de la Salud Mental. Ginebra.
- Sacristán, G. & Pérez, A. (1963). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal. 197-209.
- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional? Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- Stenhouse, L. (1987). Investigaciones y desarrollo del currículum. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Torres, C. (2009). Estado del Arte: Estudios sobre violencia escolar, una aproximación a la violencia de género. Boletín Electrónico de Salud Escolar. 5(1), 93-101
- Tovar, M. & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. Colombia Médica, 42(4), 508-517.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. El aprendizaje significativo e identidad. (Introducción: una teoría social del aprendizaje). Barcelona: Paidós.

Como citar este capítulo:

Tejera Colina, M., Hernández Pallares, M., Bahamón, M. J. & Rubio-Castro, R. (2018). Incorporación de las habilidades para la vida en el currículo. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser.* (pp.193-217). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 7

Estrategia pedagógica para el fomento de la resiliencia

Nieto Meza, Milagro
Santander Siado, Gladys
Hernández Charris, Rosa
Bahamón, Marly Johana
Rubio-Castro, Rosmira

INTRODUCCIÓN

El centro del presente trabajo es indagar sobre las manifestaciones resilientes y la manera en la que de modo natural se forman alrededor de ellas en la comunidad del municipio de Aguada de Pablo, Sabana-larga-Atlántico. La realidad del 80% de la población en la Institución Educativa San José Aguada de Pablo es la tristeza y la desolación a la que se enfrentan cada vez que los desastres naturales propios de la región alrededor del Embalse del Guájaro los afectan.

Los directivos docentes de la institución observan en la caracterización anual que se hace de la misma que sus estudiantes y los padres de familia rigen su vida alrededor de los miedos y la expectativa que les dejan las inundaciones y la destrucción que queda después de vivir una y otra vez los tornados por temporada de lluvia.

Su condición de vulnerabilidad se condiciona desde la ansiedad y la angustia que generan para ellos los fenómenos naturales alrededor de la lluvia con el agravante de que se ven afectados aún más, ante la

poca atención y preocupación de los gobiernos locales y nacionales, quienes poco hacen por levantar la autoestima, el sentido de compromiso ecológico y consolidar los lazos afectivos de la comunidad que lesiona la capacidad de afrontar la adversidad que las pérdidas materiales y de vidas producen en su ser.

En el desarrollo del estudio se observa una disposición y apertura a ser escuchados que reafirma la necesidad de una estrategia para la formación en la resiliencia y en general, en todas las habilidades para la vida que requiere la formación y reconstrucción del ser en cada individuo lesionado. Kotliarenco y Cáceres (2011) La población asistió a las convocatorias con el entusiasmo de quien disfruta la actividad y le recibe con la claridad de su intencionalidad y provecho dado que define el perfil del ciudadano común que la comunidad educativa requiere para mejorar las relaciones interpersonales de todos. La empatía y la motivación que esto genera garantizan respuestas amplias, participación activa, tiempo de calidad para el disfrute de la actividad y por supuesto, riqueza en el concepto expuesto.

El análisis de las manifestaciones resilientes que se realiza a través de la entrevista semiestructurada que tiene como base conceptual la estrategia de Wolin y Wolin (1993) con relación al mandala de la resiliencia. Preguntas que permiten establecer una serie de pre categorizaciones de las manifestaciones enriquecidas con el saber y entender de la resiliencia desde las experiencias significativas y los aprendizajes alcanzados con las personas entrevistadas.

A partir de todas esas conversaciones se hizo un análisis de la realidad que cada uno expresó en las decisiones que se tomaron luego de una experiencia impactante, algunos por considerarla la más triste de su vida y otros por tenerla como la más importante de su existencia. En esas conversaciones, se revelan las maneras de manifestar sentimientos de la comunidad, así como los lazos de afecto y las formas de

contacto y afianzamiento de las relaciones que se tienen y las falencias que en determinado momento podrían ser fundamentales para el fomento de un carácter resiliente. Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2016)

En ese momento surge la función de la escuela en el proceso resiliente. De acuerdo con Barudy(2010), que indica el ambiente escolar como el eje central en la protección psicológica de los niños y los jóvenes . Especialmente en una comunidad como la de San José en la que se observa la diferencia de horarios entre padres e hijos y cómo esto dificulta el desarrollo de una parentalidad competente, que les ofrezca apoyo y afecto en los momentos que se requiere, y que garantice un desarrollo sano hacia la adolescencia.

En las mesas de trabajo por otro lado se abrió el espacio de discusión y participación que la comunidad buscaba. Valoraron sus posibilidades y determinaron la escuela como el espacio idóneo para desarrollar las habilidades resilientes que las familias por las ausencias, por los vacíos emocionales o tal vez por falta de fundamento pedagógico no pueden. Es así como se vislumbra la práctica de experiencias como la de Henderson y Milstein (2003) y la de Grotberg (2006) en las que luego de recoger información de la comunidad con herramientas propias de la investigación acción educativa se estructuran estrategias con características particulares de la comunidad intervenida y se da identificación autóctona a la manera de configurar las manifestaciones resilientes en la población.

En cuanto al diseño metodológico, lo descrito en las mesas de trabajo de los grupos focales reafirma que es una variable muy importante en la consecución de los resultados dado que hizo vida el enfoque de IAE dando efectividad y apertura a las acciones de la estrategia pero encima de eso dándole una identidad propia de la comunidad. Todo lo anterior siguiendo las recomendaciones de Acevedo y Res-

trepo (2012) que hacen alusión a la formación previa que deben tener padres de familia y docentes para poder ejecutar estrategias en el contexto escolar. Y garantizar un adecuado manejo de la resiliencia a cada educando.

Se detalla que el proceso de recolección de la información también fue un espacio de participación activa y cercana de la comunidad quienes se involucraron en el proceso de desarrollo y planeación de las conversaciones en las mesas de trabajo, dispusieron de esos datos dándoles una orientación a lineamientos, acciones y metodología y obteniendo los resultados que se pueden apreciar en los seis ejes conceptuales que organizan la red promotora de resiliencia. Oros y Vargas Jubilar (2012)

En prospectiva se puede apreciar que las manifestaciones resilientes encontradas fueron dispersas y diversas pero que un trabajo formal a través de la escuela con el acompañamiento y la participación de la familia puede ofrecer a la comunidad la posibilidad de tener una comunidad resiliente con altas expectativas para la vida y un mejor ambiente cultural y de relaciones. Puerta (2002)

Obando, Villalobos & Arango (2010), muestran de acuerdo a datos proporcionados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), como la discapacidad, el abandono, la disfuncionalidad en los hogares, el analfabetismo en los padres, el desempleo, la desnutrición entre otras son algunos de los elementos que colocan en vulnerabilidad la población infantil de nuestro país.

El corregimiento Aguada de Pablo, no es ajeno a esta problemática, debido a su apartada ubicación del casco urbano, la población que conforma este corregimiento en el municipio de Sabanalarga se caracteriza por ser una población altamente pobre, que se dedican a la pesca y al venta de pescado como único medio de supervivencia.

Por ser la escuela, el espacio generador de formación integral de esta población se convierte en el escenario propicio para diseñar esa estrategia que desde sus aulas fomente la resiliencia, tomando como fundamento las opiniones y aportes de los padres de familia y estudiantes, para que sean los docentes quienes se encarguen de ejecutarla, integrando así a cada uno de los elementos que conforman la comunidad educativa. Uriarte (2006)

Werner y Smith (1993), entre los factores que promueven la resiliencia, destaca que las familias de los niños y niñas resilientes poseen firmes creencias religiosas que le proporcionan estabilidad y sentido a sus vidas; Fonagy (1992), quien realiza un análisis de las características psicosociales de los niños y niñas resilientes, dentro de las cuales destaca las separaciones o pérdidas, traumas en las primeras etapas de la vida, falta de motivación, padres incompetente, entre otros.

Así mismo se ven las familias de la población. Dan un alto valor a los líderes religiosos y la manera en la que ellos influyen a la población. En las entrevistas y en el diálogo de las mesas de trabajo siempre estuvo presente este importante elemento de la cotidianidad y el reflejo de tener una fe bien cimentada en la manera de asumir las crisis y el conflicto interior que representan para el ser humano las situaciones adversas puntuales como la muerte de un ser querido o la separación de los hijos de sus padres.

Es aquí donde el maestro juega un papel importante, ya que es este quien debe convertirse en esa persona en la que los estudiantes en condiciones vulnerables encuentran apoyo y motivación, debe convertirse en esa persona significativa, con quien establece vínculos positivos de aceptación e inclusión, buscando y desarrollando en ellos virtudes y fortalezas.

Existen sobradas pruebas de que las escuelas como organizaciones, los docentes como acompañantes y la educación en general, pueden

ser poderosas constructoras de resiliencia. Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los niños y las niñas experimenten las condiciones que promueven la resiliencia (Henderson & Milstein, 2003, p.37)

El estudiante que vive en medio de situaciones de vulnerabilidad, encuentra en la escuela un espacio positivo en el que se relaciona con compañeros, profesores; un espacio en el que tiene la oportunidad para hacer las cosas bien, para jugar, aprender, disfrutar, reír y vivir experiencias positivas. Es el lugar donde encuentran personas que no le fallan, en las que puede confiar y que ayudan a ver la vida con optimismo y esperanza. Todo esto, conscientes de que su participación en la escuela involucra respetar ciertas normas y límites que pueden ser determinados inclusive por ellos mismo (Henderson & Milstein, 2003; Forján & Morelato, 2018).

METODOLOGIA

Paradigma de Investigación

La presente investigación se fundamenta en el paradigma crítico - social porque realiza descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones conductas observadas en un ambiente usual, en este caso específico, la comunidad estudiantil del corregimiento de aguada de pablo y la forma en que esta puede superar su situación de vulnerabilidad.

Este tipo de metodología convierte a las personas en sujetos activos de sus propios procesos; así mismo, busca el despertar de la realidad a través de los procesos educativos, concibiendo la educación como un acto de conocimiento que se crea de forma colectiva en la que interactúan todos los participantes. Nohelia (2002)

Enfoque de Investigación

Teniendo en cuenta las características de la investigación, el enfoque es cualitativo porque realiza descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones conductas observadas en un ambiente usual, en este caso específico, la comunidad estudiantil del corregimiento de aguada de pablo y la forma en que esta puede superar su situación de vulnerabilidad. Así mismo, al igual que plantea Sampieri, Hernández & Baptista (2016) cuando afirma que en la presente investigación se cumple con los siguientes aspectos:

Se analizan eventos que suceden en ambientes naturales adquiere un punto de vista "interno" (desde dentro del fenómeno), manteniendo una distancia específica como observador externo. Entiende a los miembros que son estudiados y desarrolla empatía hacia ellos no solo se registran friamente hechos objetivos. Utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo a los requerimientos de la situación.

Tipo de investigación

El método de investigación en que se fundamenta la presente es la Investigación Acción Educativa (IAE) porque incluye a las personas como sujetos activos, capaces de pensar por sí mismos y por ser generadores de cambios a nivel social. Esta propuesta metodológica surge frente a la necesidad de plantearse posturas críticas frente a la comunidad o contextos locales, donde los individuos o grupos sociales pasan a ser los protagonistas y participar activamente del proceso investigativos, al igual que los investigadores.

Una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida, tomando como novedoso de este proceso, no el simple hecho de que la gente se cuestione sobre sus condiciones y busque mejores

medios de actuar para su bienestar y el de su comunidad, sino el hecho de llamar a este proceso, investigación y de conducirlo como una actividad intelectual. Park (1992) p. 137

Diseño de la Investigación

Población

La población objeto de estudio son los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa San José Aguada de Pablo, corregimiento del municipio de Sabanalarga. Cabe resaltar que esta es única institución de carácter Público que tiene la población, de allí la importancia y el papel representativo que juega en el proceso de formación de los niños, jóvenes y padres de familia de esta población.

Muestra

La muestra está constituida por 6 estudiantes de cuarto y quinto grado de básica primaria, 6 padres de familia de cuarto y quinto grado de básica primaria y 3 docentes que laboran en la institución en los correspondientes grados. Todos se ofrecieron voluntariamente a participar en la experiencia sin conocimientos previos de los términos de resiliencia y sus conceptos básicos.

Los estudiantes promedian en los 12 años de edad, la mayoría habitan en el municipio desde su nacimiento y asisten a la jornada de la tarde en la sede principal de la institución; Los padres de familia en gran parte viven en el corregimiento y conocen el funcionamiento de la escuela; Los docentes tiene más de cinco años de estar laborando en la institución y algunos habitan en el corregimiento y otros son oriundos de Sabanalarga.

Técnicas e Instrumentos de Recolección

Teniendo en cuenta las características metodológicas de la investigación, el instrumento utilizado para diagnosticar, es la entrevista semi

estructurada y para implementar la estrategia, se realizaron mesas de trabajo.

Colin Galindo y Saucedo (2012) explican ampliamente en su libro *Introducción a la entrevista psicológica* la importancia de esta herramienta para el investigador y de cómo pensando y analizando de manera conceptual las preguntas se puede discernir sobre los hechos cotidianos y su trascendencia cognoscitiva en la experiencia de vida del Ser. (p.9)

Entrevista semi estructurada

La entrevista semiestructurada permitió una relación íntima entre entrevistador y entrevistado lo que dio a la información obtenida en ellas la característica de infidencia por lo cual sentimientos y emociones fueron expresados abiertamente.

Mesas de Trabajo

Las mesas de trabajo se desarrollaron con total calma, el líder de cada una de ellas hizo una compilación más que completa de las opiniones diversas y a partir, de la información analizada y procesada de estas mesas se determinaron los lineamientos de la estrategia a construir.

Análisis y procesamiento de datos

Se realizó un análisis personal y luego una sistematización conjunta de los resultados, que después de un proceso de lectura comprensiva y la inferencia de ciertas interpretaciones llevaron a una serie de conclusiones Para desarrollar este análisis se utilizaron una serie de convenciones, como mecanismo para clasificar la información y que son claves al momento de interpretar los resultados. Estas convenciones se estructuraron de la siguiente manera: P: Padre de familia. E: Estudiante D: Docente M: Mesa de trabajo

RESULTADOS

Después de analizar los datos obtenidos a través de cada uno de los instrumentos aplicados en cada una de las partes de la investigación, se obtuvieron los siguientes como resultados:

Manifestaciones Resilientes

A lo largo de la entrevista se determinaron como manifestaciones resilientes: El lenguaje que utilizaron cuando expresaron sus sentimientos, las afirmaciones personales ante situaciones vividas y los aprendizajes que tienen a partir de su relación con las demás personas. Categorizaciones que se definieron con base a las teorías valoradas. Las manifestaciones resilientes marcadas como aprendizajes tuvieron una mayor relevancia en el discurso. Un proceso de reflexión más profundo por parte de los adultos. En el momento mismo de la entrevista, el intercambiar ideas con el entrevistador proporcionaba a los participantes el espacio para analizar y valorar la experiencia.

Configuración de las manifestaciones resilientes

Identificar el origen o la forma como se fueron configurando en cada persona cada una de esas manifestaciones resilientes fue un aspecto incorporado de una manera intencional en la misma entrevista y que la historia de vida fue permeando a lo largo de su respuesta. Los resultados muestran como las características extrafamiliares predominan por encima de las intrafamiliares, tanto en los padres, como docentes y estudiantes, lo que muestra que los factores que motivan la resiliencia son externos, las situaciones de adversidad en todos los actores se sobreponen con la ayuda de personas que por lo general son familiares lejanos (tías, primas) o personas totalmente particulares (vecinas, sacerdotes, psicólogos).

Los padres de familia afirmaron de manera amplia y espontánea las personas que los han apoyado y acompañaron a lo largo de su vida,

con especial énfasis en los momentos de adversidad que les ha tocado enfrentar. Los aprendizajes obtenidos en los momentos de adversidad son un aspecto muy relevante en la configuración de la resiliencia y se pudieron identificar en las estrategias de afrontamiento utilizadas; La comunicación y el diálogo fueron manifestadas frecuentemente como el elemento que les permitió resolver los conflictos y superar las dificultades.

Los resultados muestran como las características extra familiares predominan por encima de las intrafamiliares, tanto en los padres, como docentes y estudiantes, lo que muestra que los factores que motivan la resiliencia son externos, las situaciones de adversidad en todos los actores se sobrepone con la ayuda de personas que por lo general son familiares lejanos (tías, primas) o personas totalmente particulares (vecinas, sacerdotes, psicólogos).

RECOMENDACIONES

Una vez finalizada la investigación, las autoras realizan las siguientes recomendaciones:

Las Secretarías de Educación Distrital y Departamental deben generar procesos de transformación de los paradigmas mentales que limitan a los habitantes de nuestra región imponiéndoles barreras producto de las necesidades económicas que padecen. Estos entes de gobierno deben repensar sus procesos de prevención y seguimiento en torno a la formación del ser especialmente ante el reto de darle a las escuelas el 30% del tiempo de formación diario de un niño al establecer la jornada única.

Para el 2018, implementar la red de resiliencia puede representar para la Institución Educativa San José de Aguada de Pablo una oportunidad para fortalecer la autoestima, el autoconocimiento y la proyección a futuro de sus bachilleres y, continuar el programa de mejoramiento

que ya empieza a dar frutos cognitivos desde las pruebas SABER pero que puede aportar seres humanos valiosos para la política y la educación de la región.

Las autoridades locales y regionales, instalar una oficina de atención multidisciplinar que atienda a los niños y a los ancianos desprotegidos en este momento, que sabemos podría tomar de tres a cinco años. Ellos requieren que se les oriente sobre cómo afrontar los cambios de la vida especialmente los originados en situaciones adversas y, cómo visionar en esa experiencia, la mejor manera de crecer y evolucionar a través de ellas. No hay un centro de atención y acompañamiento a niños con necesidades especiales, ni un equipo interdisciplinar que acompañe al personal docente y a los padres de familia en las distintas opciones de mejora para jóvenes en casos de drogadicción y alcoholismo.

Al gobierno nacional, destinar los recursos para ofrecer el apoyo económico que permitan establecer los centros de atención al desprotegido o a los jóvenes con necesidades de educación especiales, pero también el acompañamiento a la escuela, a la iglesia católica y evangélica presentes en la comunidad para que resignifiquen su proyección hacia el pueblo, fortaleciendo los procesos que llevan de manera incipiente con una oportunidad de formación superior más cercana para disminuir las razones económicas y sociales que impiden tener altas expectativas de superación en el mayor número de sus habitantes.

Aprovechar la riqueza natural del corregimiento para crear un punto de turismo local con gran potencial debido a que no hay presencia de empresa pública o privada que explote los paisajes, las actividades pedagógicas como rutas de turismo pedagógico. Esta podría ser una manera de iniciar una relación con la laguna un poco más amigable y fraterna y dejar de verla como punto inicial de la tragedia más fre-

cuenta en la vida de los habitantes de Aguada de Pablo : Inundaciones y vendavales.

Esta recomendación surge ante el auge que tienen las rutas de turismo pedagógico y ecoturismo en este momento y que se proyectan a constituirse en el 2020 como una de las fuentes de turismo y trabajo más importantes de los próximos cinco años.

Realizar una alianza con el SENA AGROPECUARIO de Sabanalarga establecer en la escuela una sección de tecnificación de la pesca y el aprovechamiento de algunos cultivos que se dan de manera natural en el sector y que tienen potencial productivo y económico en la región que se dedica a la ganadería, la agricultura y la pesca en pequeña escala. Esta necesidad de tecnificación debe estar acompañada con la continuación de los procesos de pavimentación del municipio que facilitaría el transporte de productos, el cual es el principal problema de los productores del sector.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, V., & restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: Fomentar la resiliencia en la escuela. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* pp. 301-319.
- Barudy, J. (2010). *La Resiliencia infante - juvenil: Hija del afecto y los buenos tratos.* . Universidad de Verano de Turel.
- Colin Gorraez, M., Galindo Leal, H., Saucedo Pérez, C. (2012) *Introducción a la entrevista psicológica* Editorial Trillas Barcelona, España
- Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos.* Barcelona: Odile Jacob Primera Edición 2013 Editorial Random House Mondadori, Bogotá Colombia
- Cyrulnik, B. (2009). *La Resiliencia o la capacidad humana de superar las pérdidas, crisis, adversidades o traumas.* Madrid: Institute Francais.

- Díaz Barriga, F. (2000). Aportaciones de las perspectivas constructivistas y reflexivas en la formación docente en el bachillerato. México: Editorial Perfiles Educativos.
- Escobar A. (2007). El enfoque de la resiliencia como alternativa de trabajo pedagógica para los maestros. Medellín, Colombia: Medellín.
- Fonagy, P. (1992) The Theory and Practice of Resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* Vol 35 p 231 - 257
- Forján, R., & Morelato, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *PSICOGENTE*, 21(40), 277-296. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3075>
- Gils, V. (2004). Una Pedagogía fundada en el respeto al niño y en el diálogo: La contribución de la resiliencia en Boris Cyrulnik. *El Realismo de la esperanza*, pp.61-80.
- Grotberg E, (2005). Nuevas tendencias en Resiliencia. Barcelona: Paidós.
- Grotber, E. H. (2006). La Resiliencia en el mundo de hoy: Superar las adversidades. Gedisa : MEXICO.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003) Resiliencia en la escuela. Buenos Aires, Paidós,
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2016). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill
- Infante, F. (2002). La resiliencia como proceso: Una respuesta de la literatura reciente. Buenos Aires: Paidós.
- Kotliarenco, m., & Caceres, i. (2011). Resiliencia construyendo en adversidad. Santiago de Chile: Ceanim.
- Melillo, A. (2005). El pensamiento de Boris Cyrulnik. Obtenido de Revista Perspectiva: www.redsistemica.com.ar/melillo.htm
- Muñoz V., De Pedro, F., (2000) Educar para la resiliencia *Revista Complutense de Educación* Vol 16 Num 1 pp. 107-124
- Morales M. (2014). Estudiantes de sectores vulnerables, con alto rendimiento escolar y su desempeño en variables intelectuales, resiliencia, autoestima y bienestar. *Revista de investigaciones en Psicología*. pp. 93 – 105

- Nohelia, M. (2012). El Paradigma socio – crítico y los aportes de la investigación – acción participativa en la responsabilidad de la realidad social: UN análisis desde las Ciencias Sociales. Cuestiones pedagógicas, pp. 339-353
- Obando, E. Villalobo, A. & Arango, M. (2010). Resiliencia en los niños con experiencias de abandono. Universidad del Valle, pp. 149-160.
- Oros, L.B., Vargas Rubilar, J.A. (2012) Fortalecimiento emocional de las familias en situaciones de pobreza desde el contexto escolar Revista Suma Psicológica Vol 19 Num 1 Junio pp 69-80 Bogotá
- Park, P. (1992). Qué es la Investigación Participativa. Madrid: Popolar O.E.I.
- Pérez Esclarin, A., (2012) Educar para humanizar Narcea Ediciones
- Puerta, K. (2002). Resiliencia: La estimulación del niño para enfrentar desafíos. Buenos Aires: Lumen Humanitas
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto en Cyrulnick. Barcelona: Gedisa.
- Uriarte, J. d. (2006). La resiliencia en la escuela. Revista de Psicodidáctica, pp. 7-24.
- Villalobos, M. (2002). La Rsiliencia, Responsabilidad del sujeto y esperanza social. Cali: Rafue
- Werner E. & Smith E. (2005). Resilience and recovery: Findings from the Kauai longitudinal study. pp. 11 -14.
- Wolin, S. y Wolin S.. (1993). La resiliencia como sobrevivir a los problemas familiares en medio de la adversidad . Nueva York : Villard Books.

Como citar este capítulo:

Nieto Meza, M., Santander Siado, G., Hernández CHarris, R., Bahamón, M. J. & Rubio-Castro, R. (2018). Estrategia pedagógica para el fomento de la resiliencia. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P, Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser.* (pp.219-233). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 8

Prácticas pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales

Castillo Escorcia, Leonardo
Benítez Navarro, Viviana
Arrieta Mugno, Belquis Karel
Bahamón, Marly Johana
Rubio-Castro, Rosmira

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha convertido en un tema de discusión desde lo investigativo, normativo, pedagógico y psicológico de manera general en la sociedad y desde luego, en los establecimientos educativos. Esta temática debe entenderse como un factor social de impacto directo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación pública, tanto de la población en inclusión, como a quienes no están en vulnerabilidad y por ende no necesitan ser incluidos. Toda la comunidad educativa, se encuentran en el deber de hacer de la inclusión educativa, una realidad escolar; con criterios definidos y esfuerzos aunados; no sólo con los actores internos de la escuela, sino con actores externos como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), secretarías de educación, bienestar familiar, las entidades promotoras de salud (EPS), entre otras.

Los establecimientos educativos con población potencial para inclusión educativa, tales como estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), desmovilizados, rehabilitados, víctimas de la guerra, etc. están en la necesidad de propender desde la equidad, oportunidades educativas que partan específicamente de los intereses de esta población (Morales & Morales, 2018). Cedeño (2007) afirma que en una escuela inclusiva el estudiante se siente comprendido, escuchado, incluido dentro del grupo y se le brinda una educación de calidad, asimismo se le garantiza un sano desarrollo emocional, social e integral, independientemente de su condición; lo cual le permite reflexionar de manera específica e interesante al docente sobre el compromiso inminente de generar una práctica pedagógica inclusiva al interior de las aulas de clases; para sumar a esta causa y hacer posible que la escuela sea el escenario descrito.

La práctica pedagógica en diversos momentos de la historia se ha visto permeada por la evolución de los enfoques pedagógicos, pasando desde lo tradicional hasta lo crítico y complejo, sin embargo, debido a la creciente importancia de la inclusión educativa, ha comenzado a hacerse necesario que esta última categoría sea tenida en cuenta por el docente para el ejercicio de su rol en la escuela en los procesos de planeación, de ejecución de clases, en las estrategias, la metodología, la didáctica y la evaluación.

De manera específica, en la Institución Educativa Normal Superior Nuestra Señora de Fátima, ubicada en el municipio de Sabanagrande - Atlántico, cuyo carácter es oficial, la matrícula de las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales ha aumentado, en especial en la básica primaria. Por ello los docentes han promulgado su preocupación para la adecuada atención de estas estudiantes; preocupación que se basa no solamente en el ascenso de la mencionada matrícula, sino por detalles como las tipologías de NEE o las diferentes características que desarrollan las estudiantes a su cargo; de acuerdo a la NEE que estas presentan.

Lo anterior, constituye la esencia del presente trabajo de investigación, titulado Construcción participativa de lineamientos para promover prácticas pedagógicas inclusivas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima de Sabanagrande, que nace precisamente de la preocupación de los docentes, en diversas reuniones. El objetivo general planteado: Construir participativamente lineamientos para promover las prácticas pedagógicas inclusivas en el cuarto grado en la Institución Educativa Normal Superior Nuestra Señora de Fátima de Sabanagrande, pretende dar respuesta a la manera como se realizará dicha construcción, para lo cual se hizo necesario investigar en torno a la práctica pedagógica en relación con la inclusión y las Necesidades Educativas Especiales, para luego develar las concepciones frente a estas dos últimas categorías y con resultados específicos, promover el diseño participativo de lineamientos, que nacieron de la misma necesidad docente.

La importancia de la presente investigación se sustenta no sólo en la necesidad de los docentes en aplicar una práctica pedagógica inclusiva o brindar una atención adecuada a las estudiantes con necesidades educativas especiales al interior del aula, sino también, a la invitación que hacen organizaciones internacionales y de vital importancia como la Unesco (2005), donde proclaman la inclusión educativa como un evento crucial para lograr una educación de calidad o, de manera específica, a nivel nacional en Colombia el decreto 366 de febrero de 2009 (Ministerio de Educación Nacional, 2009) donde se reglamenta la organización pedagógica para brindarle a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, ya sea con discapacidades o capacidades excepcionales un servicio educativo de calidad, reconociendo esto, la pertinencia además, de la construcción de lineamientos para el contexto seleccionado.

Los investigadores del presente trabajo, navegaron por las categorías visibles que fueron prácticas pedagógicas, inclusión educativa

y Necesidades Educativas Especiales, con una revisión histórica de investigaciones en los últimos años, a nivel internacional, nacional y local; relacionadas con las categorías esbozadas, permitiendo la comparación del problema tratado, con miradas y procedimientos distintos, para tener una mayor claridad de este. Se compilaron trabajos de investigación que fueron realizados en diferentes universidades de América Latina y España, comprendidos entre los años 2001 y 2015. Los resultados y hallazgos relevantes de dichas investigaciones permitieron una visión más amplia y profunda, para darle un sentido adecuado al presente trabajo. Además de una revisión del estado del arte, se presenta la construcción de un contexto teórico a partir de los fundamentos establecidos por Mel Ainscow, Paulo Freire y Cyntia Duk Homad de donde se puede esbozar que la práctica pedagógica es un medio para potenciar la inclusión educativa y permitir la transformación de la escuela y por ende, la calidad de vida de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

MÉTODO

En cuanto al horizonte metodológico, los investigadores escogieron un tipo de investigación acción participativa con una variante pedagógica, que según Restrepo (2006) rescata a un maestro-investigador, permite una reflexión y reconstrucción de la práctica, dando una base metodológica coherente a la necesidad. Por delimitación de la unidad de análisis, se escogieron de la básica primaria a los docentes de cuarto grado porque además de mostrarse muy interesados, eran el nivel escolar con mayor número de estudiantes con necesidades educativas especiales. Un total de ocho docentes tomaron la iniciativa y el compromiso de participar en la investigación, los cuales atendían a cuatro grados de cuarto con 5 estudiantes con NEE.

Seguidamente, se escogieron las técnicas pertinentes en atención a los objetivos planteados (Observación de clases, entrevistas semies-

estructuradas, grupo focal y mesas de trabajo), para luego diseñar instrumentos propios y recolectar información necesaria, instrumentos validados por expertos, aplicados y analizados con la coherencia necesaria, bajo las condiciones propias de una investigación cualitativa.

Al analizar los resultados, algunos aspectos relevantes en cuanto al primer objetivo: Caracterizar con los docentes sus prácticas pedagógicas en relación con la inclusión de estudiantes de cuarto grado con Necesidades Educativas Especiales, se pudo evidenciar, por ejemplo, la mayoría de los docentes plantearon actividades grupales para el desarrollo de sus clases, sin un propósito evidente, además de encontrarse de manera recurrente estrategias de tipo magistral y la ausencia de actividades propias que potenciaran la inclusión a las estudiantes con NEE, además de un elemento emergente constante entre todos los docentes: la afectividad.

El segundo objetivo plantea develar las concepciones de los docentes de cuarto grado de la Institución sobre Necesidades Educativas Especiales y la inclusión, los resultados exponen desconocimiento por parte de los docentes en lo referente a normatividad, organización escolar, conceptos de inclusión educativa y diferencias con la integración, los tipos de necesidades educativas especiales y las rutas de atención a estudiantes desde la inclusión educativa. En todos los instrumentos aplicados emergió el elemento más fuerte de toda la investigación "formación docente"; en el grupo focal y las diversas entrevistas semiestructuradas los docentes en diferentes momentos, expresaron la carencia de herramientas pedagógicas para brindar una correcta atención a las estudiantes con NEE.

Para el desarrollo del tercer objetivo: Promover el diseño de lineamientos que fomenten prácticas pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes de grado cuarto con Necesidades Educativas Especiales, los investigadores dieron a conocer a los docentes el análisis

de los resultados de los 3 primeros instrumentos aplicados (Diarios de campo, guías de entrevista y grupo focal), para que las mesas de trabajo se hicieran con pertinencia en los hallazgos encontrados. En estas mesas se plantearon los lineamientos y recomendaciones desde los participantes; con apoyo de los investigadores para promover prácticas pedagógicas inclusivas, con compromisos adquiridos por cada integrante de las mesas para la obtención de un producto final sugerido y con la intención de ser compartido con docentes de otros grados que también tengan estudiantes con NEE.

La presente investigación se convierte en una herramienta interesante, pertinente y apropiada para el contexto seleccionado, con un producto final construido por los docentes para atender desde la inclusión, unos lineamientos significativos, que permiten evidenciar el alcance en cuanto a la esencia del tipo de investigación utilizado: la reconstrucción de la práctica docente a partir de la reflexión de la misma.

Horizonte metodológico y epistemológico: luz que demarca la investigación

La presente investigación navega a través del paradigma socio- crítico ya que desde la comunidad, se dinamizan procesos de participación, se busca una integración entre participantes e investigadores, el conocimiento surge a partir de las necesidades, intereses y problemas que presenta la institución con respecto a las Prácticas Pedagógicas inclusivas. Esta postura epistemológica, alimenta y direcciona a un horizonte metodológico a seguir y claramente orienta a un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta lo citado por Martínez (2011): La participación en la investigación tiene un significado social, la estrategia y rol de la investigación será el de interpretar la realidad y la naturaleza de los datos serán de forma detallada y textual, propios de la realidad y el contexto.

Dentro de este enfoque metodológico se ha asumido como tipo de investigación, la investigación acción educativa, con una “variante” pedagógica, ya que según Restrepo (2006), el docente se convierte en el maestro-investigador de su propia práctica pedagógica teniendo en cuenta tres etapas: reflexión de un área problemática, planeación y ejecución de alternativas y evaluación de resultados.

Participantes:

Para el desarrollo de la presente investigación se han dispuesto los siguientes participantes:

Unidad de análisis:

La unidad de análisis será la Institución Educativa Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima ubicada en el municipio de Sabanagrande- Atlántico, con sede única, por ser Escuela Normal Superior ofrece el Programa de Formación Complementaria. La Institución atiende 1829 estudiantes, en jornada única, con edades que oscilan entre 5 y 20 años de estratos 1, 2 y 3. Hay un total de 80 docentes. Dicha población estudiantil proviene de municipios atlanticenses y magdalenenses aledaños a Sabanagrande, estudiantes con hogares en su mayoría con dificultades a nivel familiar.

Unidad de Trabajo:

La unidad de trabajo seleccionada son los docentes de grado cuarto de la Institución Educativa Normal Superior Nuestra Señora de Fátima de Sabanagrande- Atlántico, 8 en total; coincidiendo con ser el grado, que presenta mayor número de niñas con Necesidades Educativas Especiales: 5.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información:

Cerda (1991), relaciona elementos pertinentes para el desarrollo de una investigación cualitativa, específicamente, técnicas e instrumen-

tos, ya que sin el concurso de estos, se hace imposible tener acceso a la información proveniente de la unidad de análisis, la cual es necesaria para abordar el problema y objetivos planteados. Atendiendo al orden cualitativo del presente estudio y los objetivos proyectados, las técnicas seleccionadas fueron Observación participante, Entrevista Semiestructurada, Grupo focal y mesas de trabajo, cada una de estas con sus instrumentos respectivos: Diarios de Campo, Guía de entrevista semiestructurada, guía de grupo focal y guía para la mesa de trabajo.

Observación participante

Específicamente para esta investigación la observación fue participante ya que los investigadores estudiaron los fenómenos desde el interior de los mismos, además, que estos pasaron el mayor tiempo posible en el contexto del estudio para generar una mayor comprensión del mismo y así obtener una lectura desde diversos puntos de vista, en atención a la visión de cada sujeto participante de la investigación.

Para la recolección de la información el instrumento diseñado y utilizado fue el diario de campo.

Por el tipo de investigación descrito anteriormente, se consideró que este instrumento fuera diligenciado por los sujetos participantes y por los investigadores para contrastar la percepción de la misma realidad según diversas miradas; cabe resaltar que dicho instrumento fue validado por expertos en colectivos de investigación.

Grupo focal

La presente investigación, en atención al primer interrogante para obtener la descripción de las prácticas pedagógicas en torno a la inclusión educativa y las Necesidades Educativas Especiales, los investigadores diseñaron como instrumento, una guía de grupo focal

validada por expertos, cuyas sugerencias fueron tenidas en cuenta en el diseño de la misma para dar cumplimiento a la consecución del primer objetivo de investigación.

La estructura de la guía estuvo enfocada en tres ejes, relacionados con la caracterización de la práctica pedagógica: organización de las clases y planeación, trabajo en el aula clases y el proceso de evaluación, además de la interacción entre estos ejes. El propósito final era el de contrastar, a través de la triangulación lo emitido en el grupo focal con lo evidenciado en las observaciones participantes.

Entrevista semiestructurada

En lo concerniente a la presente investigación, para la aplicación de esta técnica se diseñó una guía de entrevista como instrumento de aplicación con preguntas abiertas, organizadas por unos ejes temáticos relacionados con el segundo objetivo de investigación en cuanto a las concepciones de los docentes en relación con la inclusión y las necesidades educativas especiales.

Para el diseño de esta guía, se contó con la validación de la experta Magister Claudia Milena Naranjo Palacio, Docente de Apoyo Pedagógico, la cual dio unas recomendaciones que se tuvieron en cuenta para el mejoramiento de la guía aplicada.

Mesas de trabajo

Para el desarrollo de la presente investigación se realizaron dos mesas de trabajo. La primera fue realizada después del análisis de los resultados de la información recolectada en los instrumentos anteriormente descritos, para que el diseño de la guía a trabajar fuera coherente con las necesidades encontradas en torno a las prácticas pedagógicas inclusivas para la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, aquí los sujetos participantes estuvieron divididos en tres

grupos y luego de una reflexión en torno a los resultados esbozados y las preguntas orientadoras, se realizó un consenso grupal sobre las necesidades emergentes para la promoción de dichas prácticas.

La segunda mesa de trabajo se hizo con base en las reflexiones emitidas en la primera mesa y con una indagación en cuanto a los conceptos de inclusión, estrategias de enseñanza y necesidades educativas especiales. Los docentes decidieron conformar dos grupos de trabajo para el diseño de lineamientos; el primer grupo se encargó de dar recomendaciones en torno a remisiones, recomendaciones y ruta de atención desde la convivencia y la inclusión, mientras que el segundo grupo desde lo académico en torno a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, constituyéndose los lineamientos emitidos por los sujetos participantes en el producto sugerido para mejorar sus propias prácticas pedagógicas.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

- **Fase 1:** Recolección de la información. Aplicación de instrumentos para realizar la caracterización de las prácticas pedagógicas y develar las concepciones docentes en torno a la inclusión educativa y las Necesidades Educativas Especiales.

En esta fase se realizaron ocho observaciones, se aplicaron ocho entrevistas semiestructuradas y el desarrollo de un grupo focal.

Las dos primeras técnicas aplicadas fueron las observaciones y el grupo focal, a través de sus instrumentos, apuntaron a responder, con una descripción, el interrogante específico ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas, en relación con la inclusión, que ejercen los docentes de cuarto grado de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima, con estudiantes de cuarto grado con Necesidades Educativas Especiales?

La aplicación de las entrevistas, a través de su instrumento, se realizó en esta fase para dar respuesta al interrogante ¿Cuáles son las concepciones de los docentes, de cuarto grado de la Institución Educativa Normal Superior Nuestra Señora de Fátima sobre Necesidades Educativas Especiales y la inclusión?

- **Fase 2:** Análisis de los resultados. Este análisis tuvo como insumo la recolección de la información obtenida de la fase 1. Teniendo en cuenta las voces de los maestros de cuarto grado, a través de la recreación de sus dimensiones pedagógicas y metodológicas (Moraes y Galiazzi 2007). Se utilizó el Software N Vivo Pró, el cual fue utilizado para el análisis de la información cualitativa y la triangulación de datos, la categorización de la información y la detección de elementos emergentes de la investigación.

Para el análisis de los resultados se tuvo en cuenta la codificación de las voces participantes de acuerdo a los diversos momentos de participación Vd (para la observación), Ve (para la entrevista) y Vf (Para el grupo focal), además del uso de tablas para las recurrencias y algunos diagramas de barras y sectores adecuados para la presentación de la información de orden cualitativo.

- **Fase 3:** Construcción colectiva y recomendaciones. En esta última fase los investigadores dieron a conocer el análisis de la información contemplado en la anterior fase a los sujetos participantes para que a través de mesas de trabajo se generará la reflexión necesaria para promover la construcción de lineamientos que respondieran al interrogante de investigación ¿Cómo Promover el diseño de lineamientos que fomenten prácticas pedagógicas desde la inclusión educativa para la atención de estudiantes de grado cuarto con Necesidades Educativas Especiales?

RESULTADOS

Además de la competencia de los investigadores, se tuvo en cuenta la herramienta de análisis de información cualitativa, recolectada del software N- Vivo Pro de Lyn y Tom Richards con el fin de socializar la información obtenida a partir de algunos diagramas de barras y de sectores.

Las voces participantes evidenciaron en su práctica, a través de los hallazgos significativos en los diarios de campo, en cuanto a metodología y estrategias de enseñanza, que las actividades planteadas fueron generales para todas las estudiantes con excepción de una docente que realizó una retroalimentación individualizada de acuerdo al ritmo de desarrollo en las actividades de las estudiantes a su cargo.

El trabajo grupal fue la disposición metodológica más utilizada por los docentes.

Tabla 1: Referencias de metodologías de la práctica docente. Observaciones de clases.

Voces participantes	Metodología general para manejo de estudiantes	Metodología específica para el manejo de estudiantes con NEE
Vd1	Trabajo grupal	Ninguna
Vd2	Trabajo grupal	Ninguna
Vd3	Trabajo grupal	Ninguna
Vd4	Trabajo grupal	Ninguna
Vd5	Clase magistral	Ninguna
Vd6	Trabajo individual	Retroalimentación individual
Vd7	Trabajo grupal	Ninguna
Vd8	Clase magistral	Ninguna

Fuente: Elaboración propia

La organización de la clase en lo referente a la disposición de las estudiantes para atender sus clases, generalmente fue grupal y al azar. No se evidencian las estrategias específicas de enseñanza para atender

estudiantes con Necesidades Educativas. Esto se puede observar en el siguiente gráfico:

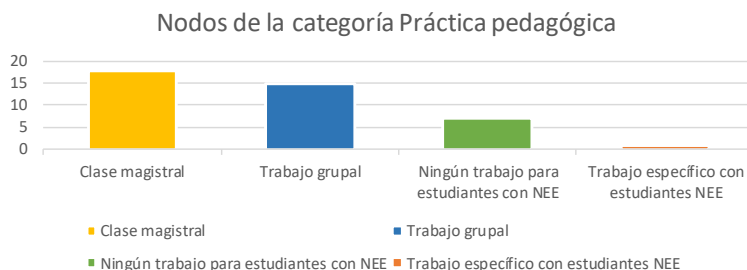


Gráfico 1: Representación de los nodos de la categoría práctica pedagógica en cuanto a estrategias de enseñanza

Dos elementos altamente relacionados con la práctica pedagógica en los docentes con las estudiantes a su cargo y en especial con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, son la afectividad y la convivencia en el desarrollo de las clases.

A continuación, se presenta la información esbozada de manera gráfica:



Gráfico 2: Acciones frecuentes de los docentes que demuestran afectividad y búsqueda de la buena convivencia

Esta misma categoría, con los mismos nodos se hizo evidente en el grupo focal, en el cual el software N- Vivo Pro arrojó la siguiente información:

Tabla 2. Referencias de grupo focal asociadas a la planeación y ejecución de estrategias para el trabajo con estudiantes NEE

CATEGORÍA: PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Referencias (si lo hacen)
Estrategias de enseñanzas desde la planeación Para atender estudiantes con NEE	8
Estrategias de enseñanzas desde la ejecución Para atender estudiantes con NEE	8
Total	16

Fuente: *Elaboración propia*

Las ocho voces, se pronunciaron frente al seguimiento y organización institucional y cómo esto influye en su práctica pedagógica, la cual presenta evidencias que es individualizada y no con ejes institucionales.

Concepciones de los docentes sobre necesidades educativas especiales y la inclusión

Para este elemento, la técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada. El instrumento, guía de la entrevista semiestructurada, fue diseñado por los investigadores del presente trabajo, revisado por la tutora de investigación y validado por expertos en el tema.

Teniendo en cuenta la información recolectada, se evidencian unos elementos emergentes fuertes, dentro del instrumento aplicado bajo las categorías de inclusión educativa y Necesidades Educativas Especiales. Estos elementos se presentan de manera permanente en cada una de las entrevistas aplicadas, evidenciadas en el software N vivo, de la siguiente manera:



- Estrategias de enseñanza
- Formación Pedagógica
- Nociones
- Organización escolar y Normatividad

Gráfico 3: Referencias de elementos emergentes

Nociones

Necesidades educativas especiales

Representa un elemento fundamental en la información recolectada ya que en este se puede verificar que las voces entrevistadas no presentan unidad en la conceptualización misma de las Necesidades Educativas Especiales.

Tabla 3: Concepción de los docentes frente a rasgos físicos y psicológicos de NEE

Detección de NEE por rasgos	Referencias
Sólo rasgos físicos	4
Sólo rasgos psicológicos	3
Rasgos físicos o psicológicos	1
Total	8

Fuente: *Elaboración propia*

Inclusión Educativa

Para esta categoría se tuvieron en cuenta el término de integración y el de inclusión educativa como tal. De manera general se puede extraer de estas voces que la integración la relacionan con pertenecer a un grupo independiente de las necesidades que los estudiantes tengan.

En la siguiente tabla, se muestran las recurrencias más importantes:

Tabla 4: Concepciones sobre inclusión educativa

Concepciones sobre inclusión educativa	Referencias
Relacionadas con integración	5
Relacionadas con Necesidades de formación docente	4
Relacionadas con limitaciones de los estudiantes	8
Total	17

Fuente: *Elaboración propia*

Ahora bien, en cuanto a quienes debe estar dirigida la inclusión educativa, siete de las ocho voces afirman que a estudiantes con limitaciones, mientras una voz asegura que se puede dirigir a otro tipo de poblaciones estudiantiles sin mencionar a cuáles de manera específica.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza, como elemento en las entrevistas, aparecieron en el orden didáctico, ya que los docentes conciben el trabajo desde la inclusión educativa para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales como una práctica individualizada.

Tabla 5: Estrategias de enseñanza desde la inclusión educativa

Estrategias de enseñanza desde la inclusión educativa Para la atención a estudiantes NEE	Referencias
Atención individualizada	8
Recreación, dinámicas y material didáctico	2
Concientizar a estudiantes que no presentan NEE	3

Fuente: *Elaboración propia*

Formación Pedagógica y necesidades de formación docente

En este elemento emergente, los docentes en sus discursos relacionados con elementos como la didáctica para abordar la inclusión educativa o en las nociones sobre los tipos de Necesidades Educativas Especiales que conocían o en cuanto a la normatividad vigente, promulgaron en varios momentos que no tenían formación profesional o requerían que se les formara en esto, porque carecían de herramientas para trabajar en dichos temas.

Organización escolar y Normatividad Nacional Vigente

En este sentido se presentan discrepancias en las concepciones de los docentes, ya que 4 de las 8 voces consideran que las estudiantes con Necesidades educativas especiales deberían tener un aula especial o espacio adecuado para ellas, mientras que 3 de las 8 voces piensan

que las estudiantes deben estar en el aula regular pero no trabajar en inclusión con las demás estudiantes, sino por aparte con ellas, y sólo 1 voz menciona que deben trabajarse adaptaciones curriculares para dichas estudiantes e incluirlas en las aulas regulares para mejorar su rendimiento.

En lo referente a la normatividad nacional vigente, algunos docentes afirman no conocerlas y otros que no las conocen pero que de seguro existen.

Promoción para la construcción colectiva de lineamientos

Para el desarrollo de este objetivo se realizaron dos mesas de trabajo descritas anteriormente en las fases de la investigación, la cual como instrumento específico, tuvo una guía inicial de preguntas orientadoras que fue construida después del análisis de los resultados de los objetivos 1 y 2. Los ejes fundamentales para la construcción de la guía para la mesa de trabajo fueron: Formación docente, organización de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Institución y en el aula y la afectividad.

Mesa de trabajo N°1

El desarrollo de la primera mesa de trabajo tuvo tres momentos específicos:

Presentación de los resultados y hallazgos significativos de los primeros instrumentos aplicados:

Los docentes conocieron de manera general los resultados obtenidos en los anteriores objetivos. Durante el desarrollo de la explicación de los hallazgos, específicamente en la caracterización de las prácticas pedagógicas, fue interesante percibir a los docentes muy concentrados y tomando atenta nota de lo que estos, en conjunto, habían contestado y plasmado en sus clases.

Algunas voces evidenciaron no solamente la necesidad de formación docente en la práctica pedagógica como tal, sino la toma de conciencia de los sujetos participantes en cuanto al mejoramiento de la misma.

Se procedió a entregar las preguntas, emitidas en una guía por los investigadores teniendo en cuenta los elementos más fuertes o relevantes hallados en el análisis de los objetivos iniciales.

Sobre la Formación docente, ellos coinciden en que necesitan ser formados con un programa completo donde les permitan aprender los conceptos, estrategias y normas de la inclusión educativa para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Organización de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Institución y en el aula

Los docentes consideran que en la Institución debería realizarse un programa especial de inclusión educativa con los siguientes elementos: impartir charlas y talleres a todos los grupos sobre los valores del respeto, la solidaridad, y la convivencia, y otros. (Vm1); Nosotros los maestros necesitamos en las aulas de clases personal capacitado para esas niñas. (Vm8). A su vez, estas voces reconocen la afectividad como un elemento fundamental para mejorar la práctica pedagógica, hacerla más incluyente y poder atender positivamente a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Sugerencias

La sugerencia con mayor recurrencia por parte de los docentes para el diseño de lineamientos fue la capacitación o formación docente por parte de la Institución Educativa para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, otra sugerencia recurrente, con menor frecuencia, fue el diagnóstico médico, de las niñas o estudiantes y la ruta para hacer remisiones.

Al final de la mesa de trabajo, los docentes solicitaron una persona especializada en el tema de inclusión educativa, con el aval de los investigadores.

Mesa de trabajo N° 2

Esta segunda mesa de trabajo emergió de forma espontánea por petición de los docentes y por los resultados en cuanto a la conceptualización de las temáticas de inclusión educativa y Necesidades Educativas Especiales.

El departamento de psicorientación de la Institución Educativa en mención, realizó una disertación inicial con la presentación de la diversidad existente en las poblaciones estudiantiles que se atienden en las escuelas, ahondando en las discapacidades; esbozó cada una de las características de las más comunes y de las presentes en la Institución (Intelectuales, auditivas, físicas, visuales, emocionales, autismo), posterior a ello dentro de cada clasificación describió comportamientos posibles de los estudiantes cuando estos presentan algún tipo de NEE. Presentó unas ideas generales de cómo atenderlos y que el aula de clases debía convertirse en un lugar de convivencia donde debía respetarse la diversidad y darle a los estudiantes procesos de construcción colectiva de saberes con enfoque en la inclusión. Por tal razón hizo una profundización con diversos matices sobre la inclusión educativa pasando por algunas nociones y esbozando cualidades específicas para diseñar estrategias organizativas, de enseñanza y algunas concepciones éticas, además de presentar los retos de la educación inclusiva, recomendando a los docentes que estos deben tenerlos en cuenta para la construcción de los lineamientos, finalizando con algunas sugerencias para implementar en estrategias de intervención durante el desarrollo de las clases.

Al terminar el trabajo en las mesas, cada grupo expuso sus ideas desde su visión. Luego de cada disertación e intervención, los otros

grupos sugerían para alimentar lo que cada uno hizo. Con ayuda de los investigadores, se procedió a la construcción de los lineamientos. El nombre asignado por los docentes al documento de los lineamientos fue "Incluyéndonos..."

Lineamiento general: Promoción de prácticas pedagógicas inclusivas. "Incluyéndonos..."

Para dar cumplimiento a este lineamiento se abordaron en cuatro grupos de lineamientos específicos que según los docentes, son los básicos para atender a las estudiantes:

Lineamiento específico 1: Ruta de atención a las estudiantes. Diagnósticos posibles. "Incluyéndonos a tiempo..."

Para la atención de los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales es primordial una detección temprana. En los casos en que los estudiantes presenten características físicas evidentes de una necesidad educativa especial, la detección es mucho más viable de identificar, pero en aquellos casos en que esto no sea posible, es donde el docente debe tener en cuenta las siguientes pautas: La observación del estudiante en los distintos contextos de la escuela y se registrará en el observador del estudiante, la inspección de sus actividades, una entrevista con sus padres para conocer antecedentes y una evaluación diagnóstica-pedagógica.

Una vez realizado este proceso y el docente tenga la sospecha de una Necesidad Educativa Especial, es indispensable hacer una remisión interna al docente orientador de la escuela, quien aplicará unas pruebas mucho más específicas, seguidamente se direccionará el caso a coordinación académica, desde donde se orientará un estudio de casos con todas las valoraciones realizadas y todos los docentes que intervienen en el proceso educativo del estudiante. Finalmente el docente orientador procede a la remisión externa con el objetivo de

que el alumno(a) pueda recibir apoyo personal e individualizado por parte de los profesionales que requiera. Se sugiere un formato para aplicarse al inicio de año a todas las estudiantes.

Lineamiento específico 2: Inclusión desde la convivencia.

“Incluyéndonos en la convivencia”

En primera instancia el docente se deben realizar acciones puntuales en el aula, teniendo en cuenta relaciones de empatía y afectividad, preferiblemente desde principio del año escolar. De ahí en adelante, al inicio de cada semana, desde la dirección de grupo y en cada una de las clases, tales como: crear un ambiente de confianza para fortalecer la participación y la espontaneidad de los estudiantes, considerar el aspecto afectivo y el estado emocional del estudiante, elogiar las actitudes, logros y comportamientos adecuados del estudiante frente a sí mismo y al grupo, establecer reglas, normas y consecuencias claras de convivencia dentro y fuera del aula apoyándose en imágenes, recordar permanentemente el valor e importancia de las mismas, lo cual le brindará seguridad, conversar con el estudiante y aplicar la consecuencia acordada, cuando no cumpla con las reglas y normas establecidas, realizar el llamado de atención en forma directa y personal, anticipar las consecuencias frente a un comportamiento inadecuado, previo a ejecutar una actividad; esto le ayudará a mejorar su autocontrol, utilizar actividades, dinámicas grupales y material de apoyo acorde a la edad del estudiante, motivar y guiar en la realización y culminación de sus tareas con éxito, fomentar valores de respeto, tolerancia, cooperación y solidaridad en el grupo a través de actividades grupales y realizar actividades en grupo tanto dentro como fuera del aula. Este tipo de estrategias dinámicas de grupo facilitan la comunicación interpersonal y confrontan diferentes puntos de vista.

Lineamientos específicos 3: Inclusión desde lo académico

“Incluyéndonos desde tu estrategia de enseñanza”

Teniendo en cuenta los hallazgos y las recomendaciones suscitadas, se plantean los siguientes lineamientos a tener en cuenta desde la

didáctica, la planeación y la evaluación para abordar la inclusión educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales:

Dar mayor tiempo a la ejecución de actividades y trabajos, ya que su proceso de aprendizaje es más lento que les permitan trabajar a su propio ritmo; priorizar contenidos; estimular los Dispositivos básicos para el aprendizaje; la evaluación debe ser adaptada de acuerdo a sus capacidades y aprendizaje; ubicación estratégica en el salón de clase; tener en cuenta el estilo y ritmo de aprendizaje de las estudiantes de tal manera que se les permita la construcción del conocimiento de acuerdo a sus posibilidades; crear y utilizar señas o claves para dirigir la atención de aquellos estudiantes que tienden a distraerse durante el procesos estudiantes con NEE necesitan del apoyo de profesionales de diferentes áreas con los cuales es necesario tener un contacto permanente, ya sea a través de informes escritos de la evaluación, tratamiento y evolución o concretar reuniones con los mismos que apunten a socializar el trabajo de cada uno y dar pautas de recomendación

A continuación se esboza, a manera de ejemplo una recomendación general de estrategia de enseñanza cooperativa, la cual puede profundizarse o adaptarse de acuerdo a las necesidades de cada grupo atendido:

Estrategia: "Incluyéndonos, todos cooperamos"

Esta pone de relieve las potencialidades que ofrece la metodología del aprendizaje cooperativo como un recurso para atender a la diversidad, pero también como contenido a aprender, teniendo en cuenta la pluralidad de diferencias individuales y realidades personales que abarca un modelo educativo inclusivo, con unas actividades específicas que cada docente realizará de acuerdo a su nivel de grupo. Se forman grupos pequeños para aprovechar las diferentes habilidades, aptitudes y destrezas de cada estudiante.

La idea de esta estrategia es que poco a poco los estudiantes tomen conciencia de que en su grupo hay niños que presentan una necesidad especial y mejoren el clima en el aula, convirtiéndose en una pequeña comunidad de aprendizaje basada en la valoración de las diferencias.

*Lineamiento específico 4: Comunidades de aprendizaje y planeación.
"Incluyéndonos desde la planeación"*

Para estos lineamientos los docentes se organizarán en comunidades de aprendizaje para realizar planeaciones de clases conjuntas y además de monitorear cómo va el proceso de inclusión, los avances y retrocesos de las estudiantes con NEE, además se sugiere:

- Capacitar periódicamente a los docentes en temas relacionados con la inclusión escolar y el manejo de esta dentro del aula.
- En la semana institucional realizar una reunión de sensibilización orientada al cambio de actitud de los docentes, retroalimentar lo que conocen de inclusión y despejar tabúes de la atención adecuada para estos niños y realizar socialización de temas incluyentes, para fortalecer en gran medida este proceso.
- Organizar un grupo de docentes encargados de generar propuestas de orientación para el trabajo de inclusión.
- Realizar reuniones a fines de mes, con el grupo de orientación escolar (designado con anterioridad), con el fin de orientar a los docentes que manejan en sus grupos estudiantes con NEE.
- Trabajar periódicamente actividades que ayuden al proceso de enseñanza/aprendizaje.
- El formato de planeación se incluya un apartado para generar inclusión educativa, pensada y abordada desde la planeación

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Teniendo en cuenta los resultados y hallazgos significativos de la presente investigación se hace necesario, no solamente comparar los

entre ellos sino, rescatar sustentos teóricos e históricos de otras investigaciones, esbozadas ya en el capítulo de los referentes del presente trabajo.

Una coincidencia evidente que se encontró a lo largo del análisis de los resultados en cada uno de los objetivos que enmarcan la presente investigación, es la necesidad de formación docente para ejercer prácticas pedagógicas inclusivas, la cual es considerada, por ejemplo por Serrano y Camargo (2010), como un facilitador para la inclusión educativa desde la práctica docente. Esta coincidencia se presentó de manera recurrente durante todo el proceso investigativo, incluso cuando no se estaba tratando directamente este tema.

Dicha recurrencia se puede evidenciar en diversos trabajos de investigación como el de Padilla (2011), donde concluye que los docentes no se sienten en capacidad de atender adecuadamente a niños con discapacidad, lo que implica la necesidad de formarlos para brindar una educación de calidad a ésta población.

Lo hallado en cuanto a la afectividad, se puede sustentar en lo recomendado por Porter (2008) que resalta la importancia que las escuelas orienten desde y hacia la inclusión, para disminuir o erradicar conductas discriminatorias, que haya más respeto, tolerancia y se le garantice una educación para todos los estudiantes; tomando según esto y en contraste con los hallazgos del presente trabajo una gran importancia, el aspecto de la afectividad y los valores para generar inclusión educativa en las escuelas.

Teniendo en cuenta la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes en relación a la inclusión educativa, estos, a través de las observaciones realizadas, demuestran que en las actividades y estrategias de enseñanza aplicadas, no hay diferenciación de adaptaciones de las mismas en atención a los estudiantes con Necesidades Edu-

cativas Especiales, mientras que en el grupo focal, todos coinciden en afirmar que sí es necesario modificar sus planeaciones, teniendo en cuenta las habilidades o necesidades de sus estudiantes, lo que conlleva a deducir que estos docentes tienen conciencia que deben hacerse modificaciones o acciones puntuales para propender el desarrollo de las habilidades de las estudiantes con NEE a su cargo. Lo anterior, permite citar nuevamente a Freire quien invita a hacer una reflexión minuciosa acerca de la labor del docente en el aula y de cada uno de los miembros que hacen parte de la educación proponiendo una pedagogía que esté centrada en la liberación, la autonomía, la inclusión y la transformación.

Al develar las concepciones de los docentes, estos dejan claridad que la inclusión educativa se refiere a darle las herramientas u oportunidades necesarias a los estudiantes para que puedan progresar o aprender lo tratado en clases, lo que coincide con la afirmación de Ainscow (2011), plantea que la escuela debe tener las condiciones físicas adecuadas, participación y acompañamiento a todos los estudiantes en su proceso escolar, respetando sus ritmos de aprendizajes. Sin embargo, al abordar las concepciones sobre Necesidades Educativas Especiales los docentes no se acercan al concepto esencial de este y permite vislumbrar un elemento de los lineamientos en construcción en lo referente a la formación de estos conceptos desde la institucionalidad, ya que según Arroyave & Freyle (2009) si se pretende mejorar la atención educativa y compensar las necesidades de los adolescentes con discapacidad intelectual o en inclusión, los cuales presentan escasas opciones de participación en situaciones de la vida cotidiana los docentes deben generar propuestas educativas promoviendo habilidades de autodeterminación en el aula como la toma de decisiones, la elección y la resolución de problemas y para esto se hace necesaria la comprensión de las Necesidades Educativas Especiales

Los docentes en las mesas de trabajo, presentan una toma de conciencia frente al cambio que estos deben realizar en la forma como abordan sus clases y por ende generar una transformación de su práctica pedagógica, idea coincidente con lo planteado por Freire (1997) quien incita a los docentes a implementar nuevas maneras de enseñar, nuevas metodologías y prácticas de aula, partiendo de la realidad, de cultura, de las necesidades del contexto y las propias del individuo, en este sentido, los docentes reconocen que dichas necesidades planteadas por este autor son las Necesidades Educativas Especiales.

Los docentes en esta última técnica de las mesas de trabajo, dieron elementos específicos para generar lineamientos no sólo de prácticas pedagógicas inclusivas, sino una posible ruta de atención para toda la institución educativa y así prestar una atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, tales como mejoramiento de la infraestructura, formarse en el tema de inclusión educativa y NEE, a través de esa formación pactar nuevas metodologías, acciones o adaptaciones desde la planeación, comunidades de aprendizaje, tener un currículo más flexible y que esté escrito en el Proyecto Educativo Institucional, el manual de convivencia y se haga participe a los padres de familia y autoridades competentes, tener un diálogo más cercano con el departamento de psicorientación y aplicar todo lo aprendido en las capacitaciones que se reciban, esto se puede contrastar con lo recomendado por Duk (2007) en su teoría sobre la atención a las Necesidades Educativas Especiales desde la escuela, las cuales son flexibilizar el currículo, aseguran la igualdad de oportunidades, son más creativas, innovadoras y por ende, los niños alcanzan mejores aprendizajes, se forman en valores, los docentes muestran un mayor desarrollo en su saber pedagógico, enriquecen sus prácticas y se fortalecen los procesos educativos; dándole una similitud importante que permite afirmar la pertinencia de lo emitido por los docentes y que estará esbozado en el capítulo de las recomendaciones.

Los resultados, en cuanto a los lineamientos propuestos por los docentes presentan puntos en común con la esencia de la teoría de Gardner (1985, 1995) Considera dentro de sus investigaciones después de hacer observaciones a niños con alguna necesidad educativa y analizar el concepto de inteligencia que se maneja en diferentes lugares, contextos o cultura, llega a la conclusión que el ser humano posee diversas capacidades humanas diferentes estilos de aprender, ya que los docentes emitieron en los lineamientos el reconocimiento de las diferencias en el ritmo de aprendizaje de las estudiantes. Complementando dichos lineamientos con lo citado por Vigotsky (1987) considera que un ambiente de aprendizaje más apropiado es aquel en el que se da una interacción dialógica, social, afectiva y dinámica entre docentes, estudiantes y las prácticas pedagógicas que permitan el desarrollo oportunidades para todos los estudiantes; en el sentido que se dan pautas para que el ambiente en el aula se aproxime a lo emitido por este teórico.

Dentro de los hallazgos se encontraron que algunos docentes utilizaron como estrategia el trabajo en grupo, que va acorde a la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, la cual se hace más estrecha y el niño presenta mejores resultados en su aprendizaje cuando está acompañado y apoyado por compañeros más aventajados o que estén en un nivel cognitivo superior. Debido a que los docentes hicieron los grupos al azar, no tuvieron en cuenta las particularidades de los estudiantes, se hizo necesario la construcción de lineamientos específicos como: dar tiempo a la ejecución de actividades y trabajos, ya que el proceso de aprendizaje de los niños con Necesidades Educativas Especiales es más lento, tener en cuenta el estilo y ritmo de aprendizaje y ubicar estratégicamente al estudiante en el salón de clases, en lo posible cerca de un compañero sin Necesidad Educativa Especial, que le pueda servir de tutor cuando se requiera.

Algunos docentes en las observaciones participantes y los grupos focales resaltan la importancia del trabajo individual de las niñas con

el acompañamiento y orientación de ellos durante la actividad, lo cual va en consonancia con la teoría del constructivismo social de Vigotsky (1987) donde se le da relevancia a la diversidad y a las interacciones dialógicas y sociales entre docentes, estudiantes y prácticas pedagógicas, permitiendo el desarrollo de oportunidades y un ambiente de aprendizaje apropiado. De igual forma se acopla a lo expresado por Freire (1997) en su dimensión dialógica en la que se hace necesario que el docente sea creativo y establezca una relación de diálogo y de afecto con los estudiantes, permitiendo que estos sean los constructores de su aprendizaje. Esto se reafirma en la elaboración de lineamientos que se refieren a la inclusión desde la convivencia y desde lo académico dándole prioridad a la afectividad, al diálogo y al estímulo de dispositivos básicos para el aprendizaje.

En los resultados que se detallan acerca de las concepciones de los docentes acerca de la inclusión y las Necesidades Educativas Especiales se puede apreciar que los docentes desconocen documentos institucionales y de los emanados por el Ministerio de Educación Nacional acerca del tema de inclusión. Todos los docentes consideran que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales deben ser atendidos individualmente o en aulas especializadas para ellos. Este hecho va en contravía con lo expresado por Ainscow (2003) ya que él defiende su tesis de que hay fortalecimiento, mejoras y optimización del sistema educativo si se da un buen proceso de inclusión en las escuelas, ofreciendo las oportunidades para todos los niños independientemente de sus particularidades, necesidades o capacidades. Por tal razón fue necesaria la elaboración de lineamientos encaminados al fomento de valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad; al análisis de los contenidos a trabajar en el aula para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes y en especial a los menos favorecidos, vulnerados, marginados o que presente alguna Necesidad Educativa Especial y la adaptación de la

evaluación de acuerdo a las capacidades, necesidades o ritmos de aprendizaje.

CONCLUSIONES

- Todos los docentes en el grupo focal manifestaron necesitar formación pedagógica desde los procesos de inclusión.
- Los docentes consideran a la convivencia y a la afectividad junto con la formación en valores, elementos primordiales para favorecer el proceso de inclusión de las estudiantes.
- Los docentes expresan que hay desconocimiento de documentos institucionales y formatos para el registro de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Falta seguimiento y organización en el proceso de inclusión.
- Los planes de mejoramiento institucional deben contener acciones orientadas a la atención pertinente a estas poblaciones y estar en acuerdo con el PEI.
- Los docentes manifestaron en las entrevistas y en las mesas de trabajo que en la institución no existe una ruta de inclusión para la atención a estudiantes con Necesidades educativas Especiales.
- Las prácticas pedagógicas y la actitud de los docentes es crucial para favorecer la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y eliminar barreras de aprendizaje.
- El reto actual de la educación y sobre todo de los docentes, es lograr que todas las escuelas sean inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Universidad de Mánchester. Reino Unido.
- Ainscow, M. y Echeita, S. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Vol. 12: 26-46. La educación inclusiva. Madrid, España.

- Arroyave, M. & Freyle, M. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales. 19 (1):53-64.
- Cedeño, F. (2007). Educación para todos. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Duk, C. (2007). "Inclusiva" modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes proyecto FONDEF. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 5 (5): 188-199 Madrid, España.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI Editores. México
- Gardner, H. (1995). (1995). Mentas Creativas. Una anatomía de la creatividad humana. Barcelona: Paidós.
- Martínez, J (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. SILOGISMO, 08, 1-34
- Ministerio de Educación Nacional .MEN (1996). Ley 361/96. Mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones (Documento).
- Moraes, & Galiazzi, M. (2007). Análise textual discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Morales Acosta, G. V., & Morales Navarro, M. (2018). Diversidad Sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile. PSICOGENTE, 21(40), 458-475. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3083>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría., 40(4): 670-696.
- Restrepo, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. Revista Universidad de La Salle, [S.l.], n. 42, p. 92-101, ISSN 2539-1100.
- Serrano, C & Camargo D. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010. Rev. Fac. Nac. Salud Pública, 29(3): 289-298

- UNESCO (2005) Una educación de calidad para todos los jóvenes: reflexiones y contribuciones In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO, 47., 2004, Ginebra, 2004. Reflexiones y contribuciones... Ginebra: Unesco, 2005.
- Vigotsky, L. S. (1987): Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores, Ed. Científico Técnica, Ciudad de la Habana, Cuba.

Como citar este capítulo:

Castillo Escorcía, L., Benítez Navarro, V., Arrieta Mugno, B. K., Bahamón, M. J. & Rubio-Castro, R. (2018). Prácticas pedagógicas inclusivas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser*. (pp.235-265). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 9

La transversalización como estrategia para formar en competencias ciudadanas

Stand Barraza, Julio
Torres Pantoja, Jessica
Yaruro Castilla, Carmenza
Turizo Arzuza, Maritza Elena

INTRODUCCIÓN

La realización de este trabajo permitió analizar que son muchos los fenómenos relacionados con competencias ciudadanas, que ameritan un estudio prioritario que aporte información para una mayor comprensión de lo que acontece, y sobre esa base, proponer estrategias de intervención y posibles soluciones. Tales fenómenos hacen que la situación sea calificada como preocupante, delicada, alarmante, insostenible e intolerable. (Moreno, Estevez, Murgui & Musitu, 2009)

Sobre el tema, son muchos los informes de investigaciones que dan cuenta de ésta, considerando que tal situación no es una impresión o una intuición de la misma o del investigador, sino que es una realidad evidenciada, traducida y presentada estadísticamente. Algunos de estos fenómenos son: la violencia, consumo de droga, robos (de celulares, motocicletas, a residencias, a establecimientos de comercio y carros, en fincas), mal manejo de conflictos, intolerancia (lesiones personales), irrespeto a las normas y a la autoridad, deserción escolar y delincuencia juvenil. (Torres & Niño, 2008; Ministerio de Justicia y

del Derecho [Min Justicia], 2016; Sánchez Alvarado, 2016; Montalvo, 2011)

Para Magendzo (2008), la sociedad actual está enfrentada a una búsqueda de nuevos paradigmas, lo que genera una crisis, que debe entenderse no como un desequilibrio, sino como un estado de transformación permanente y lo particular es que se da en todos los contextos culturales de la sociedad. Crisis que se expresa en una pérdida de la identidad, en el retorno a la creencia de la nada, del vacío en la relativización de los valores, en que son nuevamente los centros del poder mundial los que monopolizan la producción y distribución del conocimiento, situación ésta acompañada por la desvalorización de la cultura de la vida cotidiana, del desconocimiento de la identidad propia y del conocimiento que se circunscribe a un tiempo y un espacio particular.

Toda esta problemática es vivida ineludiblemente por jóvenes y niños en su ambiente familiar, lo cual es reflejado en el entorno escolar, llegando incluso a la deserción. De allí que la escuela, liderada por directivos-docentes y docentes, deba comprometerse en la solución de la misma. Efectivamente, la sociedad en general le reclama a la educación una intervención decidida y pedagógica para la erradicación de estos problemas que la afectan, y particularmente, a los jóvenes y los niños. (Murillo Torrecilla, 2007)

Muchos ven en el ámbito de la escuela, un lugar privilegiado para educar en competencia ciudadanas y valores en general. Pero otros opinan diferente, como lo hizo Mujica (2014), al expresar que los valores deben inculcarse en casa y que son los padres los directos responsables de esta tarea. Es este un tema ampliamente debatido y que no será considerado en esta investigación, la cual asume como una responsabilidad de la escuela afrontar esta problemática, que sin duda repercute directamente en el clima escolar (Bahamón, et. al.,

2017), el cual debe ser propicio para el desarrollo de los procesos pedagógicos en todos los ambientes que, de ser así, facilitarán alcanzar los logros propuestos para una educación de calidad.

Magendzo (2008) por su parte, considera que el rol de la escuela, aunque haya perdido protagonismo como espacio privilegiado, como agente de socialización sigue siendo relevante, por el sólo hecho que niños y jóvenes participan en una institución en la cual construyen su identidad social, se ha ido perfilando como el espacio privilegiado en la formación valórica y para la convivencia social de sus educandos.

Independiente de a quién corresponde esta tarea: padres, escuela o Estado, lo que concluyen los investigadores es la urgencia en la formación en ciudadanía (Carrillo, 2007), considerando ésta como una tarea inaplazable. En este amplio contexto son muchas las iniciativas que al interior de las escuelas se adelantan como respuesta a esta compleja situación y a la expectativa que la sociedad delega en ella.

Por su parte, Murillo y Castañeda (2007) consideran que su realización es factible dado que, en primer lugar, se dispone de un diagnóstico suficientemente completo y claro. En segunda instancia, existe también un marco institucional participativo y democrático, que por ahora permanece en la inercia discursiva y teórica de pronunciamientos constitucionales idealistas, alejados de acciones y políticas públicas conducentes a la construcción de los ciudadanos que habrán de reflejar la tangibilidad de esa nueva cultura política. Por último, cada vez es más extendido y consensuado en los gobiernos de la región el reconocimiento a la urgencia de emprender y/o reforzar las políticas de participación, construcción de ciudadanía y educación cívica.

Tales iniciativas son muy variadas y algunas han logrado impactar favorablemente, otras por el contrario han sido insuficientes e inadecuadas, ya que dichas problemáticas en lugar de ceder, son cada vez más evidentes al interior de las instituciones educativas generando

mayor preocupación e incertidumbre entre las autoridades educativas y docentes. (Moreno et al., 2009)

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003, 2004a, 2004b, 2006, 2011), a principios de este segundo milenio, canaliza algunos antecedentes a nivel de medición, jurídicos y pedagógicos, para desarrollar e implantar una política de formación en competencias ciudadanas, partiendo de un marco conceptual como sustento a la propuesta, elaborado con la participación de expertos en el tema, incluyendo docentes en ejercicio.

Esta intención no es una acción aislada, ni original del Estado colombiano puesto que, desde el año 2000 existe la preocupación mundial de crear ambientes de convivencia y paz, de responsabilidad social, de participación, de identidad y diversidad al mismo tiempo, teniendo que ver todo ello con ciudadanía. Por eso, las políticas públicas en educación, se han adscrito, en términos generales, a las posturas que, desde la CEPAL, la UNESCO y otros organismos internacionales, se vienen haciendo para modernizar los sistemas educacionales en el conjunto de los países de América Latina.

La iniciativa estatal caracterizada por su énfasis en la formación ciudadana, abarca diferentes tipos de competencias ciudadanas, como las cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Estas competencias se han agrupado en tres grandes áreas: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad, y valoración de las diferencias. El enfoque en estas áreas hace necesario, que para una mejor evaluación de los estudiantes como ciudadanos incluyan un componente cognitivo sobre aspectos relacionados con la política, lo público, las instituciones y los mecanismos formales de participación, entre otros (MEN, 2006).

Sin embargo, este esfuerzo del Estado colombiano, a través del MEN, por brindar una herramienta estratégica para el desarrollo de las competencias ciudadanas como contribución al mejoramiento de la calidad educativa, no ha impactado como se proyectó en los procesos académicos y curriculares de las instituciones educativas del país. Teniendo, entonces, que recurrir los entes territoriales a la contratación de organismos no gubernamentales para que a través de una propuesta pedagógica, se desarrollara e implementara el proyecto de competencias ciudadanas en las instituciones educativas.

Esa situación se dio en el Atlántico, donde, la Secretaría de Educación desarrolló el proyecto “Por un Atlántico Competente en Ciudadanía”, elegido y contratado por el Ministerio de Educación Nacional como respuesta al “Programa de Apoyo en Gestión al Plan de Educación para la Prosperidad” (Gobernación del Atlántico, 2013, párr. 1).

De acuerdo con fuentes oficiales, la propuesta que se presentó se enmarcaba en la política pública de educación en Derechos Humanos desde la perspectiva de la formación en Competencias Ciudadanas. Proponía “desarrollar capacidades en los educadores y las educadoras para implementar acciones pedagógicas pertinentes desde el Proyecto Educativo Institucional hasta la aplicación en el aula de clases.” (Gobernación del Atlántico, 2013, párr. 2).

Asimismo, en el marco de la socialización del proyecto se dejó en claro que:

El objetivo central es de capacitación por lo que los talleres de formación no solo involucra a los docentes sino a los actores sociales que influyen en la educación, como directivos, estudiantes, autoridades, padres y madres de familia, entre otros, donde se privilegia la participación, reflexión, creatividad, experiencias prácticas del quehacer de los participantes, el trabajo colaborativo e interacción entre la teoría y

la práctica. Es esencialmente un espacio de aprendizaje y de asunción de compromisos que implique llegar a niveles de metacognición y de pensamiento crítico. (Gobernación del Atlántico, 2013, párr. 3)

Dentro de las principales estrategias propuestas en el proyecto estaba la transversalización de las competencias ciudadanas. En definitiva, lo que se esperaba era ubicar a los niños, niñas y jóvenes con el objeto de ofrecerles herramientas y fortalecer sus capacidades para relacionarse entre sí y con otros, de manera constructiva, en parámetros democráticos y con la capacidad de tomar decisiones positivas. De la misma forma, se buscaba fortalecer, garantizar y promocionar los derechos humanos, el buen gobierno, los valores cívicos y democráticos y la convivencia pacífica en los establecimientos educativos focalizados.

La propuesta giró en torno a cinco componentes fundamentales: Asistencia Técnica, Formación, Movilización Social, Gestión intersectorial, Evaluación y Monitoreo. Se firmó un Acta de Compromiso, entre rectores de las Instituciones Educativas participantes y el Secretario de Educación del Departamento. Esto, para reafirmar, precisamente, el compromiso que estas debían asumir con lo aportado por el proyecto en la formación de competencias ciudadanas.

El proyecto, inicialmente, fue diseñado para que cada institución, desde su autonomía y con recursos propios, pusiera en marcha una educación en valores democráticos. Pero el impacto no ha sido tan relevante como se esperaba, aunque oficialmente se afirme que se tiene "como resultado del proyecto, Por un Atlántico Competente en Ciudadanía, 18 instituciones educativas de 10 municipios trabajando la temática, 700 docentes con su proceso de formación y con dos docentes certificadas, (...), que garantizan la sostenibilidad de la propuesta." (Gobernación del Atlántico, 2015, párr. 8).

La Institución Educativa de Santa lucia, ubicada al sur del departamento del Atlántico en el Municipio de Santa Lucia, fue una de las

18 instituciones escogidas como beneficiaria del citado proyecto. En tal medida, recibió la asistencia técnica, participó en los talleres de formación con presencia de directivos, docentes, estudiantes, padres y madres. Se considera esto, un aporte significativo, pero insuficiente; por cuanto no es claro el impacto generado al interior de la comunidad educativa, sobre todo en las fases de movilización social, gestión intersectorial, evaluación y monitoreo. De hecho, no se encuentra evidencias contundentes que permitan hacer una valoración real de las mismas.

Válido indicar entonces, que si bien, una de las principales estrategias del proyecto fue la transversalización de las competencias, esto no se refleja en el currículo, y tampoco en las áreas básicas del plan de estudio actual de la institución. Esa información fue confirmada por la presente investigación en desarrollo del análisis documental, situación lamentable porque era una de las directrices ministeriales fundamentales para la formación en competencias ciudadanas, planteadas en el macro-proyecto inicial (MEN, 2011).

En relación con el plan de estudios, es importante anotar que el direccionamiento estratégico del establecimiento educativo se concreta en las prácticas de aula, y al mismo tiempo, es una oportunidad de participación de los docentes en la construcción del quehacer educativo. No obstante, para asegurar que el desarrollo de las competencias ciudadanas sea contemplado en el plan de estudios, este debe ser revisado y ajustado, gradualmente, en reuniones anuales, por cada área académica y con el acompañamiento del Consejo Académico. En dichas jornadas se delibera y se construyen consensos acerca de la pertinencia y la prioridad que debe guiar el desarrollo de competencias ciudadanas, usando para ello los estándares básicos, desde su articulación con las diferentes áreas y niveles.

En el contexto situacional de la Institución Educativa de Santa Lucía, que en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene como eje esen-

cial de su misión la formación integral de sus estudiantes; se formularon varios cuestionamientos con el propósito de dar configuración a una estrategia pertinente que integrara todos los esfuerzos y recursos formativos dirigidos a concretar la inaplazable tarea de la formación en ciudadanía y valores en general.

En consecuencia, se formularon varias preguntas:

¿Qué estrategias implementan los docentes de las áreas básicas para desarrollar las competencias ciudadanas?

¿Cómo sensibilizar a los docentes sobre la importancia de su participación en el desarrollo e implementación de las competencias ciudadanas en las áreas básicas del plan de estudios?

¿Cuál es el compromiso docente en el proceso de transversalización de las competencias ciudadanas en las áreas básicas del plan de estudios?

Todos estos interrogantes ayudaron a construir una pregunta problema que dio origen al proceso de investigación:

¿Cómo transversalizar las competencias ciudadanas en las áreas básicas del Plan de estudio con el compromiso de los docentes de la Institución Educativa Santa Lucía del municipio de Santa Lucía-Atlántico?

Con el desarrollo de esta investigación serán beneficiados inicialmente, los mismos jóvenes y niños estudiantes de la Institución Educativa de Santa Lucía puesto que en cumplimiento de su obtendrán las herramientas para sortear, exitosamente, la gama de difíciles y complejas situaciones a las que enfrentan.

Se espera que estos jóvenes y niños se involucren, de manera consciente y responsable, en la solución de los problemas que los limitan y

acechan constantemente. Jóvenes y niños capaces de desenvolverse como ciudadanos y hacer que sus acciones se constituyan en reflejo de una nueva cultura política, propia de la sociedad en posconflicto. Sería una respuesta oportuna y pertinente a las expectativas ya no de la sociedad en general, sino de los mismos Jóvenes y niños que esperan de sus docentes, más que una información teórica un compromiso decidido e integral, es decir, una educación de calidad.

Si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños, las niñas y los jóvenes podrán ir construyendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión. Al entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, aprenderán, de verdad y no sólo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando éstos estén en riesgo.

Según las leyes colombianas, la familia es responsable de la educación de sus hijos, pero no la única porque esta responsabilidad, cual lo señala la misma Ley 115 de 1994, es compartida con la sociedad y el Estado. Con la puesta en marcha de las propuestas diseñadas como fruto de esta investigación, los padres de familia recibirán y experimentarán un respaldo inestimable de la Institución Educativa de Santa Lucía, como parte del estado, en la ardua tarea de la formación de sus hijos. Labor en la que muchas veces se sienten solos y desorientados, viéndose obligados a dejar a sus hijos a la deriva, en manos de pares o de la delincuencia criminal que entrena a niños y jóvenes para evadir con mayor versatilidad la justicia, convirtiéndolos en delincuentes o drogadictos para mal de sí mismos y de la propia sociedad.

Por su parte, otros de los directamente beneficiados con las propuestas resultantes de este proyecto de investigación son los docentes, en primer lugar porque hacen parte del proceso investigativo, en cuanto que se propone que con su aporte y compromiso se diseñe la posible

solución, generando en ellos procesos de autogestión e investigación, dentro de la autonomía institucional a la que pertenecen. En segundo lugar, la propuesta de transversalización de las competencias ciudadanas en las áreas básicas del plan de estudio es el escenario estratégico que nos permite aprovechar los conocimientos y habilidades de cada área para el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Se favorece así, una acción docente conjunta, articulada, equitativa, participativa, porque involucra al conjunto de la comunidad docente sin recargarle compromisos, deberes, tareas, en la solución de un problema que afecta a todos y que requiere el aporte conjunto para su solución. Desde su conocimiento disciplinar, desde su formación pedagógica y desde su propia experiencia docente, con esos conocimientos y habilidades, pueden diseñar y aplicar estrategias pedagógicas para formar en los estudiantes una conciencia de sí mismo y desarrollar habilidades fundamentales para la convivencia en una sociedad respetuosa, tolerante y responsable.

La comunidad educativa recibiría un gran aporte en la transformación y mejoramiento de las relaciones y manejo de conflictos, porque si bien se tiene la intención de formar para la vida en sociedad, no se forma exactamente para el futuro sino para el presente y este es la escuela. La intervención desde las estrategias del proyecto de formación en ciudadanía facilitaría la creación de un clima escolar favorable para el desarrollo de las actividades educativas dentro y fuera del aula, que, según los expertos, es uno de los aspectos que más influye en el aprendizaje de los estudiantes, entendiéndose clima escolar como: "el conjunto de características psicosociales de una escuela, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados, confieren un estilo propio a dicha escuela, condicionante a la vez de los distintos procesos educativos" (CERE, 1993, citado por Maiztegui, González & Santibáñez, 2013, p.74)

La Secretaría de Educación del Atlántico ha impulsado el Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) desde hace varios años, como parte de la iniciativa que promueve el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas. El PESCC propende por la implementación de estrategias relacionadas con el desarrollo de competencias ciudadanas afines con los proyectos transversales, de los cuales, el Programa de Educación para la Sexualidad hace parte y son de obligatorio cumplimiento en los establecimientos educativos, según la Ley 115 de 1994 y otros lineamientos. La meta es lograr que todos los Establecimientos educativos implementen sus Proyectos Educativos Institucionales Transversales.

El ex secretario de Educación del Atlántico, Carlos Prasca Muñoz, impulsor de este esfuerzo institucional desde el 2013, sostuvo como argumento, que las relaciones sexuales tempranas, el consumo de alcohol y drogas, entre otras conductas son refuerzos de la pobreza de generación en generación, factor que fortalece los cordones de miseria en el país, por ello, la Secretaría de Educación del Atlántico continúa haciendo un trabajo constante y efectivo en sus instituciones educativas para cerrarle el cerco a estas problemáticas. Ahora bien, si desde el interior de las mismas comunidades educativas se trabaja en igual sentido, como lo propone el proyecto que se presenta, generaría un mayor impacto y lo haría sostenible en el tiempo.

Entretanto, el MEN (2004a, 2004b), bajo la consideración de que: “la formación ciudadana es un proceso que se puede diseñar, con base en principios claros, implementar, con persistencia y rigor, evaluar continuamente e involucrar en los planes de mejoramiento de cada institución” (p,5), confirmaría su visión con la propuesta de la presente investigación, porque esta intenta aprovechar la herramienta ministerial diseñada para ser aplicada en las instituciones educativas, incorporándola de manera integral a su proyecto educativo institucional y

transvesalizarla en las áreas básicas de su plan de estudio con el compromiso de los docentes, situación que no ha venido aconteciendo hasta el momento, con un desconocimiento casi absoluto de los lineamientos de la política de estado para la formación en ciudadanía y el consecuente desaprovechamiento de este recurso, como antes se ha mencionado.

Por último, la gran beneficiada con la puesta en marcha de lo resultante de esta investigación es la misma sociedad porque se estaría ayudando a formar más y mejores ciudadanos, lo que significa ciudadanos respetuosos de las normas, de la autoridad, de la diversidad, tolerantes, solidarios, participantes, políticamente comprometidos con los valores democráticos y con el logro de la anhelada paz en tiempos de post-conflicto.

Construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo son los tres grupos de competencias ciudadanas a nivel macro que se presentan en los Estándares Básicos de competencias ciudadanas, las cuales están enmarcadas en la perspectiva de los derechos humanos que, en el caso colombiano, brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros.

En esas situaciones, emergen las competencias ciudadanas representadas en las habilidades y los conocimientos que hacen posible reconocer el valor de la persona como ser humano, comprender las relaciones hombre- medio y a su vez solucionar conflictos. Esto se pudo vivenciar con el desarrollo de la investigación, desde las áreas del Plan de Estudios.

A partir del problema planteado y de su justificación, se trazó como objetivo general:

Transversalizar las competencias ciudadanas en las áreas básicas del plan de estudios, con el compromiso de los docentes de la Institución Educativa Santa Lucía del Departamento del Atlántico.

Para alcanzar este objetivo se hizo necesario:

- Identificar las estrategias que implementan los docentes de las áreas básicas para desarrollar las competencias ciudadanas en la Institución Educativa Santa Lucía.
- Propiciar un espacio de reflexión docente sobre la importancia de su participación en el desarrollo e implementación de las Competencias ciudadanas en las áreas básicas del Plan de Estudios.
- Proponer, con el compromiso de los docentes, la estrategia que permita transversalizar las competencias ciudadanas en las áreas básicas del plan de estudios de la Institución Educativa Santa Lucía.

DESARROLLO

La metodología que se utilizó pertenece al campo de las ciencias humanas y sociales, y por tratarse de una realidad social que debe ser analizada, descrita y comprendida la investigación fue de tipo cualitativa, enmarcada en el paradigma socio-critico cuyo objetivo es llegar a la transformación de la realidad conocida dando respuesta a los problemas que en ella se presentan desde la reflexión y la participación de sus miembros incluyendo al investigador.

Esta investigación pretendió transformar un aspecto de la realidad, a través de una actividad reflexiva para ofrecer respuestas prácticas a una situación real que nace de los mismos participantes o investigadores, en este caso, los docentes.

Con el fin de mejorar las competencias ciudadanas del estudiantado, desde su transversalización en las áreas básicas del plan de estudios,

se acudió a la investigación Acción Participativa (IAP), como metodología de investigación derivada de la Investigación Acción dentro del enfoque socio-critico, aplicada a estudios sobre realidades humanas.

La investigación puede considerarse participativa y emancipadora; además se destaca por características como el origen del problema a través de un proceso de reflexión, el empoderamiento de cada uno de sus miembros, la participación activa y deliberada de los mismos, su posición crítica y emancipadora y la toma de conciencia para la solución del problema. Todo ello, tomando los conocimientos, las habilidades y los recursos de que se disponen en la comunidad docente, pues a mayor reflexión sobre la realidad, mayor calidad y eficacia transformadora.

Es importante tener en cuenta que no hay que esperar el final de la investigación para llegar a la acción, pues todo lo que se va realizando en el proceso es acción y a la vez va incidiendo en la realidad. La meta es que la comunidad docente vaya siendo la autogestora del proceso, apropiándose de él, y teniendo un control operativo, lógico y crítico del mismo.

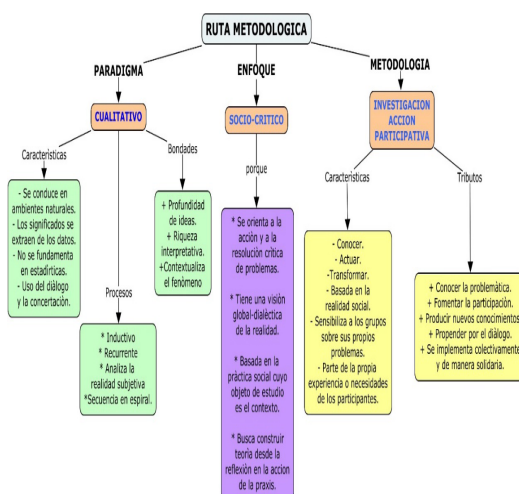


Figura 1. Ruta metodológica: Paradigma, Enfoque y Metodología.

Fuente: Elaboración propia.

Al contar con 88 docentes, se espera que las miradas y opiniones sean diversas pero que al mismo tiempo se pueda llegar a una acción concertada para dar solución a la problemática planteada.

El problema fue definido, analizado y resuelto por quienes participan en la investigación, es decir, la comunidad docente que está conformada actualmente por 1 Rector, 4 coordinadores, 2 orientadores y 88 docentes en los niveles pre-escolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media procedentes de diferentes municipios del departamento y con diversas especialidades: licenciados en educación, ingenieros industriales, sicólogos, entre otras profesiones.

En la investigación, se contó con la participación del Consejo Académico conformado por Rector, Coordinadores académicos, 5 Jefes de área en el caso de Secundaria y Media, un docente por grado: en el caso de pre-escolar y 5 por Básica Primaria y un padre de familia que hace parte del Consejo de padres. La mayoría de los docentes son Licenciados, algunos han realizado estudios de Especialización y Maestría en diferentes áreas o disciplinas.

En esta investigación las técnicas utilizadas fueron: la observación participante, la entrevista grupal, el análisis documental, el taller de reflexión y la discusión grupal para recolectar documentos informativos, descriptivos apoyados con videos y grabaciones para ser lo más fiel posibles a la realidad.

Se han definieron para esta investigación tres fases o momentos: 1. Fase Diagnóstica. 2. Fase de Sensibilización o Reflexión. 3. Fase de implementación y proposición.

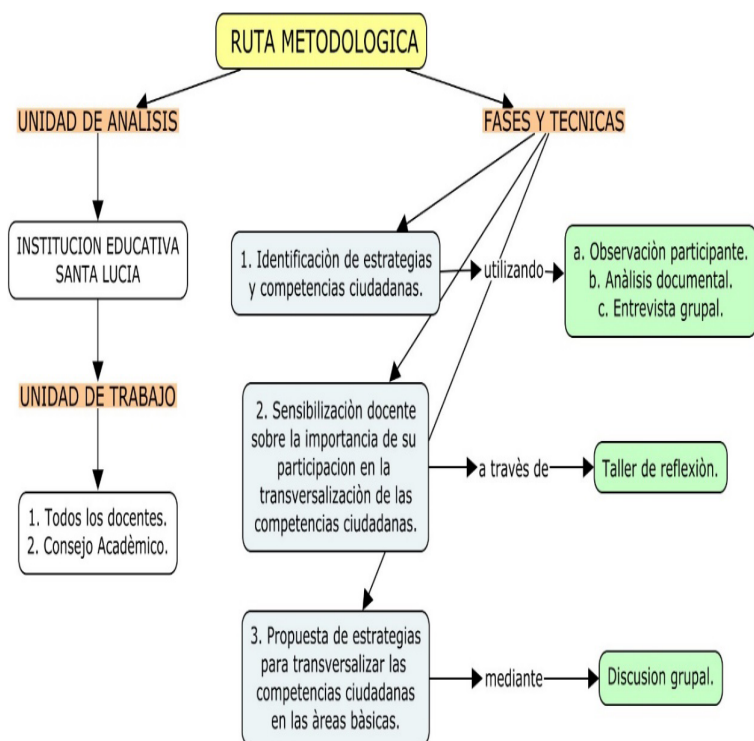


Figura 1. Ruta metodológica: Unidad de Análisis, Fases y Técnicas.

Fuente: Elaboración propia.

La fase inicial permitió recoger información en el contexto de la acción a través de la observación, entrevista y análisis documental. La fase de Sensibilización o Reflexión dio lugar a un proceso de introyección, retrospectiva, autorreflexión y motivación por medio de un taller. La fase de implementación y proposición conduce al análisis en grupo, revisión crítica y planificación de estrategias para su futura implementación.

Inicialmente, se presentó el proyecto al Consejo Directivo para su aprobación y autorización. Luego, se realizó la socialización con el colectivo docente sobre la propuesta de investigación, mostrando éste su aceptación y motivación para llevar a cabo la misma.

Una vez se expuso a la comunidad docente el proyecto, se buscaron voluntarios que pudieran colaborar en la primera técnica de investigación, sea como observado, sea como observador. Así se logró el acompañamiento de un docente como observador y un total de 11 docentes para ser observados en clase.

Un docente y un miembro del equipo líder de investigación hicieron la observación de clase. Se esperaba hacer observación de 11 clases a docentes voluntarios en diferentes grados y de diferentes áreas a través de una guía que permitió además realizar anotaciones de aspectos que llamen la atención dentro de la actividad que incluía algunas observaciones del plan de clase que presenta el docente observado.

De esta manera, se observaron 9 clases en dos de las tres sedes en los grados 7°, 8°, 9°, 10°, Aceleración, Transición, 1°, 2° y 3° en las áreas de Artes, Educación Física, Lengua Castellana, Inglés, Matemáticas.

Se utilizó para ello, una Guía de Observación, elaborada por el equipo líder, que daba cuenta de las competencias ciudadanas que se pudieran percibir en la clase y de cómo estas se evidencian en el plan de clase. Solo dos docentes de primaria tenían a la mano su Plan de clase. El equipo analizó esta guía y extrajo la información relevante de la misma de acuerdo con los grupos de competencias ciudadanas, a la vez que se iban identificando las estrategias utilizadas por los docentes para la implementación de competencias ciudadanas. Luego, se iba triangulando esta información con la recolectada en las siguientes técnicas, con el estado del arte y con los referentes teóricos.

En esta investigación, se utilizó otra técnica como la entrevista grupal que fue aplicada al Consejo Académico, en la cual se hicieron 5 preguntas abiertas, validadas antes por unos pares docentes, y de la que se aporta a la identificación de estrategias de la situación problema. Fue un diálogo ameno y fluido en el que participaron dos coordina-

dores y 11 docentes Jefes de área (matemáticas, lenguaje, ciencias, inglés, sociales y artes) y representantes de Grado (1o, 2o, 3o, 4o y 5o) y un padre de familia. Para el análisis de las respuestas se utilizó una matriz de categorización con ayuda de video y grabación de voz. Luego se triangularon estos datos con lo observado y con el análisis documental realizado.

Los documentos que se analizaron, junto a los jefes de área y de grado, fueron: el plan de estudios, el plan de área y el plan de clase. Se utilizó una guía de análisis documental. Se aprovecha la hora de integración del área para conversar un poco con el jefe de área, y, -en algunas ocasiones- con el grupo de docentes, y con ellos revisar el plan de área e identificar como se visualizan allí las competencias ciudadanas y las estrategias que se utilizan según los planes de clase.

Una vez se tienen estos tres resultados se procede a su análisis y triangulación. Estas tres técnicas hacen parte de la primera fase con la cual se pretendía lograr el primer objetivo específico.

En una segunda fase, cuyo propósito corresponde con el segundo objetivo específico, se utilizó el Taller de sensibilización que permitió el diálogo abierto de los participantes y aportes significativos en la construcción del conocimiento desde sus respectivas competencias disciplinares.

Se hizo la convocatoria a los docentes para un espacio de alrededor de dos horas. El taller se inició recordando la temática del proyecto, sus objetivos y técnicas. Seguidamente se acompañó de una presentación en Power Point para explicar algunos aspectos puntuales de la Guía 6 de los Estándares de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional. Luego se organizaron grupos de docentes por áreas y se procedió a la realización de la dinámica: "Construye tu robot".

Con el desarrollo de este taller, se pretendió que los participantes dieran cuenta de la presencia o ausencia de competencias ciudadanas en las áreas del plan de estudios, de su importancia dentro de la formación ciudadana de los estudiantes y de la manera como se pueden articular en todas las áreas y grados y de la necesidad de asumir el compromiso de parte de toda la comunidad docente.

Con el tercer objetivo, se buscó que la comunidad docente, representada por el Consejo Académico, participara en un Taller de Discusión. Se hizo una nueva reunión con este colectivo, participando dos coordinadores y 11 docentes. Se entregó un ejemplar de la guía 6 y una matriz que permitiera visualizar las competencias ciudadanas y así plantear las estrategias para su transversalización.

Con esta técnica, se quiso llegar a generar propuestas de solución al problema de la investigación que en este caso apuntan a que las competencias ciudadanas se hagan visibles en el Plan de Estudios en todas las áreas y grados de manera articulada, sistemática, coherente, planificada con el propósito inmediato de que se refleje en las aulas y en la vida escolar.

RESULTADOS

Tabla 1: Estrategias docentes para desarrollar competencias ciudadanas

Primer Objetivo Específico	Estrategias y Competencias ciudadanas	Evidencias o voces
<p>Técnicas: Entrevista grupal Análisis documental Observación de clases</p> <p>Participantes: Consejo Académico. Jefes de área. Docentes voluntarios.</p>	<p>Los docentes perciben las competencias ciudadanas como un conjunto de habilidades, actitudes y valores que permiten enfrentarse a la sociedad y que se manifiestan en el comportamiento de una persona, en este caso, del estudiante.</p> <p>Los entrevistados reconocieron el uso de algunas estrategias para desarrollar competencias ciudadanas dentro de sus actividades de aula, sin especificarlas dentro de algún grupo y sin referenciarlas dentro de su planeación de área o de clase.</p> <p>Se percibieron algunas estrategias que evidencian el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes como "los acuerdos de aula" (observados en paredes de diferentes salones), uso de los signos como "mano empuñada" para pedir silencio, la organización en equipos de trabajo. Sin embargo no se percibe de manera sistemática ni constante en todos los grupos observados, ni aparecen referenciados en sus planeaciones.</p> <p>Con respecto a las planeaciones no hay total claridad entre los docentes sobre donde se deben evidenciar las competencias ciudadanas. Algunos las asocian con estándares y otros con indicadores de desempeño. Los jefes de área manifestaron en su mayoría que desconocen la Guía 6 sobre Estándares de Competencias ciudadanas, por lo cual no se están utilizando en sus planeaciones.</p> <p>Existe en la Institución Educativa un Plan de Estudios que contempla las áreas fundamentales y una asignatura específica para la Formación Ciudadana.</p> <p>A excepción de las Mallas curriculares de Matemáticas y de Ciencias Naturales de Básica Secundaria - donde se han podido evidenciar algunas competencias ciudadanas -, las otras áreas, grados y niveles no expresan de ninguna manera las mismas. En el Plan de Clase tampoco se evidencian las competencias ciudadanas.</p>	<p>"Las competencias ciudadanas vendrían siendo como las habilidades y actitudes que debe tener el estudiante que le van a permitir a él enfrentarse a la sociedad".</p> <p>"Cuando en el salón de clase los ponemos a trabajar en equipo. Allí se ve que tan tolerantes son; allí cada quien da su punto de vista y allí tienen que unificar criterios para expresárselo a los demás y que tan respetuosos somos ante la opinión de los demás"</p> <p>"Los estudiantes se mantenían más disciplinados pues habían aprendido a manejar algunas simbologías como la mano empuñada que significaba el silencio".</p> <p>"En el ejemplo de Naturales hay una casilla donde se escoge el estándar que se relaciona con la temática. Eso en cuanto a la planeación. Y en lo vivencial se evidencia en el relacionarse, en el comportarse".</p> <p>"Nos damos cuenta que no conocemos la guía 6 y que debemos utilizarla en nuestras planeaciones."</p> <p>"Nosotros los de matemáticas y los de Ciencias (secundaria) si hemos integrado las competencias ciudadanas en nuestras planeaciones"</p>

Nota: Estrategias docentes en las áreas básicas, para desarrollar competencias ciudadanas en la Institución Educativa Santa Lucía.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Participación e implementación de Competencias ciudadanas en las áreas básicas del Plan de Estudios

Segundo Objetivo Específico	Estrategias y Competencias ciudadanas	Evidencias o voces
<p>Técnicas: Taller de reflexión docente.</p> <p>Participantes: Todos los docentes.</p>	<p>El Taller inicia con una dinámica denominada "Construye tu robot" en la que participa todo el cuerpo docente. Formaron equipos por área y por grados de modo que se cuente con los conocimientos, habilidades y estrategias que ellos manejan, desde sus disciplinas y niveles, para trabajar en equipo y ser creativos en su diseño. A cada grupo se le entregó un sobre con las figuras a utilizar para construir su robot, cartulina, cinta y marcadores y se le pidió que escogiera un observador que anotara todo cuanto ocurría durante la actividad. Se les da como instrucción que construyan un robot, le den un nombre y escriban un lema que identifique al grupo. Se lograron organizar 10 grupos. Cada uno conformado por docentes de diferentes áreas y grados. Participaron activa y críticamente. Esto tomó alrededor de 40 minutos. Al final cada grupo salió al frente a exponer el trabajo realizado. Luego se realizaron una serie de preguntas como lo propone la guía para entrar en la sensibilización o reflexión sobre la importancia de su participación en la planeación, desarrollo e implementación de las Competencias ciudadanas en las áreas básicas del Plan de Estudios</p>	<p>"Con el fortalecimiento de los valores y la convivencia construimos el camino a la paz". Grupo -Mister Paz-</p> <p>"Cambiando esquemas". Grupo -El Dinámico-</p> <p>"El trabajo en equipo da resultado" (Voz participante 6)</p> <p>"Tenemos el compromiso de innovar" (Voz participante 7)</p> <p>"Se puede llegar a un arreglo común cuando hay diferencias" (Voz participante 11)</p> <p>"Desarrollar las competencias ciudadanas es un proceso" (Voz participante 12)</p> <p>"Los docentes podemos enseñarles competencias ciudadanas a los estudiantes" (Voz participante 13)</p> <p>"El trabajo en equipo ayuda a construir acuerdos a través del diálogo" (Voz participante 14)</p> <p>"Se pueden aprovechar situaciones desde cada una de las áreas" (Voz participante 15)</p> <p>"Con estrategias tan sencillas como estas podemos desarrollar competencias ciudadanas. Y muchos lo hacemos, pero no somos conscientes de ello" (Voz participante 12)</p> <p>Compromisos: Incorporar las competencias ciudadanas en las planificaciones docentes para hacerlas visibles en los Planes de Área, Mallas curriculares y Plan de clases desde Transición hasta 11°. Implementar en el aula las competencias ciudadanas a través de estrategias planeadas y concertadas por el cuerpo docente.</p>

Nota: Participación en el desarrollo e implementación de las Competencias ciudadanas en las áreas básicas del Plan de Estudios en la Institución Educativa Santa Lucía.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3: Compromiso de los docentes para la transversalización de las competencias ciudadanas

Tercer Objetivo Específico	Estrategias y Competencias ciudadanas	Evidencias o voces
<p>Técnicas: Discusión grupal</p> <p>Participantes: Consejo Académico.</p>	<p>Se sigue con lo propuesto en la guía de discusión leyendo el objetivo y la descripción de la dinámica de la actividad. Acto seguido se explicaron los cinco principios expuestos por Chaux para formar en ciudadanía.</p> <p>Se repartió a los participantes un ejemplar del documento Guía No 6 para realizar lectura y análisis de la misma. Se identificaron los grupos de competencias y dentro de estas las competencias cognitivas, de conocimientos, emocionales, comunicativas e integradoras. En la medida que se hacía lectura, los participantes hacían algunas intervenciones.</p> <p>Una vez finalizó la lectura y análisis del documento citado, se presentó a los participantes una matriz que permitió relacionar los estándares básicos de competencias del área, con las competencias ciudadanas, la temática y las estrategias a utilizar en el aula.</p> <p>Se dispuso que los miembros del Consejo se organizaran en grupos de dos o tres, hicieran lectura y analizaran la matriz presentada, y se les sugirió cual sería el trabajo a realizar con la misma. Previamente se les había indicado tener a mano los estándares de las áreas básicas y las mallas curriculares; sin embargo, varios de ellos no los llevaron. Aun así, coordinación académica resolvió para los grupos faltantes la situación.</p> <p>La idea era que los docentes identificaran como insertar las competencias ciudadanas en las planeaciones institucionales y cómo seleccionar las mismas de acuerdo con la temática a desarrollar para idear una estrategia a través de la cual se pudiera implementar.</p>	<p>"Es interesante el documento y debemos incluirlo en nuestras reuniones de área para su estudio y aplicación en nuestras planeaciones". (Voz participante 1)</p> <p>"Maneja un lenguaje sencillo y fácil de entender". (Voz participante 2)</p> <p>"De esta manera, me he dado cuenta que todos los docentes podemos trabajar desde nuestra área las competencias ciudadanas y que como se ha planteado no es complicado hacerlo". (Voz participante 4)</p> <p>"Estaríamos desarrollando competencias del área de Ciencias Sociales, Matemáticas y hasta Informática porque recurrirían a la geografía, la historia, las estadísticas y uso de tecnologías para obtener información". (Voz participante 6)</p> <p>"En inglés, el MEN, propone unos ejes para desarrollar algunas competencias, pero la manera como se desarrolló en esta matriz me pareció interesante y muy práctico". (Voz participante 2)</p> <p>"Nosotros encontramos que anexar esto en nuestra planeación en realidad no es muy complicado y que si lo hicimos en esta matriz, de la manera más adecuada, pues también lo haremos en los documentos que llevamos para planear". (Voz participante 5)</p> <p>"Crear estrategias para implementar las competencias, hace parte de nuestro quehacer docente. Cada área tiene la posibilidad de buscar la que mejor convenga a los estudiantes y desarrolle en ellos las habilidades y los conocimientos que se pretenden". (Voz participante 1)</p>

Nota: compromiso de los docentes para la transversalización de las competencias ciudadanas en las áreas básicas del plan de estudios de la Institución Educativa Santa Lucía.

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

El escenario, calificado por los expertos como preocupante, delicado, alarmante, insostenible e intolerable y especialmente, por Magendzo (2008), como de crisis vivida específicamente por los jóvenes y niños, reflejada significativamente en el entorno escolar, requiere una intervención perentoria y acertada desde los diferentes estamentos sociales, principalmente del sector educativo; a pesar de que a criterio de algunos, ha perdido protagonismo en materia de formación cívica y en valores, sigue siendo un lugar privilegiado para tal fin.

En este momento histórico, es propicio desarrollar ésta tarea dado que, se dispone de un diagnóstico completo y claro, existe un marco institucional participativo, democrático y social, así mismo existe un consenso gubernamental de la región donde se reconoce la urgente necesidad de emprender y/o reforzar las políticas de participación, construcción de ciudadanía y educación cívica.

En Colombia, el MEN (2003, 2004a, 2004b, 2006, 2011), a diseñó el Programa de Competencias Ciudadanas (PCC), como parte de un movimiento internacional impulsado por organismos entre los que se encuentra la UNESCO, para modernizar los sistemas educacionales en el conjunto de los países de América Latina. Este Programa tiene como finalidad fomentar en los establecimientos educativos innovaciones curriculares y pedagógicas basadas en “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (Const., 1991, art. 41), con el fin de “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Const., 1991, art. 67).

A pesar de todo este propósito ministerial, las instituciones educativas, en su gran mayoría, siguen con prácticas aisladas y subjetivas. Por ello, se hace necesario la generación de proyectos de autogestión

para la implementación de las competencias ciudadanas, tomando como referente que los ambientes escolares son espacios de oportunidad para la formación y construcción de una convivencia pacífica, participativa, responsable y democrática, donde permee la valoración por las diferencias.

Por lo anterior, el MEN (2003, 2004a, 2004b, 2006, 2011), le apunta a potenciar, a través de la institucionalización, las competencias ciudadanas en los establecimientos educativos del país. Lo que significa adelantar un proceso estructural articulado que conduzca al aprendizaje y la formación integral en el marco de dichas competencias.

La formación ciudadana es un proceso que se puede diseñar, con base en principios claros, implementar, con persistencia y rigor, evaluar continuamente e involucrar en los planes de mejoramiento institucional, es decir, la formación en ciudadanía es un proceso que se puede implementar en el currículo explícito y no dejarlo a la espontaneidad del currículo oculto.

Cabe resaltar que el MEN (2003, 2004a, 2004b, 2006, 2011), ha identificado y hecho conocer cinco ambientes escolares dentro de los cuales se pueden desarrollar los procesos de formación en competencias ciudadanas: la gestión institucional, las instancias de participación, el aula de clase, los proyectos pedagógicos y el tiempo libre. La presente investigación centró el interés en tres de estos ambientes: En el rol que los docentes orientadores tienen en el proceso; en el aula de clase como lugar privilegiado en la escuela para el proceso de aprendizaje de competencias ciudadanas y en las áreas académicas como espacios que pueden y deben aportar al desarrollo éstas competencias en el aula. Ahora bien, si todas las áreas guardan relación con el desarrollo de las competencias ciudadanas, hay unas áreas específicas cuyos contenidos se relacionan íntimamente con los conocimientos necesarios para adelantar esta finalidad: Constitución y Democracia y Ética y Valores humanos.

Así mismo, si en el conjunto de la sociedad, la escuela es considerada como un espacio privilegiado para el desarrollo de la formación en competencias ciudadanas, dentro de ésta el aula de clase recibe la misma consideración, porque aunque ha sido pensada para los procesos de formación académica, es el espacio donde los estudiantes y docentes interactúan la mayor parte del tiempo.

Dentro de las acciones pedagógicas para lograr el desarrollo integral de los estudiantes, se encuentra que la transversalidad es una estrategia para la formación en competencias ciudadanas. Busca dotar de sentido, no solo el conocimiento de los contenidos o la práctica de experiencias en el aula, sino también de la incorporación de unos ejes que atraviesen todas las áreas y tengan en cuenta el contexto y las realidades estudiantiles, conectando lo escolar con lo social. Según Magendzo (2002a, 2002b, 2008), la transversalidad es una de las herramientas fundamentales para fomentar un currículo para la vida, que responda a los contextos y a las necesidades emergentes de las sociedades y de las culturas.

La presente investigación, en concordancia con los lineamientos ministeriales, le apostó a la transversalidad de los Estándares Básicos de Competencias, en cuanto que estos integran las competencias con conocimientos básicos, procesos generales y contextos. Entendiendo por estándares: los criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas, en todas las áreas. Su aporte es establecer lo fundamental e indispensable para el logro de una alta calidad en educación, facilitando a cada institución hacer seguimiento y observación, no sólo de los avances o desempeños de sus estudiantes, sino qué hace la comunidad educativa para contribuir a la formación ciudadana.

Educar en competencia ciudadana en la escuela es educar para la convivencia, el reconocimiento del otro, la solución de conflicto, en el

contexto actual marcado por la pluralidad cultural e ideológica, con el propósito primordial de lograr la paz, derecho-deber de todo ser humano y en especial, de todo colombiano. Esto implica desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades (cognitivas, emocionales y comunicativas), que apropiadamente articuladas hacen que el ciudadano democrático esté dispuesto a actuar de manera constructiva y justa en la sociedad.

Para impactar desde cada una de las áreas y asignaturas, tomando los contenidos disciplinares como pretexto para formar en ciudadanía, el plan de estudio se configura como un escenario estratégico. En este último se prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículo. El Plan de estudio se constituye en la guía de acción a profesores y estudiantes en la realización y control del proceso enseñanza-aprendizaje a partir de los objetivos profesionales o de nivel que se desean lograr y ofrece las orientaciones de cómo debe desarrollarse dicho proceso.

Las funciones, acciones y aportes de los docentes de cualquier área del saber se ubican dentro de los tres ámbitos o grupos de competencias ciudadanas: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Se insiste en que no se trata de dejar de enseñar lo que es propio de cada área sino, por el contrario, de aprovechar esos conocimientos y habilidades específicas mediante novedosas y creativas estrategias en aula para contribuir a la formación en ciudadanía.

La tradición escolar muestra cómo la responsabilidad de la formación ciudadana ha sido asumida por la escuela a la manera de instrucción que permite llegar a comportarse en sociedad de una manera correcta. Sin embargo, los modelos pedagógicos tradicionales revelan el hecho que la transmisión de los contenidos curriculares y la memorización de

los mismos no implica de modo alguno una introyección y puesta en práctica dentro y fuera del espacio escolar, lo que suscita el desarrollo de habilidades y actitudes desde lo cognitivo, lo social y lo procedimental como una nueva visión del aprendizaje de la ciudadanía.

Ahora bien, los docentes no podrán convertirse en sombra de los estudiantes para darse cuenta si éstos actúan de acuerdo con lo que se les ha enseñado, premisa que induce a que desde el contexto educativo primen las experiencias significativas en las que se involucra la reflexión y el contexto como modo y espacio más acertado cuando de la enseñanza de actitudes se trata.

El proceso docente debe caracterizarse por ser consciente, intencionado y contextualizado, a fin de abrir posibilidades para la construcción de un aprendizaje significativo con carácter formativo al que subyacen nociones didácticas y psicopedagógicas fundadas y materializadas en estrategias y prácticas realmente exitosas, innovadoras y transversalizadoras.

RECOMENDACIONES

Según lo propuesto, se hace necesario que la educación ciudadana amplíe su foco, para incluir temáticas sociales como la equidad, el medioambiente y los derechos humanos. También, es recomendable que estos contenidos se inserten de manera transversal en todos los niveles de enseñanza, incluyéndose en el currículo de distintas asignaturas.

Al Ministerio de Educación Nacional, se le recomienda mantener la intención de promover una educación de calidad mediante la formulación de políticas públicas aterrizadas y realistas para la formación de niños y jóvenes competentes en ciudadanía.

Reforzar el Programa de Competencias Ciudadanas (PCC), para seguir fomentando en los establecimientos educativos innovaciones curricu-

lares y pedagógicas con el fin de “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Const., 1991, art. 67). Pero ante todo invertir en la socialización dentro de las instituciones educativas.

A la Secretaria de Educación Departamental, se le invita a seguir impulsando los programas de educación para la convivencia e incluir tanto a los niños y jóvenes, como a los profesores y padres. Asimismo, a seguir apoyando los programas de formación de docentes y directivos, de manera que los proyectos resultantes de estos procesos redunden en una propuesta pedagógica renovada y pertinente a las expectativas de la sociedad actual.

A las instituciones educativas:

Socializar las orientaciones ministeriales que se constituyen en una herramienta que ayuda a la planeación y organización de las mismas y su relación con las SE.

Utilizar otros espacios, además del aula, para practicar la sana convivencia y las competencias ciudadanas como toma de decisiones y resolución de conflictos. Ofrecer espacios de reflexión que generen proyectos de autogestión para la implementación de las competencias ciudadanas.

Incluir en los planes curriculares, como obliga la ley, temas, habilidades y actitudes relacionadas con un ejercicio pleno de la ciudadanía, además que estos se desarrollen en las asignaturas de Ética y Valores Humanos, y Constitución Política, así como en tres proyectos pedagógicos: a) Educación para el ejercicio de los derechos humanos, b) Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía y c) Educación ambiental.

Incluir en sus lineamientos acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educan-

dos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.

Hacer diagnóstico anual de la formación de sus docentes en relación con el fomento de las competencias ciudadanas y, a partir de este, desarrollar procesos de formación, basados en planes de mejoramientos, pertinentes que tengan impactos positivos visibles en la formación de los estudiantes.

Destinar recursos para la formación permanente de docentes y directivos y tener un programa que responda a las necesidades de la comunidad educativa en términos del desarrollo de las competencias ciudadanas.

A los docentes, se les recomienda seguir preparándose y sustentar sus prácticas con investigaciones rigurosas y no dejarse llevar solo por la intuición.

Es clave también, tener presente que la formación ciudadana requiere de estilos democráticos y no autoritarios, centrados en el diálogo y la deliberación y no en los monólogos; en el reconocimiento del saber del estudiante y no en la imposición del conocimiento sin sentido; en la pregunta auténtica y no en las respuestas únicas; y en la promoción de oportunidades para la acción y la reflexión sobre esta.

Es necesario convencerse de que todas las áreas académicas pueden y deben aportar al desarrollo de competencias ciudadanas en el aula. Es decir, implementar estrategias pedagógicas planeadas y concertadas en equipo, que ayuden a desarrollar competencias para la participación en una sociedad democrática, así como para el ejercicio responsable de la ciudadanía- Todo ello, a partir de actividades de

aula que permitan a los estudiantes ejercitar los conceptos y reflexionar sobre ellos, utilizando casos diversos y ayudas didácticas atractivas según sus contextos.

Es relevante gestar procesos educativos con perspectiva de formación ciudadana, con el fin de que la escuela pueda responder al imperativo de formar en competencias ciudadanas. Eso conlleva pensar, ineludiblemente, en la coherencia entre los procesos de formación de maestros y las exigencias del contexto debido a la necesidad de generar cambios estructurales y relevos generacionales que incluyan entre otros aspectos, la visión crítica de la sociedad, la reflexión y la actuación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bahamón, M., Rubio, R., Villanueva, I., Alarcón, Y., Barrios, M., Baldiris, A. & Ballesteros, F. (2017). Diferencias entre el clima escolar percibido por estudiantes y los estilos de enseñanza en docentes de dos instituciones de educación media. En M. Bahamón., Y. Alarcón., L. Reyes, L. & R. Alvarez, (Comp.) Educación y contextos sociales (pp.77-100). Ediciones Universidad Simón Bolívar: Colombia.

Pastrana7Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1194]. DO: 41.214. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). 2da Ed. Bogotá: Legis.

Gobernación del Atlántico (02 de julio de 2013). Socialización del Proyecto "Por un Atlántico Competente en Ciudadanía". Recuperado de <http://www.atlantico.gov.co/index.php/calidad2015/competencias-ciudadanas/2885-socializacion-del-proyecto-qpor-un-atlantico-competente-en-ciudadaniaq?tmpl=component&print=1>

Gobernación del Atlántico (01 de julio de 2015). Finalizan Talleres de Formación Ciudadana en el Atlántico. Recuperado de <http://>

- www.atlantico.gov.co/index.php/publicaciones/noticias-educacion/5775-finalizan-talleres-de-formacion-ciudadana-en-el-atlantico
- Institución Educativa de Santa Lucía (2013). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Institución Educativa Santa Lucía, Departamento del Atlántico, Colombia.
- Magendzo, A. (2002a). Gatillando conversaciones en torno a las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Educación integral*. (15), 28-36. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-90102_archivo_pdf.pdf
- Magendzo, A. (2002b). *Los Temas Transversales en el Trabajo de Aula*. Ministerio de Educación Pública, San José, Costa Rica.
- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México: Cal y Arena.
- Maiztegui, C., González, M. & Santibáñez, R. (2013). Ciudadanía inclusiva y clima escolar en los centros educativos: Reflexiones sobre el caso de Chile a partir de los datos del informe Pisa 2009. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 2(1), 69-91.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2004a). *Guía N°6: Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía*. Bogotá. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004b). *Transversalidad de los estándares básicos de competencias*. Al tablero. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87450.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) *Estándares Básicos de Competencias: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias ciudadanas*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2011) *Orientaciones para la Institucionalización de las Competencias ciudadanas*. Cartilla 2. Mapa-

Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf

- Ministerio de Justicia y del Derecho (2016). Reporte de drogas de Colombia. Noviembre de 2015, Bogotá: Min justicia - Observatorio de Drogas de Colombia (ODC).
- Montalvo, C. (2011). Delincuencia y responsabilidad penal juvenil en Colombia. *Revista Pensamiento Americano*, 4 (6), 57-61.
- Moreno Ruíz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S, & Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Mujica, J. (07 agosto de 2014). Mujica inauguró UTU de Colonia Nicolich. "No le pidamos al docente que arregle los agujeros que hay en el hogar". Presidencia. República Oriental de Uruguay. Recuperado en <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/utu-colonia-nicolich-mujica-inauguracion>
- Murillo, G. & Castañeda, N. (2007). Competencias ciudadanas y construcción de ciudadanía juvenil. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (37), 1-17.
- Murillo Torrecilla, F. (2007). Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Sánchez Alvarado, L. (16 de enero de 2016). Cada año más de 300.000 niños y adolescentes abandonan el colegio. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16483261>
- Torres, E. C. & Niño, A. M. V. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 14-37.

Como citar este capítulo:

Stand Barraza, J., Torres Pantoja, J., Yaruro Castilla, C. & Turizo Arzuza, M. E. (2018). La transversalización como estrategia para formar en competencias ciudadanas. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser*. (pp.267-). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 10

Descripción de las prácticas pedagógicas para las competencias ciudadanas

Ortega Rodríguez, Wilington
Peralta Berdugo, Adán
Turizo Arzuza, Maritza Elena

INTRODUCCIÓN

Para poder entender el sentido de este capítulo es necesario primero entender el contexto en donde se está realizando esta investigación y la relevancia que este tema de las competencias ciudadanas implica para este contexto, también es necesario hablar de la importancia que a través del gobierno se le ha dado al mismo hasta el punto de buscar que este tema sea eje transversal de los PEI de las instituciones educativas de Colombia; al respecto debemos decir que el corregimiento de Isabel López lugar donde se encuentra ubicada la institución educativa José Consuegra Higgins presenta una serie de múltiples problemáticas de tipo social, cultural y económico, situaciones como la falta de identidad cultural y de sentido de pertenencia han hecho mella en el sistema de valores que rigen los patrones de conducta de sus pobladores, de ahí parte una especie de degradación moral que ha dado al traste con las familias y por ello lo más común es encontrar hogares con núcleos familiares disfuncionales, donde en muchos incluso esta la ausencia total de uno o de los dos padres, esto lleva a que el conducto regular de la formación humana de sus individuos

carezca en principio de arquetipos positivos que les permita a los individuos seguir patrones de conducta apropiados a las exigencias que requiere una ciudadanía integral, toda esta situación trae consigo problemas como la práctica sexual a una edad demasiado temprana, los embarazos no deseados que arrastran consigo toda una problemática psicológica, social y económica, los altos niveles de agresividad en muchos de sus pobladores, el uso de drogas alucinógenas y otros tipos de problemas.

Lo poco apercibidos que parecen estar sus pobladores acerca de sus propias necesidades básicas aunadas al olvido de los gobiernos locales y nacionales se reflejan en las prácticas vivenciales de los estudiantes en la institución educativa, en donde esas carencias afectan la relación estudiante-estudiante y docente-estudiante, y es ahí donde esta investigación cobra vital relevancia y en principio busca describir como se vivencian las competencias ciudadanas en la institución y principalmente surge la pregunta de cómo vivencian las competencias ciudadanas en sus prácticas pedagógicas los docentes de la IE sujeto de la investigación, se busca diagnosticar si realmente quienes tienen la labor de formar le dan la importancia a este tema en su proceso con los estudiantes y si logran llevarlos a realizar una verdadera reflexión de su propia situación y de la situación del contexto en el que se desenvuelven, respecto a esto citamos a Castoriadis quien menciona "no podría hablarse de un sujeto, más que cuando los individuos pueden reflexionar sobre sí y su sociedad, cuando tienen un nosotros e instituyen-con conocimiento- un campo de significaciones imaginarias sociales" (Castoriadis, 2003, p.91) .

La educación juega un papel importante a la hora de formar ciudadanos y eso lo ha comprendido de buena manera el gobierno nacional para articularla al proceso de formar en ciudadanía; Colombia históricamente le ha tocado lidiar con una violencia irracional de gran parte

de sus pobladores, violencia que se ha degradado hasta el punto de llevar a gran parte de su población a un reprochable proceso de deshumanización, haciendo de la convivencia pacífica en muchas regiones del país una verdadera utopía irrealizable, al respecto y citando a Chaux, "En Colombia se hace aún más urgente formar para la ciudadanía, dado que continúa registrando los índices de violencia más altos". (Chaux, 2004, p 10.), el estado ha entendido que mucho de esto ha radicado en la ausencia de ese componente de formación en ciudadanía y por eso desde el 2004 estableció el programa de competencias ciudadanas y construyo todo un marco conceptual del tema creando incluso los estándares de competencias ciudadanas por grados, pero se hace necesario que los docentes asuman y se apropien de este nuevo marco conceptual interiorizándolo al punto que puedan desde sus prácticas pedagógicas aportar al desarrollo integral de los educandos y a su formación en ciudadanía.

Sin embargo y a pesar de los esfuerzos del ministerio de educación nacional no se palpa todavía en este proceso un compendio claro de metodologías que permitan articular de manera efectiva a las competencias ciudadanas con las practicas pedagógicas de los docentes, y es ahí donde apunta esta investigación, cuyo perfil cualitativo y fenomenológico, busca desde la investigación acción educativa y con una idea prospectiva emancipadora lograr la transformación de la realidad formacional de los docentes y por ende de los estudiantes de la institución educativa Jose Consuegra Higgins en pro de la construcción de nuevos ciudadanos con la capacidad de transformar su propio contexto, al respecto Cepeda dice "El ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social". (Cepeda,2004, p.31).

Por todo lo que implica este nuevo marco conceptual que puede tener diferencias del marco conceptual intuitivo que manejaban los docentes con respecto a las competencias ciudadanas y de lo importante

que es que asuman estos contenidos desde sus prácticas pedagógicas, se hace necesario que el docente se desarraigue de sus antiguas prácticas pedagógicas para construir un nuevo proceso que adecue su modus operandi a las expectativas de formación que demanda el gobierno y la sociedad, esto para nada es fácil porque los docentes poseen esquemas de formación profesional rígidos y poco dinámicos con respecto al tema de adaptar nuevos conceptos a sus prácticas pedagógicas.

Todo lo que en este capítulo se ha planteado da forma a esta investigación y obliga a que nos planteemos la pregunta que justifica la misma y es ¿Cómo articular las competencias ciudadanas con las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa Jose consuegra Higgins de Isabel Lopez?, sin embargo en este artículo nos centraremos en responder total o parcialmente a la primera pregunta problema de nuestra investigación que es ¿Cómo se viven las competencias ciudadanas desde las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa Jose Consuegra Higgins de Isabel Lopez?

Antecedentes

Las competencias ciudadanas son el eje temático hacia donde apunta nuestra investigación, dada la relevancia y la importancia que en los últimos años este tema ha tomado en el país donde incluso fueron incluidas en las pruebas saber cómo un aspecto de vital importancia por el cual se debía dar cuenta de sus avances y por lo que debía ser un tema sujeto a evaluación, pero partiendo de este concepto se hace necesario inicialmente reconocer de manera somera lo que es el término "Competencia", reconocido este como la adquisición de habilidades que necesitan la interacción de varios de varios conocimientos en la búsqueda de un fin determinado (Montoya,2007), y es por eso que en estas pruebas se evalúa a través de dos instrumentos

una prueba cognitiva donde se busca que el estudiante pueda hacer ejercicios de análisis complejos, poniendo en juego sus conocimientos y habilidades ciudadanas y por tanto es que se le evalúa sus conocimientos acerca de los fundamentos de la Constitución y también las herramientas de pensamiento para enfrentar problemas sociales: valoración de argumentos, multiperspectivismo, pensamiento sistémico; en cuanto a la parte no cognitiva de la evaluación se tiene en cuenta dos competencias emocionales centrales para la ciudadanía: empatía y el manejo de las emociones, estas competencias, en interacción con actitudes (elementos individuales) y con el ambiente de aula y del colegio, dan cuenta del ejercicio ciudadano (PEÑA, 2012). Los individuos también se forman como ciudadanos ejerciendo su ciudadanía y desarrollando las expresiones de ella. También pueden ser definidas como las actitudes más importantes para actuar en sociedad dirigiendo sus planes de vida dentro de una realidad social. (Rodríguez y Ruiz, 2007)

Fue en el 2004 cuando el gobierno comenzó la implementación de cambios en la manera como debía ser concebida en las escuelas del país la cívica y los valores ciudadanos, por lo que comenzó el programa nacional de competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 3), dicho cambio llevó el proceso a que no se centrara simplemente en la trasmisión de conocimientos sino que se hiciera especial énfasis en el saber hacer para poder ser, Chaux y Ministerio de Educación Nacional (2004). Es interesante destacar cómo la formación cívica y la educación en Derechos Humanos han desempeñado un papel importante en los programas educativos (Magendzo y Pavez, 2016). Lamentablemente se debe realizar un replanteamiento de la enseñanza de las competencias ciudadanas basada en los estándares en los libros de texto, ya que solo se ha centrado su enseñanza en los libros de ciencias sociales entendiéndose como un complemento y no como una necesidad real de la educación. (Palacios, 2012)

Partiendo de este concepto mirándolo como un conjunto de habilidades que ha de poseer cualquier ciudadano producto de un proceso de formación académico en el cual el escenario de la escuela resulta ser el de mayor relevancia porque se entiende que en las instituciones educativas recae el gran compromiso social de la formación como ciudadano de los integrantes de la nación. Es la escuela el lugar idóneo para el florecimiento de lo que es convivir y a su vez es el sitio para aprender a ejercer la convivencia (Soriano, 2006) He aquí el gran dilema en el que se encuentra la institucionalidad colombiana en el campo del sistema educacional, la educación desde siempre se ha considerado la esencia de todos los aspectos del desenvolvimiento humano y por supuesto la formación como ciudadano (Carrillo, 2013). Toma gran relevancia la instrucción que puedan tener para desarrollar las Competencias Ciudadanas, que son vistas como una asignatura "Conjunto de conocimientos y habilidades, emocionales y comunicativas que apropiadamente articuladas entre si hacen que el ciudadano democrático esté dispuesto a actuar y actúe de manera constructiva y justa en la sociedad" (MEN, 2006). Se entienden también a partir de reconocer las diferencias individuales y a partir de ahí poder solucionar los problemas lográndose la coexistencia entre los integrantes de una sociedad. (Zambrano, Fernández y otros 2014).

Con esta estrategia el gobierno lo que busca es que sean los niños y niñas del país los que a través de un grupo estandarizado de habilidades logren impactar de manera constructiva el contexto y sus propias realidades, es decir una misión emancipadora producida por un cambio en la conciencia de los niños del país, que conlleve a la creación de ambientes de convivencia pacífica donde se promueva el dialogo, la pluralidad y el respeto por las diferencias, todo esto en contravía de lo que se hacía tradicionalmente que era la imposición axiológica de los grupos entre comillas de gran respeto y reputación (Kohn, 1997; Jiménez, 2007).

Desarrollo de la primera fase

Los objetivos de esta fase son primero reconocer los conceptos relacionados con las Competencias Ciudadanas y después Identificar vivencias de la cotidianidad de las practicas pedagógicas docentes donde se palpe la práctica de las competencias Ciudadanas; en esta fase partiendo de un instrumento que nos servirá de guía de observación, recolectaremos información que nos permitirá ver en el quehacer diario las diferentes problemáticas de las competencias ciudadanas en las prácticas pedagógicas de nuestras instituciones educativas, nos apoyaremos en documentos como los diarios de campo o seguimiento de los docentes.

Por medio de la aplicación de técnicas de recolección y sus respectivos instrumentos (grupos de focal, observación) describiremos como se vivencias las competencias ciudadanas en nuestras instituciones educativas, usaremos el grupo focal como técnica de recolección y la aplicaremos a siete personas entre docentes y directivos.

También utilizaremos un instrumento de entrevista para indagar a los estudiantes acerca de sus propias vivencias sobre el tema de las competencias ciudadanas y la manera como ellos perciben su proceso formativo pedagógico con los docentes en cuanto al manejo que estos hacen del tema de las competencias ciudadanas en su práctica pedagógica diaria.

Actividades realizadas (1)

Actividad	Descripción
Objetivo	Describir como se vivencian las competencias Ciudadanas en la Práctica Pedagógica de los Docentes de la IE José Con-suegra Higgins de Isabel López (Sabanalarga).
Apertura	Palabras de bienvenida a la sesión de trabajo

Objetivo Describir como se vivencian las competencias Ciudadanas en la Práctica Pedagógica de los Docentes de la IE José Consuegra Higgins de Isabel López (Sabanalarga).

Motivación Video sensibilización

Conducta de entrada Entrevista Focalizada

Presentación de la propuesta El equipo investigador hizo la exposición de la propuesta de investigación

Actividad de cierre Entrevista focalizada. El propósito de dicha actividad también es diagnosticar como vivencian los docentes las competencias ciudadanas en su práctica pedagógica diaria

Direccionada a Docentes

Participación Abierta

Fuente: Ortega y Peralta. (2017)

Actividades Realizadas (2)

Actividad Descripción

Objetivo Describir como se vivencian las competencias Ciudadanas en la Práctica Pedagógica de los Docentes de la IE José Consuegra Higgins de Isabel López (Sabanalarga).

Apertura Palabras de bienvenida a la sesión de trabajo

Objetivo Describir como se vivencian las competencias Ciudadanas en la Práctica Pedagógica de los Docentes de la IE José Consuegra Higgins de Isabel López (Sabanalarga).

Motivación Video sensibilización

Conducta de entrada Entrevista Focalizada

Presentación de la propuesta El equipo investigador hizo la exposición de la propuesta de investigación

Actividad de cierre Entrevista focalizada a estudiantes. El propósito de dicha actividad también es diagnosticar como vivencian los estudiantes las competencias ciudadanas en su práctica pedagógica con los docentes y con base en los resultados contrastarlo con la información recabada a los docentes y determinar similitudes y diferencias

Direccionada a Estudiantes

Participación Cerrada

Fuente: Ortega y Peralta. (2017)

METODOLOGÍA

El diseño para esta investigación parte de una situación o problema de la cotidianidad vinculado a un contexto específico y cuya finalidad es la resolución de dicho problema, que genere un cambio en esa realidad que la permita mejorar con la acción directa del investigador, quien a su vez interactúa con los participantes desde la Investigación Acción Educativa (IAE) lo que le permite mejorar su práctica concreta, Elliot (1994) citado por Restrepo (2000) afirma que la IAE tiene que ver con los problemas que cotidianamente afrontan los docentes en su labor, más que con los teóricos definidos por investigadores relacionados con su área de conocimiento.

La comunidad donde se realiza esta investigación muestra un problema asociado mayormente a la convivencia que debe ser orientado desde la correcta aplicación de las competencias ciudadanas y cuya responsabilidad recae en los docentes, quienes desde las prácticas pedagógicas pueden brindar una gran posibilidad.

La investigación desarrollada es orientada a partir del paradigma crítico social, ya que tiene una misión emancipadora de la realidad en la que está inmersa la escuela objeto de la investigación en cuanto a las competencias ciudadanas, y su relación con la práctica pedagógica docente, es decir busca tener también un impacto en la realidad social a través de una transformación del ideario colectivo. Exactamente, la práctica social de la investigación, lleva a construcciones complejas en la visión de la realidad circundante (Fals Borda, 1987).

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En el estudio y teniendo en cuenta las características de la IAE se aplicaron las siguientes técnicas e instrumentos:

- **Grupos Focales:** La técnica de los grupos focales aplicada a los diferentes grupos de estudiantes y docentes permitió recabar información que permitió analizar sus perspectivas acerca de la manera como son usadas las competencias ciudadanas en el quehacer pedagógico diario de los docentes y las implicaciones que esta tendría como herramienta de formación transversal usada desde las diferentes áreas
- **Entrevista Semiestructurada:** La entrevista semiestructurada busca analizar en profundidad conceptos pedagógicos de una muestra representativa y las implicaciones que estos conceptos tendrían para lograr una articulación de las competencias ciudadanas con las prácticas pedagógicas.
- **Análisis documental:** De acuerdo a lo planteado en el segundo objetivo el análisis documental permite ver en detalle los elementos relacionados con las competencias ciudadanas en el PEI de la institución, analizando el horizonte institucional y la filosofía que orienta los procesos institucionales, además los elementos encontrados en el manual de convivencia.

Participantes

El siguiente cuadro nos muestra el grupo de participantes de esta investigación, y describe una muestra que incluye directivos, orientadores, estudiantes y docentes, aunque es en los docentes donde se hace especial énfasis pues son el principal objetivo de esta investigación

Tabla 3

Muestra del estudio

Estamentos	Población muestra
Directivos	1
Orientadores	1
Estudiantes	3
Docentes	12

Fuente: Ortega y Peralta. (2017)

Resultados de la fase descriptiva y diagnóstica

El problema que hemos detectado desde el principio y que hemos hallado en la fase diagnóstica o descriptiva de nuestra investigación es que a pesar de que un gran porcentaje de los docentes de la institución educativa IE José consuegra higgins valora lo pretendido por el ministerio en su programa de competencias ciudadanas es solo hasta ahora que se inició el proceso de recabar información para esta investigación cuando se viene a asimilar el marco conceptual establecido por el ministerio de educación nacional (“Estándares básicos de competencias ciudadanas”, 2003) antes de esto lo que se tenía era intentos intuitivos para formar en valores tradicionales y más a través de la trasmisión de conocimientos que a través de unas estrategias o metodologías claras y definidas que pudieran aplicarse por medio

de sus prácticas pedagógicas diarias es decir hasta ahora no se ha dado en la institución un espacio para reflexionar sobre el tema, en este sentido. Según afirman (Cortez y Marín, 2015) gran parte de la interpretación social de los docentes está influenciada por los medios de comunicación.

Con datos obtenidos a partir de comparaciones internacionales se ha logrado comprobar que los jóvenes colombianos tienen buena disposición para la democracia y la participación ciudadana, pero desconocen en gran parte la temática (Murillo y Castañeda, 2007). Muchos aspectos relacionados con las competencias ciudadanas como la valoración de la diversidad, la convivencia democrática se ven influenciadas por la interculturalidad factor para tener en cuenta para tener en cuenta en un momento dado para la formación de los estudiantes (Peñalva y López-Goñi, 2014). En la fase diagnóstica del trabajo de investigación que motiva este capítulo se observa como una aproximación a los resultados en una primera fase, la manera cómo los docentes sienten una apropiación de las competencias ciudadanas, pues sienten que desde su labor las incentivan, pero cabe anotar que su práctica la desarrollan de lo que ellos asimilan que son las Competencias ciudadanas. Lo que lleva a pensar en la repercusión de esta situación en los jóvenes aprendices, ¿Qué tan positiva o negativa puede ser?

Mockus(2004), plantea que enseñar no es solo comunicarse para entenderse inmediatamente; es entenderse sobre la base de razones, de argumentos que deben llevar al estudiante a reconocer por su propia iniciativa la validez de lo enseñado; a eso debe llevarnos este proceso de reflexión, sin embargo no hemos encontrado tampoco en los diferentes documentos ministeriales metodologías o procesos pedagógicos claros que lleven a los estudiantes a interiorizar y aplicar en la práctica de su cotidianidad los tan anhelados estándares de competencias ciudadanas, por ello nuestra investigación está enfo-

cada en promover la construcción con la comunidad docente de estas estrategias que permitan articular las prácticas pedagógicas de los docentes de la I.E JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS con las competencias ciudadanas. Los contextos sociales de los estudiantes pueden ser transformados a partir de relacionar las competencias ciudadanas con estos en el marco de un desarrollo moral (Reyes, 2009).

Dentro de las enseñanzas en competencias ciudadanas donde se ha tocado de una manera somera el compromiso de participación ciudadana en todo individuo integrante de esta nación, resulta ser de mucha importancia el direccionar la acción política de todo en una enseñanza ética, aunque se pueda afirmar que esta asignatura tiene su espacio en la carga académica de las instituciones educativas. La dificultad estriba en que toda enseñanza debe reforzar el comportamiento ético de los estudiantes en el proceso de formación. Lamentablemente en la acción de los docentes no parece evidenciarse esta actitud, pues en gran parte de los casos pues se trabaja más en explotar la dimensión cognitiva en los estudiantes. Claro no se puede descartar el aporte que se hace en este aspecto, con todo y las limitaciones de la estrategia para enseñar en Competencias Ciudadanas de acuerdo a la visión que tienen los docentes de las mismas han hecho su aporte procurando generar cambios, aunque sean pequeños, son de dimensiones considerables para la comunidad. Aunque el reto ha de ser de grandes dimensiones porque dentro de las limitaciones que se observan desde la política del ministerio de educación está el hecho de que sugieren el desarrollo de sus competencias deseables mas no así la metodología para medir su impacto (Ochman y Cantú, 2013).

Esta es la gran realidad de la IE José consuegra higgins, que nos muestra un currículo oculto lleno de buenas intenciones pero sin maneras claras para llevar a feliz término un proceso de apropiación de las competencias ciudadanas desde la práctica pedagógica docente,

un currículo oculto donde se percibe la importancia de trabajar en este tema no solo en los estudiantes sino también en los docentes pero donde hasta ahora no se ha manejado ni siquiera un marco conceptual unificado que lleve a los miembros de la comunidad a manejar el mismo idioma respecto a este tema , y además se desconoce el marco conceptual manejado por el ministerio de educación, es decir se carece del sustento epistemológico; en ese sentido también se observa la necesidad de enfatizar en la comunicación desde todos los estamentos educativos para dar paso efectivo a la construcción de una estrategia que fomente la articulación de las competencias ciudadanas con la práctica pedagógica.

DISCUSIÓN

Es claro que el grupo de participantes que ayudaron a hacer realidad este capítulo están bien enfocados en cuanto al concepto de competencias ciudadanas, además muestran interés en el tema por lo que se pueden considerar terreno fértil para entrar en un proceso de sensibilización en cuanto a lo pertinente que es el tema de las competencias ciudadanas y los cambios que podrían generar en la conciencia colectiva de los miembros de la comunidad educativa de la IE José Consuegra Higgins. Chaux(2004) define las competencias ciudadanas como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática, esta definición muestra lo cerca que estuvieron docentes y directivos de la conceptualización ministerial a pesar que muchos afirmaron no manejar el concepto oficial socializado por el gobierno a través de su guía número seis.

Queda claro que los participantes apuntan a estimular el desarrollo de la competencia de la comunicación, sin embargo se enfocan más en el punto de dejar claro las normas de convivencia a los estudiantes y

velar por el cumplimiento de las mismas, en este sentido vemos como algunos autores también dan valor a la parte normativa, es el caso de Magendzo y Pavez(2016) interesante destacar cómo la formación cívica y la educación en Derechos Humanos han desempeñado un papel importante en los programas educativos, estos autores marcan claramente la trascendencia que ha tenido el que se haya establecido documento de los derechos humanos para que fuera asimilado en la conciencia colectiva del mundo entero para partir de ahí en el proceso de formar seres humanos integrales.

Los participantes ante esta imperiosa necesidad, creen que una estrategia muy importante es estimular la participación democrática para construir acuerdos con los que se identifiquen todos los estudiantes, para ello promueven el liderazgo visible y ejemplarizante, además de apoyarse en el comité de convivencia institucional como escenario para superar las diferencias que generen conflictos entre los estudiantes. En ese mismo sentido se manifiestan Ruiz y Chaux(2005) cuando afirman acerca de la Participación y Responsabilidad Democrática: desde la escuela se crean los espacios para la participación, toma de decisiones, consensos en el proceso de formación como integrante de una comunidad.

En cuanto a la necesidad de identificar que competencias ciudadanas son las más trascendentales para la formación en ciudadanía y para el desarrollo humano, en este sentido Chaux(2004) afirma que para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio de ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias, por otro lado Peña(2012) manifiesta sobre la empatía y el manejo de las emociones que estas competencias, en interacción con actitudes (elementos individuales) y con el ambiente de aula y del colegio, dan cuenta del ejercicio ciudadano.

CONCLUSIÓN

Llegando a la conclusión de lo trascendental de este tema para los intereses institucionales apuntamos a lograr articular de manera coherente las competencias ciudadanas con las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa José consuegra higgins de Isabel López, ubicada en el departamento del atlántico al norte de Colombia, y es por eso que se planteó la investigación en un proceso de tres fases donde la primera fase es netamente descriptiva y es regida por un primer objetivo de investigación "Describir como se vivencian las Competencias Ciudadanas en las prácticas pedagógicas de los docentes de la institución educativa José Consuegra Higgins de Isabel López(Sabanalarga)".

En esta primera fase se comenzó por realizar una entrevista focal introductoria de participación abierta para todos los docentes de la IE José Consuegra Higgins y de manera previa a la entrevista se les mostro un video de sensibilización con respecto al manejo de las competencias ciudadanas en las instituciones educativas de Colombia y sobre el marco conceptual que definió el ministerio de educacion para este tema (Guía N°6 Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, 2004) , de dicha actividad participaron 7 docentes tanto de primaria como de bachillerato, actividad que fue muy provechosa puesto que se logró obtener información valiosa acerca de cómo los docentes entienden y vivencian las competencias ciudadanas en su entorno educativo pero sobre todo en sus prácticas pedagógicas; de esta actividad se deprendieron conclusiones como que los docentes en primera instancia no conocían el marco conceptual que el gobierno le había dado a las competencias ciudadanas a través de su guía número seis y esto nos llevó a plantearnos una pregunta que aporta a aumentar la dimensión del problema, ¿ De qué manera se orienta el aprendizaje y la apropiación de las competencias ciudadanas si no se conoce el fundamento teórico ¿que evalúa el MEN en las pruebas saber?, pero

se debe decir que fue solo después del video de sensibilización que ellos empezaron a conocer este marco conceptual lo cual nos llevó a que ellos entendieran que hacían y que no hacían respecto al tema de competencias ciudadanas en sus prácticas pedagógicas normales.

Se desprende de ahí algunas otras conclusiones como que algunos profesores de manera intuitiva ponían en prácticas ciertas competencias ciudadanas en sus prácticas pedagógicas diarias sin embargo sus nociones al respecto son tan básicas y la falta de apercibidad del tema es tan grande que consideran que es poco el impacto que esto tiene en el ambiente escolar, otro grupo de profesores manejan el tema de los valores pero nunca los habían asociado a ningún estándar de competencia por cuanto les es imposible medir el impacto que su concepción axiológica tenía en sus prácticas pedagógicas diarias, el común denominador en todos los docentes participantes es el manejo de las normas claras dentro del aula como instrumento para mantener la convivencia pacífica, sin embargo la mayoría ven las normas más como un instrumento punitivo y sancionatorio que les permite mantener a raya a los estudiantes y de manera consciente o inconsciente pasan por alto que las normas pueden ser usadas como un instrumento de formación que apunte al desarrollo humano integral del estudiante. Lo que no se encuentra tan alejado de la realidad, y aunque la mejor intencionalidad de las normas de la institución educativa es que sean formativas, este sentir de los estudiantes con gran fuerza debe encontrar respuestas en las directivas de la institución. Pero la resolución de esta situación necesita de un trabajo de formación dentro del equipo docente de la institución como debe ser el apropiarse del sentido real de las Competencias Ciudadanas e ir más allá y salir de este estancamiento que al parecer están viviendo en el cual la gran mayoría de sus integrantes intuye lo que pueden ser las Competencias Ciudadanas y partir de allí para ponerlas en práctica. He aquí la importancia de conocer si el sistema educativo cumple con la labor de fomentar las competencias para ser un buen ciudadano.

En cuanto al manejo de situaciones problemas que afecten las competencias ciudadanas en los estudiantes la mayoría de los profesores apuntan a hacer uso del dialogo ya que buscan estimular el uso de este entre ellos y los estudiantes y entre los estudiantes entre sí para dar solución a los conflictos que se presenten, es por eso que la mayoría consideran que para sus prácticas pedagógicas las competencias de mayor relevancia son las comunicativas y las emocionales, ya que a través de estas consideran se puede solucionar cualquier conflicto por medio de una comunicación asertiva y haciendo uso de la empatía para que los estudiantes aprendan a ponerse en los zapatos de los demás, no obstante todos coinciden en manifestar que lo ideal sería desarrollaren los estudiantes a través de sus prácticas pedagógicas las competencias integradoras pues consideran que esta es la meta final para ser un ciudadano integral sin embargo algunos manifiestan que este ideal es una utopía sino imposible si al menos muy difícil de alcanzar.

Algo muy importante que esta primera fase descriptiva nos ha arrojado es que aunque los docentes manejan su propio discurso con respecto a las competencias ciudadanas la realidad de la observación realizada a sus procesos nos muestra que la practica en muchos de ellos parece estar muy alejado de lo que su discurso nos pretende hacer creer, situaciones en el aula de clase como la permanente interrupción por parte de algunos estudiantes, los insultos entre ellos, y otras conductas que alteran el curso normal de las clases llevando incluso a que se desvíe el tema de la clase hacia discusiones banales que nada tienen que ver con el fin de la misma así nos lo demuestra. Por esta razón resulta muy importante que se tenga en cuenta que la institución educativa es el escenario donde desarrollan sus conocimientos y aptitudes, pero es también el escenario donde aplicando estas capacidades pueden resolver sus conflictos; esto nos lleva a concluir que aunque el docente pueda tener la intención de conectar

las competencias ciudadanas a sus prácticas pedagógicas su formación inicial esta tan arraigada a su quehacer diario que esto le impide dinamizar esa nueva tendencia de trabajo que es poner en uso constante las competencias ciudadanas en el aula de clase, es decir les cuesta mucho trabajo abandonar esas prácticas tradicionales que para ellos es el estatus Quo donde se sienten más cómodos. Haciendo un giro a este pensamiento el docente debe asumir una posición de oyente, pero activo para estimular la democratización de la enseñanza estimulando la autoestima y el fortalecimiento de la identidad de los educandos y del maestro.

Desde esta fase de la investigación se pueden ir sentando las bases para que la institución educativa en donde se implementa este proyecto de investigación pueda ir articulando de una forma efectiva las competencias ciudadanas inicialmente desde las practicas pedagógicas de los docentes, pero con miras a alcanzar a toda la comunidad educativa. Aunque siempre se tiene la desconfianza y especialmente en la comunidad docente sobre directivas ministeriales, si resulta ser esta iniciativa una propuesta seria a la cual a pesar de que se viene evaluando desde hace varios años no ha sido asumida por la gran mayoría de las directivas de instituciones educativas del país, es este el momento apremiante de conseguir ese objetivo que viene con buena intencionalidad por parte del gobierno. Es pues el momento apropiado para que la comunidad educativa de la institución José Consuegra Higgins de Isabel López acoja con seriedad y determinación esta iniciativa la cual verá sus frutos representados en esta generación de jóvenes que anhelan una mejor comunidad.

Se puede decir de acuerdo a la información recabada hasta ahora que hay una cierta preferencia de los docentes por estimular en sus estudiantes a través de sus prácticas pedagógicas las competencias comunicativas sin embargo se necesitan para esto promover los ambientes democráticos (Ministerio de educación nacional, guía 6.p.10,2004), y

es allí donde hemos encontrado que también apuntan los intereses de los docentes, hacia el componente de participación y responsabilidad democrática, sin embargo, en nuestro país, la democracia participativa se encuentra aún incipiente y aún no ha sido aperecebida de la manera apropiada por parte de los individuos, y es por eso fundamental que se inicie un proceso para formar ciudadanos por lo que es necesario formar a los que forman, en tanto ,es imposible pensar en una sociedad democrática, justa y solidaria sin una educación amplia e igualitaria que imprima en cada uno de sus miembros el carácter de una auténtica ciudadanía. Desde este punto de vista la participación ciudadana no debe verse como una acción política, sino una acción social porque están más ligada a la sociedad y no al estado. Por esto el desarrollo de las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas correctamente articuladas hacen posible un correcto actuar constructivo dentro de la sociedad democrática. Se hace urgentemente necesario que el Ministerio de Educación para el fortalecimiento de una verdadera democracia desde el refuerzo de las competencia ciudadanas integradoras a partir del reconocimiento de la importancia del ámbito de la pluralidad. La educación ciudadana ha de contribuir al desarrollo de la cultura ciudadana y, por consiguiente, a la construcción de la sociedad del presente y futuro.

Todos estos hallazgos nos llevan a concluir que se necesita partir en principio de un proceso de capacitación y formación para los docentes de la institución educativa de manera que ellos se puedan apropiar inicialmente del marco conceptual establecido por el ministerio para el tema de las competencias ciudadanas y así poder empoderarse del tema, se necesita que haya en ellos un proceso de desarraigo de los esquemas preestablecidos con los que fueron formados; se debe también invertir gran tiempo en poder construir metodologías de trabajo que permitan dinamizar la puesta en práctica de las competencias ciudadanas en el aula de clase y esto no se quede en un mero discurso demagógico que no conduzca a nada, (Chaux y Minis-

terio de Educación Nacional 2004). Por lo expresado anteriormente en cuanto a metodologías, el desarrollo de cuentos motivados en situaciones a fines con los artículos de la Constitución Política puede ser una buena estrategia didáctica para la enseñanza de las competencias ciudadanas.

Producto de lo expuesto anteriormente se descubre una situación que en vez de ser preocupante es una oportunidad para poder comenzar de una manera firme en la apropiación de los integrantes de la comunidad educativa de la institución educativa “José Consuegra Higgins” de Isabel López, Atlántico. La práctica continua de las competencias ciudadanas a través del desarrollo de las asignaturas, así como también con la aplicación de la relación interdisciplinaria de las mismas permite el mejoramiento de las actitudes sociales. Y es que partiendo de una característica como es que sus docentes tengan un conocimiento de la importancia de las competencias ciudadanas y es su intención que sus estudiantes puedan empoderarse de él, es un aspecto innegable que su intencionalidad va por un lado y el ministerio por otro. Se puede demostrar este hecho cuando en las pruebas “saber” aplicadas anualmente en todas las instituciones educativas del país, públicas y privadas, se evalúa el conocimiento y la apropiación de las competencias ciudadanas desde unos estándares establecidos en el año 2003 y apoyados en los ámbitos de convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Pero se evalúan conocimientos que empezando por los docentes desconocen debido a la deficiente difusión por parte del gobierno colombiano de una manera seria y responsable con una proyección de abarcar la totalidad de la población del país con estrategias que estén acordes con el contexto de los diferentes grupos culturales de la nación, con recursos y la infraestructura suficiente para conseguir las metas fijadas.

Lamentablemente la realidad del país es muy distinta a los anhelos del gobierno, ya que no se pueden alcanzar estos objetivos por medio de

unos procesos muy mal estructurados y es así como el ministerio de educación nacional pretende medir, se puede decir de esta manera el conocimiento de las competencias ciudadanas en los estudiantes de Colombia en especial los del “José Consuegra Higgins” de Isabel López, atlántico. Siendo esto algo inadmisibles el querer evaluar lo que no se enseña, pues los resultados alcanzados son solo una aproximación o una adecuación de los conocimientos de los jóvenes con los pretendidos por el gobierno.

Es pues difícil pretender que desde esta estrategia se logren cambios significativos en el mejoramiento de índices como los de violencia principalmente desde las escuelas. La corrupción rampante que cada día carcome esta sociedad con una clase política cimentada en los más grandes antivalores con la desidia de una sociedad que acepta como normal las conductas inadecuadas de sus dirigentes. Mencionando también el aumento creciente de los casos de intolerancia entre los ciudadanos y también el poco amor que se tiene por el cuidado del ambiente con un total desprecio de la naturaleza representada en los cuerpos de agua, la fauna, la vegetación y el aire. Aunado a esto el poco sentido de pertenencia hacia el espacio que se habita dándole un uso indebido a todo lo que es de carácter público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castoriadis, C. (2003). *MAGMA*. Cornelius Castoriadis psicoanálisis, filosofía y política. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Chaux E., Lleras J., Vásquez A. M., (2004). “Competencias ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas”. Bogotá DC. Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación Nacional, (2004). “Estándares básicos de competencias ciudadanas”. Bogotá DC
- Carrillo Mardones, O (2013). *Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en los alumnos de los programas cualifi-*

- cación profesional inicial. EDUCAR, 49, Universidad autónoma de Barcelona, (pp. 207-228).
- Cepeda, M.J. (2004, 25, octubre). Ponencia Ciudadanía y Estado Social de Derecho. Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas. Bogotá, Colombia
- Cortez Montalvo, J, Marín Uribe, A, Guzmán Ibarra, I (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcción de ciudadanía, *Ámbitos*, 29, Universidad de Sevilla (pp. 1-21).
- Fals Borda, O. (1987). Investigación Participativa Instituto del Hombre. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values. A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78 (6), 428-433.
- Magendzo Kolstrein, A, Pavez Bravo, J (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares. *Praxis Educativa*, 20, Universidad Nacional de la Pampa, (pp. 13-27).
- Mockus, A. (febrero-marzo de 2004) ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Periódico Al tablero*, pp 11-12.
- Montoya, J (2008). Segundo avance de investigación-El desarrollo de competencias en el ámbito escolar. *Revista virtual Universidad católica del Norte*, 24, Fundación Universitaria católica del Norte.
- Murillo Castaño, G & Castañeda Aponte, N (2007). Competencias ciudadanas y construcción de ciudadanía juvenil. *Revista del CLAD Reforma y democracia*, 37, Centro latinoamericano de administración para el desarrollo, (pp. 1-17).
- Ochman, M & Cantú Escalante, j (2013). Sistematización y evaluación de las competencias Ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 56, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (pp. 63-89).
- Ochman, M & Cantú, J (2013). Incidencia del ambiente escolar y de las prácticas educativas en las competencias ciudadanas de los estudiantes. *Revista latinoamericana de estudios educativos(México)*, 2, Centro de estudios educativos, A.C. (pp. 77-131).

- Palacios Mena, N (2012). Los estándares de competencias ciudadanas en Colombia en los libros de texto. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 418(32), Universidad de Barcelona.
- Peñalva Vélez, A & López-Goñi, J (2014). Competencias Ciudadanas en Alumnado de Magisterio: la Competencia Intercultural Personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación de formación del Profesorado*, 17, Universidad Pública de Navarra, (pp. 139-153).
- Peña, F. (2012). La masificación de la educación y la búsqueda de igualdad, justicia y equidad sociales en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. N° 36
- Restrepo, B. (2000). Una variante pedagógica de la Investigación Acción Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Reyes Albarracín, F (2009). Competencias Ciudadanas y Civilización. *Psicogente*, 12, Universidad Simón Bolívar, (pp. 193-203).
- Rodríguez, A; Ruiz León, S; Guerra, Y (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista educación y Desarrollo Social*, 1, Universidad militar "Nueva Granada", (pp,140-157).
- Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: ASCOFADE.
- Soriano Ayala, E (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria de Almería. *Revista de investigación educativa* 24, Universidad de Almería, (pp. 119-146).
- Zambrano Ojeda, E; Fernández Candama, F; Rivera Cisnero, A; Zapata Zapata, E (2014). Construcción y validación de un instrumento para medir las competencias ciudadanas en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, 21, Universidad del Norte, (pp. 78-97).

Como citar este capítulo:

Ortega Rodríguez, W., Peralta Berdugo, A. & Turizo Arzuza, M. E. (2018). Descripción de las prácticas pedagógicas para las competencias ciudadanas. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser*. (pp.299-322). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 11

Transversalización de competencias ciudadanas en el currículo: una propuesta para fortalecer la convivencia

Ariza Barrios, Lilibeth
Ariza Torres, Héctor
Jiménez Antequera, Lilia
Turizo Arzuza, Maritza Elena

INTRODUCCIÓN

La definición de ciudadanía en el discurso educativo colombiano y en los estándares curriculares de Competencias Ciudadanas (CC) hace énfasis en el aprender del ser humano a relacionarse con otras personas y entender qué significa vivir en sociedad.

Se hace imprescindible, entonces, reflexionar acerca del modo de posibilitar la educación de un ciudadano competente, capaz de convivir con los demás constructiva y pacíficamente, asunto de gran relevancia en Colombia de cara a la coyuntura histórica del posconflicto. Esto demanda un replanteamiento en las estructuras y procesos de las instituciones y agentes corresponsables de la formación de los ciudadanos y ciudadanas para la paz.

Es así como la escuela, escenario de confluencia de múltiples personalidades y culturas, ha de constituir la gestión de la convivencia

como foco de acción y marco de sus procesos formativos y reflexionar sobre la concepción de hombre y sociedad en su horizonte institucional y la asunción de la paz, el trámite de los conflictos y la prevención de la violencia en su praxis.

Todo eso, atendiendo a que la educación, según Buckland (2009), juega un papel importante en el aprendizaje para la paz y la convivencia, por su potestad de enseñar nuevos valores, actitudes, habilidades y comportamientos; promover las relaciones sociales, el crecimiento y el desarrollo equitativo; y construir una cultura de diálogo, a través de la formación en ciudadanía que reclama una previa educación política considerada por Chau y Ruiz-Silva (2005) como el desarrollo y ejercicio en la escuela de CC.

De este modo, las transformaciones sociales y políticas que reclama el país dependen de la pertinencia con que los conocimientos y habilidades para promover la educación para la ciudadanía (EPC) y la convivencia se conciben en el currículo, cultura institucional y trascienden las áreas académicas y prácticas de aula, permeando las interrelaciones cotidianas de niños, niñas y jóvenes.

A ese respecto, fortalecer el desarrollo de CC en la escuela a través de una propuesta curricular desde el enfoque de la transversalidad es contribuir a formar un ciudadano comprometido, respetuoso de la diferencia y defensor del bien común que, desde diferentes ámbitos, extienda lazos de solidaridad, abra espacios de participación, elabore, cumpla y repare normas y acuerdos.

Por ello, los docentes y comunidad escolar deben replantear las orientaciones curriculares, base de la política educativa de formación en ciudadanía, que como imperativo ético y mandato constitucional y normativo se ha pretendido cumplir progresivamente por medio de la expedición de lineamientos ministeriales. (Maghendzo & Arias, 2015)

Tal política educativa, impulsada a través del programa transversal obligatorio para el ejercicio de la sexualidad y construcción de ciudadanía (PESCC) en 1994 y los Estándares de CC (2004) y cimentadas en el enfoque de transversalidad, evidencia según Maghendzo y Arias (2015), debilidades como la prevalencia de expectativas de aprendizaje relacionadas con conocimientos, estándares en ciudadanía limitados en el enfoque por competencias la clasificación de las CC con pocas orientaciones pedagógicas de implementación y foros de divulgación y expedición de documentos desprovistos de un programa sistemático de formación docente que generen procesos de actualización y de compromiso frente a esta nueva perspectiva curricular.

De igual manera y coherente con Maghendzo y Arias, el diagnóstico situacional de las Instituciones Educativas (IE), esbozado por la Gobernación del Atlántico en el Plan de Desarrollo 2016-2019 - Atlántico Líder, señala que en los Proyectos Educativos (PEI) predomina el estilo de enseñanza de aprendizaje significativo con metodología constructivista pero la mayoría no vinculan fuertemente el componente de CC. Aunque mencionan el tema de Convivencia Escolar, CC y la Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, hay dificultad en la práctica; por lo tanto, hace falta instituir un modelo que permita canalizar esas temáticas en el currículo y metodologías para su apropiación.

De institucionalizarse ese modelo, sería más viable y eficaz la inserción de los estándares básicos de CC en el currículo, los cuales coinciden con el PEI en su postura paradigmática y comulgan la pretensión de potenciar en el estudiante competencias cognitivas, emocionales y comunicativas en medida en que declaran como propósito misional su formación integral.

En ese sentido, la Ley 1620 de 2013 o ley para la convivencia escolar, en concordancia con el mandato constitucional y con la Ley 115 de 1994, pretende la formación de ciudadanos activos que aporten a la

construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, asumiendo que el desarrollo de CC y el fortalecimiento de la convivencia escolar es una responsabilidad compartida, de manera que su vivencia favorezca en toda la comunidad educativa los aprendizajes del tipo aprender a vivir con otros.

Sin embargo, en la cotidianidad de la escuela, la formación en CC queda plasmada en su PEI, sin un enfoque claro y compartido en la comunidad educativa, hecho que evidencia la carencia de transversalidad. Además, existe un alto índice de problemas convivenciales escolares como riñas, agresiones verbales y físicas que llegan a las coordinaciones de convivencia y a las oficinas de orientación y que denotan poca apropiación de valores y competencias como el manejo de emociones, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, entre otras.

Tabla 1: Protocolo de observación

<p>Actores: Tres estudiantes de séptimo grado 01.</p> <p>Espacio: Oficina de coordinación.</p>
<p>Se encontraban en ese lugar los docentes del departamento de Ciencias Sociales. Situación: Mientras el grupo de docentes del área de Ciencias Sociales estaba reunido, preparando un acto cívico, los estudiantes en mención y su director de grupo, ingresan a coordinación a tratar un problema disciplinario. Tiempo: Desde las 9:00 a.m. hasta las 10:45 a.m. del día miércoles 03 de marzo de 2016.</p> <p style="text-align: center;">Secuencia de actos</p> <p>El docente/tutor relata al coordinador lo sucedido y ambos coinciden en considerarlo una falta GRAVE, violatoria del manual de convivencia. Conviene, además, en que por ser estudiantes reincidentes (se remiten al libro de actas disciplinarias y al observador del estudiante para confirmar anotaciones) los tres ameritan una "FUERTE SANCIÓN". Enseguida, citan a dos estudiantes, testigos directos del hecho. El rector indaga lo sucedido y las niñas (dos) corroboran la versión del docente/tutor. Según las niñas y el docente/tutor, los jóvenes sacaron sus genitales en el salón de 7°, durante la clase de religión, mientras la profesora realizaba la lectura de una cita bíblica. Pero antes, en la clase de Ciencias Sociales, le había enseñado el miembro a otra compañera (...) y a varias niñas más que se encontraban en la parte de atrás de la fila de enfrente, les habían mostrado videos pornográficos y las amenazaron con que si decían algo, las iban a violar. Los tres sindicados, mientras tanto, no hablan y se les pide que describan lo sucedido y expliquen las razones de su comportamiento, pero todo es infructuoso, permanecen en silencio mirándose el uno al otro. Ante las preguntas insistentes del coordinador solo asienten con la cabeza, aceptando que lo hicieron. El coordinador retira a las niñas, hace un llamado a los docentes de Ciencias Sociales para que oficien de testigos, junto con el docente/tutor, en el acta. Acto seguido, realiza una llamada a los acudientes de los niños, les informa a estos sobre el inicio de una pesquisa para esclarecer el hecho y aplicar el correctivo indicado por el manual de convivencia. Todo esto, mientras se asesora en lo concerniente a los protocolos de la ruta que establece la nueva ley de convivencia con el comité.</p>

Nota: Resumen atención de casos oficina de coordinación IEJN.

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, las situaciones convivenciales en el contexto escolar han encendido las alarmas de autoridades en el departamento del Atlántico, en relación con la alta tasa de muertes violentas y problemáticas sociales que afectan la niñez y la juventud tales como embarazos a temprana edad y el consumo de sustancias psicoactivas. A lo anterior se suma la aparente inexistencia de un plan estratégico liderado por la Secretaria de Educación (SED) para el impulso y la apropiación de acciones que promuevan convivencia escolar, así como el poco descenso en las aulas y espacios escolares de lo prescrito por el PEI en cuanto a formación integral y desarrollo de Competencias Básicas Ciudadanas y Laborales. Plan de desarrollo Atlántico Líder, (2016-2019).

Lo reseñado anteriormente ilustra las limitantes en la implementación de la propuesta curricular para la EPC en Colombia tales como la prevalencia de objetivos de aprendizajes relacionados con conocimientos, la carencia de criterios u orientaciones pedagógicas de carácter oficial para integrar o descender a la escuela los programas transversales (PESCC) y los estándares de CC, y la ausencia de un programa sistemático de formación docente en educación ciudadana, convivencia y en estrategias para la reorientación del PESCC y la transversalización de CC.

La situación antes descrita permitió formular la pregunta general que orientó la presente investigación: ¿cómo transversalizar las competencias ciudadanas en el currículo desde una propuesta que fortalezca la convivencia en las Instituciones Educativas del departamento del Atlántico?

Para atender a este propósito, la implantación de lineamientos curriculares para la formación ciudadana y Convivencia Escolar en la escuela es una opción que impulsa una reflexión en torno a su reorientación en las IE e involucra a los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, está relacionada con los vientos de reconciliación y de paz

que recorren el país, por lo cual es necesario replantear el deber ser de la escuela, su papel, la validez social de sus conocimientos y la forma en que sus currículos se perfilarán, impregnando y permeando los procesos y espacios escolares en los que se desarrolla la formación ciudadana, democrática, en DD.HH, paz y convivencia.

A tal respecto, se considera prioritario para el trazado de la guía de ruta revisar estrategias y metodologías adoptadas para la formación ciudadana y el fortalecimiento de la convivencia conexas al ejercicio ciudadano y formular una propuesta que implique la reorientación del currículo y brinde estrategias de intervención desde todos los ámbitos de gestión escolar y las dimensiones saber (saber hacer, saber convivir y saber ser) con un enfoque interdisciplinar. Esta propuesta resulta pertinente e innovadora, ya que orienta la planeación normativa, académica y la actuación educativa, además devuelve su carácter reflexivo, deliberativo y consensual a los procesos de gestión del currículo y de rediseño de la propuesta formativa de la IE y retorna al docente su rol protagónico en los procesos de gestión pedagógica, curricular y de convivencia, vinculándolos como coinvestigadores y promoviendo en ellos procesos de autoformación y apropiación.

Considerando lo anterior, el objetivo general del presente estudio fue transverzar las Competencias Ciudadanas en el currículo desde una propuesta para el fortalecimiento de la convivencia en las IE del departamento del Atlántico. Para ello se trazaron como objetivos específicos:

- Identificar las Competencias Ciudadanas que se desarrollan en el currículo institucional y en la cotidianidad de las IE.
- Caracterizar la convivencia escolar.
- Describir las estrategias implementadas de formación en Competencias Ciudadanas y de educación para la convivencia.

- Diseñar colectivamente una propuesta de transversalización de Competencias Ciudadanas que promueva el fortalecimiento de la convivencia escolar.

DESARROLLO

Contexto investigativo de las categorías transversalidad, competencias ciudadanas y convivencia

Los antecedentes de las categorías de investigación se hayan organizados en tres tópicos: Investigación en Educación y Transversalidad en el Currículo Educativo, Educación Política o Formación para el Ejercicio de la Ciudadanía en la Escuela (Competencias Ciudadanas) y Convivencia Escolar.

Investigación en Educación y Transversalidad en el Currículo Educativo

La transversalidad constituye una nueva perspectiva paradigmática que, superando la disciplinariedad y especificidad de la ciencia, lleva a reflexionar sobre la posibilidad y necesidad de la construcción colectiva de saberes y su permanente diálogo. En el plano educativo, su asunción ha permitido a la escuela o universidad entender la educación como un proceso de acción formativa integral sobre el Saber (el Saber Hacer, el Saber Ser y el Saber Convivir), al cual han de aportar las distintas disciplinas o campos del conocimiento desde sus propios contenidos o la cooperación con temas u objetivos de aprendizaje.

Como todo cambio paradigmático, la emergencia de esta categoría en el discurso educativo de finales del S.XX y principios del S.XXI como sustrato epistemológico de las reformas educativas de países como España, Chile, Venezuela, México y Colombia ha generado un proceso holístico de revisión de los elementos constitutivos de este campo, cuestiones relacionadas con las finalidades educativas, la naturaleza y características de los saberes que propende la escuela.

El modelo educativo y la propuesta curricular orientada a la formación integral, así como la formación docente para asumir el rol que requiere esta nueva perspectiva de la praxis educativa se hayan desde hace algún tiempo en el centro del debate y son tema recurrente de una nueva modalidad de investigación científica enmarcada en el campo intelectual de la educación que se abre paso en estos países: la Investigación Educativa y su subtipo la Investigación Pedagógica.

Algunas de estas investigaciones desarrolladas en la década comprendida entre el 2005 y el 2015, especialmente en el ámbito universitario, se han orientado especialmente hacia la transversalidad curricular, las estrategias de transversalización y las experiencias de transversalidad.

Antecedentes sobre Educación Política o Formación para el Ejercicio de la Ciudadanía en la Escuela (Competencias Ciudadanas)

Existe en Colombia una trayectoria importante de trabajos académicos en torno a la formación ciudadana como acción educativa intencionada que conlleva a un ejercicio político en la escuela, dentro de la cual se pueden mencionar trabajos asociados a construcción de una ciudadanía crítica y su adopción en discurso de los docentes (Moreno & Elejalde, 2014), así como otros que ven en el desarrollo de CC en los escenarios educativos los cimientos para la constitución de una sociedad democrática (Grajales & Pineda, 2015) y de una cultura de paz. A tal respecto, se identifican investigaciones cualitativas que abordan la Educación Política y el Desarrollo de CC en la escuela desde diversos ámbitos.

Antecedentes internacionales y nacionales de investigaciones sobre Convivencia Escolar. Se han desarrollado valiosos estudios, cuyos autores se han adherido a la tesis que considera que desde los espacios, acciones e interacciones cotidianas en la escuela es posible contribuir a desarrollar en niños, niñas y adolescentes aprendizajes del tipo

vivir con otros (Saber Convivir), y configurar con ello una determinada manera de vivir en sociedad y un peculiar tipo de cultura ciudadana.

Referentes Teóricos y Legales.

En la actualidad, gran variedad de estudios han abordado la problemática de la formación ciudadana en la escuela y la educación para la convivencia. En países como España (País Vasco), México, Chile, y, en especial, Colombia, con ocasión de la formulación de las Metas Educativas 2021, los proyectos y programas de la OCDE, la implementación de las políticas educativas relacionadas con la educación por competencias y la formación para la ciudadanía y para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar, académicos de todas las vertientes (pedagogos, filósofos, investigadores sociales, entre otros) han abordado la cuestión desde enfoques conceptuales críticos, hermenéuticos, fenomenológicos, entre otros.

Recientemente, se ha venido tejiendo un marco conceptual y teórico alrededor de la categoría “competencias”, cuyo sentido ha ido orientándose paralelo a las fases de desarrollo e implementación del discurso de la eficiencia y la calidad educativa. En los años noventa, la Unión Europea y la OCDE desarrollaron estudios acerca del aprendizaje basado en competencias y en el marco del proyecto DeSeCo (definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida). Es así como en un informe de la OCDE en 2003, competencia se define como la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

Actualmente, se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar las competencias sociales o emocionales. Al res-

pecto, Bisquerra Alzina (2008) define el término en cuestión como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 36).

En el contexto colombiano, se proporciona una definición de competencia recogida en las orientaciones curriculares para la incorporación de la propuesta de educación por competencias; para Lozada y Moreno (2003), una competencia “es un saber hacer en el contexto, es decir, el conjunto de procesos cognitivos y conceptuales que un individuo pone a prueba en una aplicación o resolución en una aplicación determinada” (p.22). Por otro lado, desde la aplicación de las pruebas censales SABER en el 2000 y el diseño y formulación de los estándares básicos de calidad del 2004 al 2006, se plantea que el sistema educativo colombiano debe desarrollar en los estudiantes tres clases de competencias: básicas, ciudadanas y laborales.

En relación con las CC propiamente dichas, una acepción que goza de gran popularidad y es comúnmente aceptada en los círculos educativos del país es la referenciada en el documento Competencias Ciudadanas: De los estándares al aula: “las competencias ciudadanas son los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004).

En un documento posterior del MEN (2006), se afina este concepto y se presentan como “un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que apropiadamente articuladas entre sí hacen que el ciudadano democrático esté dispuesto a actuar y actúe de manera constructiva y justa en la sociedad” (p.8). En ambos conceptos se establece una tipología de CC, a saber, conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

Bizquera Alzina (2003, 2008) enriquece la discusión plantada en Colombia con la acuñación del término Educación Para la Ciudadanía (EPC) y consideran que la escuela juega un papel fundamental como promotora de un aprendizaje vivencial de la ciudadanía en el marco de la convivencia en democracia en tanto la EPC es

el conjunto de conocimientos valores sentimientos y competencias que definen a un ciudadano activo (...) es un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a las personas a jugar un papel activo en la vida democrática, ejercer sus derechos y responsabilidades. (p. 27)

La incorporación de la EPC en la escuela es una necesidad que, según el autor, puede darse desde tres vías: la inclusión en el pensum académico como materia de carácter obligatorio u optativo, la integración curricular (formar parte de una o más asignaturas como contenido) y la transversalidad, es decir, desde un enfoque interdisciplinario que la integre al currículo e implique a todo el profesorado de todas las materias. (Bizquera Alzina, 2003, 2008). A tal respecto, algunos autores han diseñado teorías, programas y metodologías para la transversalización de las CC tanto en educación básica como universitaria y han sido ellos, Vasco (2003), Ángeles (2015a, 2015b, 2015c) y Chaux (2012), quienes desde perspectivas distintas han asociado el término transversalización a incorporación curricular o integración curricular y a conceptos o imágenes tales como desbordamiento de la formación ciudadana única, más allá de todas las áreas y espacios escolares (Vasco, 2003); incorporación y saturación de competencias en todos o la mayor parte de espacios curriculares Ángeles (2015a, 2015b, 2015c), y formación ciudadana integral. (Chaux & Velásquez, 2004)

Se han proporcionado también, a nivel de políticas ministeriales, lineamientos curriculares para la incorporación del enfoque de la transversalidad a la escuela como temas, contenidos, objetivos, ejes (Maghendzo, 2011), competencias (Chaux & Ruíz Silva, 2005).

En Colombia, la generación de políticas públicas para la formación ciudadana de carácter transversal se ha dividido en dos fases: la primera se remonta a la década de los noventa y se inscribe en los proyectos transversales y la segunda, a la formulación de los estándares de CC en el 2004 (Maghendzo & Arias, 2015). Un tercer intento de viabilizar la formación ciudadana en la escuela se da con la promulgación de la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario (Decreto 1965 de 2013), en el que se reorienta la ciudadanía hacia su sentido social y se le asume como la acción de vivir con los otros, es decir, como el ejercicio de aprendizajes del tipo saber convivir.

Para que tal aprendizaje se geste en la escuela es necesario que se asuma el aprender a convivir como un proceso integrador y cultivado diariamente en todos sus escenarios (PérezJuste, 2007); para ello, debe surgir en su seno un consenso alrededor de las acciones concertadas para favorecer ambientes de aprendizaje democráticos que privilegien la participación y la construcción de identidad desde la diferencia, así como dispositivos pedagógicos para el manejo de los conflictos. Resulta vital que la escuela asuma la convivencia como acción educativa intencionada y el conflicto como un problema educativo (Torrego & Moreno, 2003).

Lo anterior ha de constituir un imperativo en la coyuntura histórica del país (fin del conflicto, acuerdos para la paz y la reconciliación) pues la convivencia escolar, así como la convivencia ciudadana, resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad, desde el mero interés y propósito de vivir juntos de manera viable y deseable. (Mockus, 2002)

MÉTODO

Paradigma

Este estudio se fundamenta en el paradigma crítico social por su visión global y dialéctica de la realidad educativa, la aceptación compartida

de una visión democrática del conocimiento y de los procesos implicados en su elaboración y la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica (Alvarado & García 2008).

A tal perspectiva, el tema de investigación surgió del diálogo y la reflexión conjunta de los miembros de la comunidad educativa sobre el ligamiento de los procesos académicos y convivenciales con los elementos del clima y la cultura institucional y cómo la propuesta de transversalizar las CC podría ser la respuesta y el elemento vinculante de estos procesos.

Diseño

Se optó por un diseño cualitativo debido su carácter participativo, interactivo y discursivo que armoniza con la visión y dinámica propia de los procesos escolares. Mella (2003) implementa una gama de técnicas de recolección de datos contrastados y validados posteriormente (González, 2000) y, finalmente, adquiere un compromiso social y ético que demanda rigurosidad, creatividad, pensamiento reflexivo y crítico para abordar la problemática relacionada con el desarrollo de las CC y su incidencia en los procesos de convivencia en la cotidianidad escolar.

Tipo de investigación. Se asume la Investigación Acción Educativa (IAE) que incluye un proceso reiterado y cíclico de Acción – Reflexión - Acción con un análisis diagnóstico preliminar de una problemática en la práctica, recolección de la información, conceptualización de los datos acopiados, el diseño, formulación y posterior implementación de estrategias de acción para resolver el problema y el seguimiento y evaluación de resultados.

La adopción de la IAE gestó en la comunidad de la escuela, una reflexión que permitió transformar la organización y las concepciones

prácticas y relaciones en torno a los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y axiológicos de la educación impartida en ella. Asimismo, se tomó en cuenta los los propósitos formativos, los elementos de la cultura y clima escolar, la formación docente, las prácticas de aula y los estilos pedagógicos, como efecto de la participación y empoderamiento a partir de la construcción de una propuesta de impacto positivo en la convivencia escolar a través del desarrollo de CC como eje transversal que permea el currículo institucional.

Participantes y Contexto de investigación

Las Instituciones Educativas del Departamento del Atlántico Juan José Nieto, de Baranoa (IETJJN); Nuestra Señora del Tránsito, de Usiacurí (IENSTU); y Técnica Agropecuaria, de Luruaco (IETAL).

Unidad de trabajo

16 docentes y población estudiantil del grado cuarto, constituida por 430 estudiantes de tres instituciones educativas.

Técnicas e instrumentos para la recolección y el tratamiento de la información

Se aplicó una variedad de técnicas e instrumentos elaborados y validados en el curso de la investigación como el análisis de documentos, observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupo focal y grupos de discusión.

La pesquisa documental se efectuó a través del análisis de los Proyectos Educativos (PEI) y manuales de convivencia, cuyo hilo conductor de revisión fue el enfoque de CC, su transversalidad y la apropiación de la educación para la convivencia. Se recolectó la información a través de un instrumento y matriz de análisis diseñado por el grupo IAE, del cual se extrajo la data y los criterios para reagrupar las características de la realidad relacionadas con las categorías de estudio.

En este estudio, la observación participante permitió el contacto directo con la realidad escolar y se realizó a través de un protocolo de observación que detalla las categorías y subcategorías en torno a las características, dimensiones y componentes de la convivencia y el nivel de desarrollo y apropiación de las CC en las IE. Todo esto con una matriz avalada y de elaboración propia.

Del mismo modo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, coordinadores y orientadores escolares para indagar su percepción acerca del desarrollo de CC en el currículo, su articulación en los procesos institucionales y su praxis en la realidad educativa relacionada con la convivencia escolar. Se utilizó una guía o pauta conformada por preguntas abiertas que permitieron la generación de conversaciones reflexivas en torno a la realidad del contexto, cuya sistematización y análisis fue a través de la matriz de categorización de Turizo Arzuza (2017).

Las Entrevistas al grupo focal y los grupos de discusión se desarrollaron con docentes, coordinadores y orientadores de las IE, de manera particular y general, para darle mayor poder de participación a estos, obtener valiosa información y recoger en la propuesta las necesidades de las tres IE focalizadas. La información se analizó a partir de procedimientos de comparación.

Asimismo, para interpretar lo que los actores educativos pensaban o las motivaciones de sus acciones, se aplicó el proceso de Triangulación de la Información a fin de generar procesos de concienciación en los agentes educativos involucrados y movilizarlos en torno a la estructuración de la propuesta de transversalización de las Competencias Ciudadanas.

RESULTADOS

Se describen los principales hallazgos entorno a la identificación de las competencias ciudadanas declaradas en el currículo institucional y su

vivencia en los diferentes espacios escolares y se caracteriza la convivencia escolar, se detallan las estrategias implementadas actualmente en las instituciones educativas foco de estudio para el desarrollo de competencias ciudadanas y ejercicio de la ciudadanía. Seguidamente, se establecen las estrategias de transversalización de competencias ciudadanas construidas por los docentes y directivos docentes.

Competencias ciudadanas declaradas en el currículo institucional y en los diferentes espacios escolares propios de la cotidianidad de las instituciones educativas IEJJN, IENSTU, IETAL

Los PEI de las tres instituciones educativas declaran en su misión un enfoque de competencias vinculadas con las específicas y laborales, y referencian las ciudadanas desde el desarrollo de las dimensiones del hombre. Los planes de estudio no adoptan la ciudadanía como eje transversal en las áreas obligatorias y optativas. Para el caso de la IEJJN y la IETAL, no se incluyen las CC en las áreas afines evaluadas por el ICFES ni en las demás áreas del currículo.

La IEJJN, por su parte, destaca en su PEI una matriz de anexo o tabla de saberes en la que, desde la dimensión del ser y como parte fundamental de este, incluye afecto y sentimientos. En el caso de la IETAL, se definen contenidos relacionados a CC en el área de Ciencias Sociales (historia, geografía, constitución política, democracia y cívica). Mientras tanto, en la IENSTU las CC se consideran en el documento como ejes transversales en las áreas de Ciencias Sociales y Ética y Valores a través del proyecto "Sembrando Valores".

Las programaciones curriculares de las instituciones educativas por área y grado dan muestra que, en el área de Ciencias Naturales, en la IETAL se incluyen aspectos relacionados a la identidad, pluralidad y valoración de las diferencias. En adición, no se evidencia la transversalización de las CC en grados y niveles y estas no se especifican en el documento analizado, al igual que en las áreas donde directamente

se desarrollan. En el caso particular de la IEJN se especifica que por área, grados y niveles se fomentan las CC cognitivas, comunicativas e integradoras, mientras que en las áreas específicas o afines a las CC no se halla registro en el documento. En la IENSTU, no se evidencia transversalización alguna de las competencias ciudadanas por áreas, grados, niveles y en áreas afines a estas en el PEI.

Se identificaron, a través de las observaciones participantes de manera individual, las Competencias Cognitivas cuando un estudiante desarrolla juicio moral al referir que es incorrecto que la institución brinde la merienda o no de acuerdo con su comportamiento y/o aprovechamiento académico.

En forma general, los estudiantes demuestran un adecuado proceso de sujeción a las normas y habilidades de cortesía básicas, al igual que la empatía, el manejo inadecuado de los conflictos y la poca actitud conciliadora frente a una situación tensa.

Se observaron Competencias Comunicativas como la escucha activa con una actitud corporal y anímica apropiada en conversaciones entre compañeros, además recibían indicaciones que en ocasiones no ponían en práctica. Además, algunos estudiantes durante el receso no respetaban los turnos conversacionales y gritaban, lo que dificultaba el proceso comunicativo. En ocasiones, aseguraban desconocer las reglas concebidas previamente en el aula y pretendían imponer su posición.

En lo que respecta a las Competencias Emocionales, sobresalen la empatía y el manejo adecuado de las propias emociones al manifestar alegría, rabia, temor, entre otras, en distintos momentos y espacios de la escuela. Las Competencias Integradoras son escasas, razón por la cual se deben reforzar en los niños y niñas competencias como el manejo pacífico de conflictos (habilidades para generar ideas y opcio-

nes creativas de solución), la autorregulación de la rabia y la capacidad de transmitir asertivamente los propios intereses.

En las entrevistas semiestructuradas, los docentes orientadores manifiestan haber recibido capacitación sobre CC por parte de Secretaría de Educación departamental (SED) o de su Institución Educativa. Sin embargo, al contrastar estas respuestas con las proporcionadas por los coordinadores, se puede establecer que efectivamente estos y los docentes orientadores han participado en capacitaciones y diplomados enfocados a la convivencia escolar, más no a las CC; por lo tanto, existe una confusión conceptual entre estos términos.

Caracterización de la convivencia escolar en las instituciones educativas focalizadas IEJJN, IENSTU, IETAL

A partir de la sistematización de grupos focales, emergieron nueve subcategorías que dan cuenta de una radiografía de la convivencia y el ambiente escolar.

La subcategoría “problemas convivenciales” refiere que las agresiones físicas, insultos, apodos y amenazas son los principales factores coincidentes en las tres IE. Las situaciones Tipo I son propias de la básica primaria y las situaciones Tipo II y Tipo III, como acoso escolar, amenaza, cutting y bullying, son observadas en la básica secundaria y media en la IEJJN y IETAL.

Como principal causa se establece el entorno familiar inadecuado en el que viven los estudiantes, pertenecientes a hogares disfuncionales donde no se manejan normas establecidas y patrones de autoridad por parte del padre de familia. Además, cuestionan el manejo de grupo de algunos docentes durante el desarrollo de las clases, en la cual propician que los estudiantes tengan excesos en el no cumplimiento de los pactos de aula.

Otra de las subcategorías emergentes es la “integración de familia-escuela” (Cudris, Borja, Bahamón y Morón, 2017), que no se evidencia en las escuelas focalizadas. Aunque se han hecho intentos con la conformación de escuela de familias, aún faltan elementos que logren una mayor participación de los padres en los procesos escolares. En la subcategoría “relación de la convivencia- ambiente de aula y desempeño académico”, los docentes coinciden en que para ellos es menos estresante dictar clases en un aula en la que sus estudiantes se autorregulan, ya que permite una mayor efectividad en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, pero reconocen que mejorar el clima del aula implica desarrollar su rol cumpliendo con sus responsabilidades académicas y propiciando espacios de fortalecimiento de la ciudadanía.

A partir de la observación participante en los diferentes momentos de la jornada escolar, se establecieron comportamientos en los niños, los cuales responden a cada uno de los elementos que constituyen la convivencia, entre los que se destacan las normas, las relaciones, los conflictos, las agresiones, la participación y el entorno. Las normas de cortesía desempeñan en las instituciones un papel regulador del cumplimiento de estas.

En tal sentido, se observaron rituales de iniciación de clases para el fortalecimiento de la disciplina con una respuesta adecuada de los estudiantes, quienes manifiestan tener pactos de aula construidos entre todos y verbalizan cada uno de ellos, pero al observar su comportamiento e interacción en el aula y en receso, estos no se cumplen ya que algunos estudiantes presentan actitudes de rebeldía frente a las normas institucionales.

Las relaciones entre el docente y los estudiantes son verticales. El docente regula el desarrollo de la clase aunque genera espacios de participación, los niños son guiados desde la gestión propia de su

cuaderno de apuntes, al sentarse y presentar el cuaderno para la revisión de actividades y compromisos que propicia la tensión en algunos estudiantes, principalmente aquellos con dificultades académicas.

Durante el receso, los niños no son solidarios, tratan bruscamente a sus compañeros, colocan apodos, gritan y dicen palabras soeces. Las relaciones entre los docentes y estudiantes son cordiales y respetuosas; se identifican los estudiantes aplicados y se les encarga de tareas y responsabilidades en el aula de clases.

Los conflictos recurrentes en la IE, como se mencionó anteriormente, se generan por apodos, chismes, burlas, agresiones físicas y verbales, trato irrespetuoso hacia compañeros, palabras soeces durante el receso escolar; irrespeto a las diferencias, específicamente en los ritmos de aprendizaje; en otros términos, los estudiantes con buen nivel académico molestan a los que no obtienen buenas calificaciones, no son responsables o poseen poco compromiso con los estudios. Los niños son agredidos por sus compañeros verbalmente cuando no portan el uniforme de educación física.

Otro de los elementos observados fue la participación en el aula y se registra que los niños desde su autonomía demuestran participación activa en los procesos de aula, piden la palabra durante la clase y permiten el desarrollo de trabajo grupal y colaborativo. Con respecto a la participación en los espacios externos durante el receso y momento comunitario, se aprecia que los estudiantes se integran en grupos y desarrollan juegos de acuerdo con su preferencia, en los cuales los niños de mayor edad ejercen liderazgo.

Estrategias implementadas actualmente en las instituciones educativas focalizadas IEJJA, IENSTU, IETAL, para el desarrollo de competencias ciudadanas y ejercicio de ciudadanía

Se constató que en las IE aplicaban algunas estrategias de aula para fortalecer la ciudadanía, tales como dilemas morales, aulas de paz,

lecturas reflexivas, talleres en convivencia, juegos de roles, proyectos de valores y estrategias a partir del PESSC y el proyecto de educación ambiental PRAE; no obstante, estas se desarrollaban de forma aislada en el aula.

De igual manera, el PEI evidencia que los programas y proyectos desarrollados para favorecer la formación en CC están desarticulados, debido a que su campo de acción solo se limita a proyectos de gobierno escolar, culturales, cívicos y deportivos.

Estrategias propuestas para la transversalización curricular de competencias ciudadanas orientadas al fortalecimiento de la convivencia en las instituciones educativas focalizadas: IEJJN, IENSTU, IETAL

En el grupo de discusión se propusieron estrategias de transversalización en los ámbitos de la gestión escolar para el desarrollo de CC y el fortalecimiento de la convivencia, las cuales constituyeron el insumo para el diseño final de la propuesta de transversalización de CC en el currículo de las IE. A partir de la sistematización de la información recogida, emergieron varias subcategorías.

Entre las estrategias de carácter institucional propuestas por los participantes sobresalen la reorientación hacia la formación ciudadana de algunos programas ya existentes. De igual manera, consideran que una estimulación por medio de incentivos o un programa de reconocimiento de logros a docentes con buenas prácticas o con procesos innovadores podrían coadyuvar al desarrollo de CC, así como crear espacios extracurriculares para llevar a cabo las escuelas de padres a las viviendas, orientadas por los docentes y desarrolladas por los estudiantes.

Cabe anotar que un elemento al que apuntaron recurrentemente los participantes fue el relacionado con el proceso de formación docente

como oportunidad de mejora y aspecto determinante en la implementación de propuestas en las áreas de gestión escolar; como consecuencia, se formularon otras estrategias de intervención en este aspecto.

Por otro lado, en lo atiente a las estrategias en las áreas o disciplinas académicas se relievaa la necesidad de lograr la integración de problemáticas cotidianas trayéndolas a clase y se propone el aprendizaje basado en problemas (ABP) o los dilemas morales como alternativas metodológicas para hacer posible tal integración de formación ciudadana y académica.

Los participantes coinciden en que las estrategias de carácter institucional y de aula o áreas son fundamentales para la formación ciudadana y consideran que para su desarrollo es necesario que desde todos los espacios escolares se promueva y motive su ejercicio. Igualmente, se deben intervenir los momentos comunitarios y los recreos como estrategia que garantizaría que la EPC no se lleve a cabo de manera aislada y solo en las aulas de clase.

DISCUSIÓN

En los PEI de las IE focalizadas, tal y como se precisa en el aparte de los resultados, se declara un enfoque en competencias básicas, laborales y empresariales y se desatiende la formación en CC como un propósito misional, lo cual no es coherente con lo señalado por Delors (1996) frente a los aprendizajes fundamentales que debe proporcionar la escuela y al significado real y auténtico de la educación integral, de calidad y para la vida. Según el autor, una escuela que se ocupe solo de promover aprendizajes del tipo aprender a conocer y aprender a hacer no estaría preparando responsablemente a los estudiantes para enfrentar los grandes desafíos de estos tiempos, que se asocian cada vez más a la esfera del convivir y del ser; tal situación constituiría

Asimismo, un incumplimiento del deber constitucional de formar integralmente al alumnado es una situación censurable pues el sistema educativo colombiano está obligado a desarrollar en los estudiantes tres clases de competencias: básicas, ciudadanas y laborales.

Se percibieron tímidamente las estrategias de doble integración curricular planteadas por Chaux (2012) y Ángeles (2015) y propuestas en los PEI, planes de estudios y planes de área, ya que estas no descienden a la praxis pedagógica ni a la cotidianidad de la escuela por factores como la escasa preparación de los docentes en la temática de formación de CC, sea ello por la poca existencia y promoción de programas de formación en estas temáticas por la SED o las directivas institucionales, lo cual provoca que los docentes no precisen el significado, alcance e importancia de las CC en la escuela y desconozcan la ruta metodológica para integrarlas en los planes de aula.

Por añadidura, las planeaciones académicas de las tres IE no trabajan de manera transversal las CC en todas las áreas según las propuesta de Chaux y Ruiz-Silva (2005) y Ángeles (2015a, 2015b, 2015c), ni como temas, contenidos, objetivos, valores y actitudes de Maghenzdo (2011), ni en todos los espacios y actividades de las IE (Estrategia de integración curricular de doble transversalización de Chaux y Velásquez (2004) y Ángeles (2015a, 2015b, 2015c); solo emergen contenidos de una asignatura específica (Ética y valores o democracia). Contrario a lo que argumenta Bisquerra Alzina (2003, 2008) cuando establece que para educar para la ciudadanía no basta los conocimientos de los bloques de áreas de sociales y ética, sino privilegiar su acceso desde todas las áreas académicas a partir de las dimensiones del saber, saber ser y saber hacer.

En cuanto a la praxis de las CC en la convivencia de los estudiantes, se percibe que estas son aisladas y solo observables en un grupo reducido de niños, lo que guarda relación con la poca intervención de una

política institucional sobre el tema en lo que concierne a las medidas organizativas, descritas por Torrego y Moreno (2003) como una excelente estrategia para diseñar acciones de promoción de la convivencia en las IE. Estos constituyen hallazgos valiosos, ya que permiten caracterizar el estado de desarrollo de las CC y son un insumo para la evaluación institucional y la actualización anual de los manuales de convivencia.

Al determinar la convivencia en las IE, se percibieron comportamientos disruptivos en el sentido del cumplimiento de las normas y acuerdos, contrario a lo expuesto por Mockus (2002) en la que permite entrever que como sujeto perteneciente a un grupo social este se debe sujetar a las normas, ya que configura el establecimiento de derechos como ciudadanos y los deberes que esta condición también atañen.

En lo relacionado con la percepción que tienen los docentes sobre la convivencia en las IE, se constató que estos identifican erróneamente el término convivencia con disciplina, contrario a lo que plantean Delors (1996) y Mockus (2002), quienes consideran que la convivencia es la ausencia de conflicto y la capacidad para elaborar acuerdos, cuidarlos y repararlos en caso de incumplimiento.

Por lo tanto, se establece que la conceptualización de los informantes sobre las estrategias institucionales para fortalecer procesos de convivencia evidencia poca apropiación de los fundamentos teóricos, pedagógicos y metodológicos que las motivan y sustentan, al igual de la falta de inclusión de los miembros de la comunidad educativa en su formulación y planeación de las mismas.

PROPUESTA

Se formuló una propuesta de curricularización de las CC, mediante estrategias orientadas por el enfoque de integración curricular y fruto del análisis y reflexión del colectivo docente de las tres IE focalizadas.

A través de ella, se busca aterrizar en la escuela, de forma contextualizada e innovadora, la EPC y la convivencia como alternativa educativa para el desarrollo de experiencias en la escuela desde la IAE.

Se constituyó en cuatro (4) fases que exponen estrategias con una lógica de aplicación para el éxito de la integración curricular. Es así como en la primera fase se destaca una estrategia de formación docente en el fomento de las CC aplicadas en cuatro talleres enmarcados en el ámbito Convivencia y Paz; la segunda fase propone estrategias de incorporación de las CC desde el horizonte institucional hasta las planeaciones académicas, con el propósito de acercar al estudiante a la práctica de ciudadanía en todos los espacios escolares; la tercera fase destaca la pertinencia de reorientar el PESCC en las IE como eje articulador y dinamizador de los demás proyectos institucionales, integrándolos a las actividades y programas escolares; por último, la cuarta fase consta de estrategias de aula (dilemas morales, juegos de roles, trabajo cooperativo, proyectos pedagógicos, aprendizaje a través del servicio, aulas en paz y disciplina positiva) encaminadas al fomento y desarrollo de las CC con las que el docente cuenta como insumo para convertir el aula en un ambiente adecuado y protector .

CONCLUSIONES

El PEI declara las CC de manera genérica y asociadas a la formación integral, se formulan estrategias para la formación ciudadana como desarrollo de proyectos como el PESCC, Democracia y Valores y la elaboración de "Pactos de Aula" pero estas se dan de manera aislada. A pesar de la apertura de espacios como el gobierno escolar y el mejoramiento de ambientes escolares, en la práctica, las CC no descienden a la cotidianidad escolar, no permean el currículo, prácticas de aula y procesos en todos los ámbitos debido al poco enfoque de transversalidad, lo que se denota en la gran variedad de situaciones conflictivas que alteran la convivencia escolar y debido también a la

incipiente ejecución de programas para fortalecer procesos conviviales en las IE. A tal respecto, se deben reforzar competencias cognitivas (meta cognición y pensamiento crítico), emocionales (identificación y manejo de las emociones), comunicativas (escucha activa, asertividad y argumentación) e integradoras (manejo de conflictos y elaboración y cumplimiento de pactos y de normas). Lo anterior precisa que la institución facilite a los estudiantes espacios que permitan su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado & García (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Ángeles, O. (2015a): Metodología para la Transversalización de Competencias Genéricas. Incorporación de Competencias Genéricas en los planes de estudio del Instituto Tecnológico de Sonora, México.
- Ángeles, O. (2015b). Marco referencia para el desarrollo de la propuesta "Competencias Genéricas y Transversalidad". Incorporación de Competencias Genéricas en los planes de estudio del Instituto Tecnológico de Sonora, México.
- Ángeles, O. (2015c): Plan de trabajo para transversalización de Competencias Genéricas. Actualización del programa de formación general (PFG) y del ITSON mediante estrategias de transversalización e impregnación curricular de Competencias Genéricas, México.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.

- Bisquerra Alzina, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Buckland, P. (2009). Reshaping the future: Education and post-conflict reconstruction. Washington: Banco Mundial.
- Chaux, E. & Velásquez. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas / compiladores Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.
- Chaux, E. & Ruiz-Silva, A. (2005). El reto de formar en Competencias Ciudadanas. Bogotá: Asociación colombiana de facultades de educación (ASCOFADE).
- Chaux, E. (2012). Educación, Convivencia y Agresión Escolar. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1194]. DO: 41.214. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (15 de marzo de 2013). Ley 1620. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Cudris, L., Borja, Y., Bahamón, M. & Morón, M. (2017). Análisis de la comunicación familiar: Un estudio realizado con estudiantes universitarios de Valledupar. En M. Bahamón, Y. Alarcón, L. Albor, & Y. Martínez, (Eds). Estudios Actuales en Psicología: Perspectivas en clínica y salud (pp. 175-194). Ediciones Universidad Simón Bolívar: Colombia.
- 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, Santillana, España.

- Gobernación del Atlántico (2016). Plan de Desarrollo 2016-2019 - Atlántico Líder. Recuperado de: <http://www.atlantico.gov.co/index.php/politicas-planos/plandesarrollo/6720-plan-de-desarrollo-20162019>
- González, G. (2000). Selección de lecturas sobre Trabajo Social Comunitario. La Habana: Ed. Félix Varela
- Grajales, G. y Pineda, S. (2015). Análisis de las estrategias para la formación de competencias ciudadanas que se implementan en las instituciones educativas del municipio de San José de Guaviare. Universidad abierta y a Distancia UNAD, San José del Guaviare, Guaviare.
- Lozada A. y Moreno H. (2003). Competencias básicas aplicadas al aula. Bogotá: Ediciones SEM.
- Maghendzo. (2011). Una propuesta de un currículum en competencias genéricas e indicadores de logro para la formación de un sujeto de derechos: Desarrollo y complejidades. Fundación IDEAS Chile.
- Maghendzo, A. y Arias, R. (2015). Informe regional Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina. Banco Interamericano de desarrollo, Editorial Gente Nueva. Recuperado de <https://www.funrestrepobarco.org.co/index.php/publicaciones/publicaciones2/item/134informe-regional-2015-educacion-ciudadana-y-formacion-docente-en-paises-de-america-latina>
- Mella, O. (2003). Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación. Santiago de Chile: Editorial Primus.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) Estándares Básicos de Competencias: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias ciudadanas. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Mockus, A. (2002). La Educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de Ley, Moral y Cultura. Revista Perspectivas, XXXII(1).

- Mockus, A. & Corzo, J. (2003). *Cumplir para convivir. Factores de convivencia y tipos de jóvenes por su relación con normas y acuerdos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Instituto de estudios políticos y relaciones internacionales. Unibiblos,
- Moreno, J. & Elejalde, Y. (2014). *La huerta escolar como estrategia pedagógica para la vivencia de las competencias ciudadanas en el centro educativo villa Claret sede Cuanza del municipio de Pueblo Rico Risaralda*. Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda – Colombia.
- Pérez-Juste. (2007). *Educación, Ciudadanía y Convivencia. Diversidad y Sentido social de la educación*. *Revista de pedagogía Bordón* 59 (2-3); 239-260.
- Torrego, J. y Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza ensayo.
- Turizo Arzuza, M (2017). *Matriz de categorización. (Guía de clase)*. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Colombia.
- Vasco. (2003). *La educación para la ciudadanía, la paz, la democracia y los DDHH: una mirada integral a las IE. Escuelas y ciudadanías*. Medellín: Corporación región.

Como citar este capítulo:

Ariza Barrios, L., Ariza torres, H., Jiménez Antequera, L. & Turizo Arzuza, M. E. (2018). Transversalización de competencias ciudadanas en el currículo: una propuesta para fortalecer la convivencia. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser*. (pp.323-351). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO 12

Educando desde los escollos

Hernández Zurbarán, Miguel Ángel

Jacquin Morales, Juan Mauricio

Turizo Arzuza, Maritza Elena

INTRODUCCIÓN

El entorno de la Institución Educativa Playa Mendoza es la zona costera con el ecosistema de manglar que se encuentra ubicado en playas del municipio de Tubará, Atlántico. Dicha zona es poseedora de grandes riquezas ecológicas y paisajísticas, pero que no son explotadas, pues los gobernantes han vivido de espaldas a su belleza y posibilidades. En nuestros días, se encuentra en grave peligro debido a las continuas prácticas humanas que atentan contra su delicado equilibrio.

La Institución Educativa Playa Mendoza ha asumido como un gran reto el colaborar en la medida de sus posibilidades con el cambio de la mentalidad de los pobladores de su entorno, El primer paso es la formación de los estudiantes; tras el fin de que ellos se conviertan en multiplicadores de una nueva actitud, en su comunidad. Se vio como el primer paso en esta tarea el acercar a los niños al ecosistema para que aprendan de él disfrutando su belleza. Se nota que, conociendo el manglar, desentrañando sus misterios, se aprende a valorar y respetar su riqueza. Se espera que, una vez valorado, el ecosistema (primeramente) y todo el entorno se proyectarán como fuentes de riqueza y desarrollo sostenible de la región.

Desarrollo sostenible en la I. E. Playa Mendoza

La Institución Educativa Playa Mendoza tiene como lema en su horizonte "sembramos nuevos corazones frente al mar". Sin embargo, un currículo fuera de contexto, heterónomamente impuesto, obstaculiza estos sueños. Frente al Mar Caribe y su potencial una población sufre de ingentes necesidades y parece condenada a repetir un ciclo de miseria. El Plan Prospectivo y Estratégico de la Región Caribe Colombiana presenta la región en el año 2019 como un territorio equitativo, competitivo, sostenible y con identidad multicultural (...) con una ciudadanía educada, mejor informada, más comprometida, participativa y vigilante, que combate la corrupción y promueve el bienestar y el desarrollo de la región. (p.126). En el entorno de Playa Mendoza es indispensable un proyecto educativo y un currículo con base en su desarrollo sostenible.

Resulta pertinente aclarar que el tema de desarrollo sostenible no se circunscribe al asunto ambiental. Así, las Naciones Unidas propone en Objetivos mundiales para el desarrollo sostenible 2016-2030 (s.f.) 17 elementos como fin de la pobreza extrema, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, trabajo decente y otras. En Playa Mendoza resultan familiares.

Ahora bien, se entiende como desarrollo sostenible la definición primigenia en Naciones Unidas (1987) del Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo: aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias. (p.27).

En este punto, vale la pena mencionar el trabajo de Rojas, L. (2013) que establece una propuesta con proyectos transversales, aunque la comunidad es tenida en cuenta sólo como portadora de información sobre todo a nivel diagnóstico, pero no participa propiamente en la

investigación. Igualmente, Montoya, J. (2010) hace una presentación de variedad de estrategias para la educación ambiental que se están poniendo en marcha en múltiples comunidades religiosas de distintos lugares del mundo. Es interesante la reflexión que hace Valero, N. (2007) sobre la complejidad como escenario para la educación ambiental. De ahí el acercamiento interdisciplinar y la importancia de la transversalidad. Acosta, Y. (2005) plantea un aspecto clave de la educación ambiental: la participación de la comunidad en su reflexión, acciones, toma de decisiones. Este es un elemento que puede enriquecer procesos más complejos como el currículo en la escuela. Zabala, I; García, M. (2009) presentan el modelo de Fritjof Capra denominado Paradigma ecológico como modelo para comprender la ecología y la sostenibilidad, bajo el enfoque vivencial, participativo y multidisciplinario, así como consideraciones de las interacciones del contexto sociocultural que incluye la familia, la comunidad, el sistema educativo y organismos vinculados con la escuela y la sociedad.

En Colombia, sin embargo, no existen muchas noticias de un proyecto educativo análogo al que se propone aquí: una escuela frente al mar que se incorpora en su entraña en pro del desarrollo sostenible. Colombia, con dos mares, permanece obnubilada ante ellos,

La Institución pretende entonces empoderarse propiciando espacios para involucrar el mar, su contemplación y goce, como agente dinamizador de procesos de desarrollo sostenible de la población. Se coincide con Macedo, B. (2007):

la visión de la EDS (educación para el desarrollo sostenible) implica una transformación educativa que va desde la modificación de la estructura, la gestión, los currículos y en los espacios y estrategia de formación y aprendizaje, es decir, no sólo un cambio en los contenidos sino un cambio sistémico.

Desde los escollos

Los escollos siempre han estado latentes en la historia de la Institución. No se han provocado; se han padecido. Pero se han reflexionado, generando un proceso, una lucha, que ha forjado una gran “personalidad” comunitaria. Como punto de partida se tiene que, durante sus 26 años de existencia, la Institución llevó a cabo sus actividades en ausencia de una planta física propia y adecuada. Sólo a partir del presente año de 2017, se está logrando solventar esta problemática gracias a un edificio cuya primera etapa ya ha sido inaugurada. Debido a la problemática particular, aunada a los consecuentes riesgos gravísimos en que debió realizar su actividad pedagógica, la comunidad educativa de la Institución siempre ha estado atenta a la previsión de situaciones y acontecimientos como parte de su esencia. Tales condiciones locativas que obstaculizaron su eficiencia, fue generando oportunidades de mejoramiento que llegaron a convertirse en verdaderas fortalezas debido a las respuestas con que se intenta enfrentar los diversos escollos así surgidos. Es decir, con el fin de minimizar o bloquear los riesgos presentes y visualizando un porvenir donde se hayan trascendido los mismos, se han establecido proyectos educativos que terminan por empoderar a la comunidad en su práctica pedagógica.

Dichos proyectos educativos son comunitarios, apoyados por todos los miembros de la comunidad, participantes estudiantes y profesores. Se procura que todos los docentes vivencien, sientan, amen, todos los proyectos para que los enriquezcan desde una transversalización.

La pedagogía crítica es una buena herramienta considerada en este proceso, pues según Gómez, J. y Gómez, L. (enero-julio 2011):

“empodera” a los sujetos para que sean artífices de sus vidas, y puedan desarrollar su autonomía, que sean capaces de cuestionar, desafiar la dominación, así como sus prácticas, valores y creencias

establecidos y proponer-construir alternativas de sociedades solidarias, justas, inclusivas, políticas, defensoras de la vida como imperativo del vivir bien. (p.186).

Proyectos educativos uno a uno

A continuación, se intentará presentar cómo se ha ido generando un proceso comunitario de formación personal y social. Como fruto del pensar colectivo, desde los escollos, las adversidades, las dificultades, han ido surgiendo una serie de proyectos educativos que intentan contrarrestarlos. Estos serán descritos brevemente partiendo desde la situación que les originó.

Proyecto "Buenos Días". Desunión, poca educación espiritual pobre vivencia de la fe. La Institución atiende niños de corregimientos y veredas, separados por grandes distancias y difíciles accesos.

Toda la comunidad se reúne al iniciar la jornada. Cada día un docente diferente se encarga de este momento. Luego de una oración se hace una corta reflexión en la que se brinda a todos la oportunidad de participar. Se tratan los valores institucionales del respeto, la responsabilidad y la tolerancia y otros de la fe cristiana. También se analizan situaciones que afectan a toda la comunidad y se proponen y aprueban soluciones, convirtiéndose en clave para mejorar la convivencia y la vida comunitaria. Resulta que el estudiante es capaz de participar en el destino de su comunidad, habiendo aprendido a dedicar tiempo para sus vivencias espirituales.

Torralba, F. (2013), presenta la inteligencia espiritual, una de las inteligencias múltiples desarrolladas por Howard Gardner, como un reto educativo al educar para ser persona y la cita como aquella que

nos faculta para preguntar por el sentido de la existencia, para tomar distancia de la realidad, para elaborar proyectos de vida, para tras-

cender la materialidad, para interpretar símbolos y comprender sabidurías de vida. El ser humano es capaz de un conjunto de actividades que no se explican sin referirse a este tipo de inteligencia. (p.3).

Proyecto: "Pa' dentro como el cangrejo". Los niños, pese a estar constantemente en contacto con el "monte", el cual hace parte del ecosistema de manglar circundante, desconocen su naturaleza y no lo valoraban.

A la luz del Decreto 1743 en su artículo uno que ordena incluir los proyectos ambientales escolares en el marco de diagnósticos ambientales, locales, regionales y/o nacionales, con miras a coadyuvar a la resolución de problemas ambientales específicos. (pp.1-2), se vio la oportunidad de traer el ecosistema a la Institución o ir por él. Se propuso instruir a los más grandecitos para que llevaran a los más pequeños a conocerlo. Descubriendo su riqueza, se sembraría amor y respeto por él. En estos paseos, los inquietos cangrejos violinistas se atravesaban en el camino. Parodiando la popular expresión "pa' tras como el cangrejo", se tomó el nombre del proyecto: "Pa' dentro como el cangrejo". Así como ellos penetran la tierra del ecosistema para vivir, pero también la liberan de los detritus, la comunidad busca beneficiarse de la belleza de aquel medio, pero aportando estimular el amor y respeto hacia ella.

Con esto se participa del espíritu del Papa Francisco, quien proclama por un tipo de educación que transforme las malas prácticas desde dentro del espíritu humano cuando afirma:

esta educación, llamada a crear una «ciudadanía ecológica», a veces se limita a informar y no logra desarrollar hábitos. (...) Es muy noble asumir el deber de cuidar la creación con pequeñas acciones cotidianas, y es maravilloso que la educación sea capaz de motivarlas hasta conformar un estilo de vida.

Al compenetrarse en el fondo de la problemática, surgen en los muchachos impulsos a plantearse cuestionamientos sobre sus propias acciones y las de los otros, pero, sobre todo, propósitos constantes de luchar en pro de una nueva tierra, casa común de todos, transformada y cuidada con entrañable delicadeza.

La investigación: En la publicación del Ministerio de educación Nacional, Al Tablero (2005) se explicita acertadamente la génesis de los siguientes dos proyectos de la siguiente manera:

Estos Proyectos propician en la escuela espacios para el desarrollo de estrategias de investigación y de intervención. Las primeras, implican procesos pedagógico-didácticos e interdisciplinarios, cuyo fin es reflexionar críticamente sobre las formas de ver, razonar e interpretar el mundo y las maneras de relacionarse con él; igualmente, sobre los métodos de trabajo, las aproximaciones al conocimiento y, por consiguiente, la visión e interacción entre los diferentes componentes del ambiente. Las segundas, de intervención, implican acciones concretas de participación y de proyección comunitaria.

Proyecto "Cuántos son y cuántos quedan". Preguntas de los niños sobre árboles y animales observados en el ecosistema: ¿cómo se llaman?, ¿para qué sirven?, ¿cómo se nutren?, ¿qué papel cumplen en el medio?, etc.

Como no se tenían todas las respuestas, unos años después la comunidad se arriesga a hacerle frente al desafío de realizar un inventario taxonómico vegetal. Así nació "Cuántos son y cuántos quedan", proyecto que por su ambición científica llevó a aspirar al apoyo tecnológico y técnico de la Corporación Regional Autónoma del Atlántico, autoridad en la materia, donde se obtuvo un reconocimiento especial a través de un concurso donde resultó ganador. Así, hoy los niños se encuentran en la empresa de una gran labor científica.

“Ztupará, riqueza mokaná”, Desconocimiento de los propios valores culturales y atomización de los diversos sectores poblacionales de la zona turística de la Vía al Mar del municipio de Tubará.

Playa Mendoza se encuentra ubicada a la orilla del Mar Caribe, en la zona turística del municipio de Tubará, Atlántico. Este territorio fue habitado primitivamente por la cultura mokaná, la cual se intentará valorar y respetar como sinergia para la formación de la población, pues se considera que no existe un futuro realmente propio si no se reconocen y valoran las raíces ancestrales de una comunidad, su génesis, su fuente de identidad.

En este sentido es importante aclarar el concepto de cultura. Mora, R. (2009) define como cultura todo aquello que identifica a una organización y la diferencia de otra haciendo que sus miembros se sientan parte de ella ya que profesan los mismos valores, creencias, reglas, procedimientos, normas, lenguaje, ritual y ceremonia. (p.200). Importa rescatar valores perdidos en pro de su identidad, máxime cuando los medios de comunicación actuales bombardean constantemente con alternativas enajenantes que a la larga terminan por hacerlos sentir forasteros en su propia tierra y como sosos remedos en tierra extraña.

Se promovió la realización de una investigación en torno a la identidad cultural de los pobladores de la zona, de la cual no se tienen muchos datos. Resultó de ello el libro “Ztupará, riqueza mokaná”, escrito por algunos docentes, padres de familia, estudiantes y vecinos, que se constituye en un valioso aporte a la identidad de Tubará. Se contó con el apoyo del sector productivo a través de “Marinas de Colombia S. A.”

Proyecto Gallinazo En los paseos por el ecosistema, los muchachos quedaban muy inquietos al ver cómo los pobladores arrojaban desechos de todo tipo en éste. De los mismos muchachos surgió la inicia-

tiva de regresar para liberar de aquella basura la delicada naturaleza. Al lado de esto, estaba la problemática de la prestación del servicio social obligatorio de los próximos graduandos, pues dadas las condiciones territoriales es muy difícil que se pudiera prestar a través de servicios de alfabetización debido a los largos desplazamientos producto de la condición rural o cualquier otro que implicara planta física u horarios especiales. El artículo 7 del Decreto 1743 de 1994 prevé que este servicio se puede prestar “participando directamente en los proyectos ambientales escolares, apoyando la formación o consolidación de grupos ecológicos escolares para la resolución de problemas ambientales específicos o participando en actividades comunitarias de educación ecológica o ambiental.” (p.3)

Así, nació el Proyecto Gallinazo, emulando la importante labor de este ave en la naturaleza. Se sirve a la comunidad liberando al ecosistema de los desechos, a la vez que se instruye a los moradores sobre el daño que ocasionan con estas malas prácticas y mostrarles acciones preventivas. Lo mejor de todo esto, resulta que al recoger entre sus manos aquella basura, el muchacho se siente motivado a no convertirse en una fuente de multiplicación de las malas prácticas

Proyecto “Cuéntamelo todo”. Se presentan dificultades de los niños en los procesos de lectura, concretamente su comprensión y comunicación de lo leído, dificultando un mejor rendimiento académico y en las pruebas externas.

Para incentivar más la lectura, se propuso que en todas las áreas se tomara una nota valorativa desde talleres de comprensión de lectura. Además, se ideó el proyecto “Cuéntamelo todo”, proyecto para motivar la lectura y el análisis crítico en la básica secundaria y media, partiendo de problemáticas sociales del País y el mundo. Se presenta al muchacho un artículo de revistas o periódicos para que luego cuente lo leído a sus compañeros. El docente, mediante un evento

lúdico de competencia entre grupos (“guerra de preguntas”) anima y conduce la comunicación de lo leído y el manejo preciso de la información. Luego, se hace una mesa redonda donde todos exponen su opinión crítica sobre la temática abordada por el artículo, pero ya con base en el manejo de una información seria.

La comunicación de los procesos interiores de cada individuo tiene efectos muy positivos tanto para sí mismo como para su comunidad, puesto que se abre a la oportunidad de liberar y contrastar. Ciertamente, la población educativa de la Institución se caracteriza por una ser muy parca, tal vez tímida, al momento de expresar sus inquietudes, sus ideales, sus sueños, en fin, todos sus procesos interiores. En este punto puede resultar clave el aporte de Ferrada, D. (Diciembre de 2001) cuando propone un enfoque curricular crítico comunicativo:

en vistas a abrir espacios comunicativos concretos para la crítica reflexiva, necesaria para desarrollar prácticas educativas tolerantes, solidarias y libres de imposiciones, al interior de las cuales pueda llevarse a cabo un aprendizaje dialógico que conduce a situaciones de mejoras sustanciales en las prácticas pedagógicas y su consecuente expresión en la mejora esencial de los aprendizajes de los estudiantes, particularmente de aquellos que viven en contextos de pobreza y desigualdad social. (p 302).

Proyecto “Física Caleta”. El docente no muestra hábitos de lectura como ejemplo motivador para los niños. Es necesario estimular también su hábito de lectura.

Es bien sabido que la definición de maestro atañe a aquel que enseña con el ejemplo. Delors J.. (1996) afirma que la gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al mostrarse dispuestos a someter a la prueba de los hechos sus hipótesis e incluso a reconocer sus errores. Su cometido es ante todo el de transmitir la afición al estudio. (p. 84).

Proyecto “Física Caleta” es un club de lectura para docentes. (Esta expresión la usan nuestros jóvenes para referirse al estudio arduo y continuo). Cada quince días, se destina una hora para compartir algo que cada docente haya aprendido a través de la lectura de artículos o libros especializados, señalando qué ha aportado al enriquecimiento personal o de la propia actividad pedagógica y reflexionando sobre la posible utilidad de lo aprendido para el crecimiento de la comunidad educativa. Otra modalidad es escoger entre todos un artículo para analizar grupalmente.

“Proyecto Trato y acato”. Establecimientos educativos de la región discriminan con pruebas de admisión. Exclusión de estudiantes por bajo rendimiento académico o problemas disciplinarios.

En Playa Mendoza se recibe a todo muchacho que toca la puerta, sin objeciones, pues se considera muy importante considerar que todos tienen derecho a una oportunidad de salir adelante. Nunca a ningún muchacho se le ha negado el ingreso a la institución por bajo rendimiento, ni se le hacen pruebas de admisión. Así, en la educación media se ha acogido casos que otras instituciones excluyen por temor a bajar sus resultados en dichas pruebas.

El no cerrar la puerta al muchacho que ha tenido problemas disciplinarios en otra institución implica ciertos riesgos en cuanto a la convivencia. Por ello, se diseñó un proyecto que busca reestructurar el Manual de Convivencia para que permita el fortalecimiento de la institución, el mejoramiento de las relaciones y la solución pacífica de conflictos entre los diferentes actores. Se trata de que los jóvenes registren y analicen los diversos conflictos cotidianos comunitarios para proponer acuerdos a pactar y articularlos en el Manual de Convivencia. Una vez redactado el artículo se presenta a cada estamento de la comunidad (estudiantes, padres, docentes) y se somete a su aprobación, firmándose el acuerdo.

El proyecto resulta un gran apoyo para el respeto de las normas del Manual de Convivencia, pues éstas no son heterónomamente impuestas. "El ejercicio de los derechos y libertades implica responsabilidades." es el principio rector de todo el proceso, extraído de la Constitución política de Colombia de 1991, (p.18) que consagra de esta manera en el artículo 95 la relación intrínseca que poseen los derechos a los que se acoge un ciudadano con sus responsabilidades; al lado de los derechos, también hay deberes.

Delors J.. (1996) presenta dentro de los cuatro pilares para la educación aprender a vivir juntos, del cual anota que se da desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz." (p.109)

Los "Días de Convivencia". Ausencia de espacios de encuentro de toda la comunidad para compartir vivencias. Necesidad de analizar comunitariamente las diversas problemáticas de la convivencia.

Se llevan a cabo dos veces al año. Allí, todos los docentes y todos los estudiantes se reúnen en un centro de convenciones externo al colegio para disfrutar de estar todos juntos, compartir, vivenciar, dialogar alrededor de diversas temáticas. El rector con su equipo de docentes planifica con anterioridad el evento y se deciden responsabilidades a asumir por cada quien, de acuerdo con los objetivos propuestos para la fecha, las cuales se transmiten a los estudiantes. Se procura disponer de espacios y tiempos adecuados durante las semanas previas para realizar las tareas encomendadas a cada grupo de muchachos bajo la tutoría de sus maestros. Finalmente, llegado el gran día, se presenta el trabajo ante el resto de la comunidad con resultados realmente positivos.

Sús (2005), afirma que la convivencia escolar se da en un escenario vivo de interacciones donde se intercambian - explícita o tácitamente - ideas, valores e intereses diferentes y, a menudo, confrontados. Álvarez, Jugo y Moloche (2001) y Vargas (2003), afirman que un buen clima escolar se da en el lugar en donde estudiantes y docentes disfrutan del trabajo que ambos desarrollan juntos.

Proyecto "Esto me pasó un día". Las dificultades con que los docentes desempeñaban su trabajo afectaron el clima laboral. Debía trabajarse en aras de que todos los docentes se sintieran cómodos.

Se pensó en la alternativa de, en vez de juzgarse mutuamente, compartir los propios yerros para enriquecerse en comunidad. "Esto me pasó un día" busca que los docentes compartan sus dificultades, crezcan como profesionales y personas a partir del intercambio de experiencias. Ellos se reúnen dos días al mes, para compartir un episodio difícil o anecdótico en algún momento de servicio en la comunidad, en el cual considere que pudo actuar mejor. Primeramente, los oyentes deben comentar qué hubieran hecho en esa situación. Luego, se escucha de la propia voz del protagonista su actuación real. Finalmente, todos, dialogan sobre cuál debería ser la actitud ideal ante la situación expuesta. La solidaridad comienza a unir a todos.

Morin, E. (1999), considera la práctica mental del auto-examen permanente de sí mismo necesaria por cuanto la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas es la vía para la comprensión de las de los demás. Si descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes, carentes, entonces podemos descubrir que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión. (p.55). Este ha sido la clave para cambiar desde una posición de juez del otro hacia una apertura a los demás en las recíprocas debilidades.

Por otra parte, Flórez (1994) propone como punto central de la comprensión de otro, una relación donde las diferencias no sean obstáculos

para eliminar al otro, sino para interpretarlo, a manera de pregunta comprensiva con la cual conocerlo, dejarse hablar por él permitiéndole su alteridad, sin menospreciar sus pretensiones.

Proyecto "A ver, yo veo", Los medios de comunicación con sus estereotipos ejercen presiones que influyen negativamente los adolescentes. Preocupa mucho el bajo nivel crítico con que los jóvenes enfrentan estos espacios verdaderos medios de masificación de una cultura consumista y hedonista.

"A ver, yo veo" tiene como objetivo usar los mismos medios para defender valores, modelos, espacios de reflexión, que despierten el sentido crítico y que ayuden a los estudiantes en su proceso de desarrollo de la personalidad. Luego, se intentará orientar mediante el ejemplo una actitud que contemple alternativas a las que tales medios imponen como únicos ideales. Así, se puede tomar un video para suscitar valores positivos que brinden elementos para mejorar como persona y participar en la construcción de una sociedad mejor. Un ejemplo más concreto: ante la música que incentiva la "rumba" (vida de diversión y placeres ególatras), la promiscuidad y el menosprecio a la mujer, se propuso a los muchachos escuchar música clásica, logrando gratos resultados

Delors, J. (1996) afirma que Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla. (p. 21). Y más adelante, sobre las tecnologías de la información advierte que conviene utilizar con discernimiento y promoviendo la participación activa de los alumnos. (p.28).

Espíritu de la metodología: acuerdos de base

La propuesta presenta gran libertad al docente para implementar su práctica pedagógica. Aun así, existen algunas acciones comunes, las

cuales serán valoradas por todos. El trabajo en equipo sobresale como fundamento del aprendizaje, para sembrar la solidaridad y la armonía social, indispensables para el desarrollo de la comunidad.

El trabajo personal será valorado desde la toma de apuntes y realización de ejercicios en el cuaderno personal de cada estudiante, procurando en todo momento el fortalecimiento de la autoestima del muchacho y motivando el esfuerzo individual.

La autoevaluación es un proceso igualmente importante, buscando fortalecer la capacidad de autocrítica generadora de la aceptación de los errores y debilidades propios y del otro. La confrontación con la realidad la orientará para evitar abusos que denigren de la honestidad.

Se abrirán espacios a las actividades donde se genere un encuentro gustoso con el otro, un trabajo en equipo en medio de la cotidianidad pedagógica. Aun cuando ello implique sacrificio de tiempo dedicado a cualquier materia, puesto que el aprendizaje que se genera en actividades comunitarias en medio del contacto, del tropiezo, de la confrontación, de la necesidad, de la cooperación con el otro, motiva el crecimiento del espíritu y genera situaciones socializadoras, indispensables para aprender a mirar juntos hacia el futuro.

En todos estos proyectos educativos es trascendental estimular la participación de la comunidad y especialmente de los docentes. El primer paso es la socialización, someter los proyectos que han venido madurando desde las estrategias iniciales a la opinión de todos para enriquecerlos. También se involucra a cada docente como coordinador de uno de los proyectos. Además, se realizan sesiones de ejercicio de cada proyecto con los docentes y se someten a evaluación y mejoramiento continuo. Con ello se pretende involucrar a todos en la misma empresa, dejando la práctica individualista del grupo de docentes para constituirse en un equipo. Se participa de este modo en la idea del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (s.f.) de que la importancia del PEI está en poner a toda una comuni-

dad a soñar con un proyecto conjunto que articule el trabajo de los/as docentes, independientemente del grado y de la asignatura que enseñen. Esta acción conjunta de toda la comunidad educativa es la que garantiza que se trabaje integralmente y que la escuela supere la visión academicista, informativa y fragmentaria (p.128)

Planes de estudio

Un momento muy importante en el desarrollo de la comunidad es la concientización en torno a qué es lo que se necesita aprender, por lo cual se ha querido presentar este aparte especial para complementar y definir mejor la propuesta. En el caso de Playa Mendoza, el plan de estudio ha sido hondamente permeado por las experiencias ya relatadas, engendrando nuevas motivaciones y originando nuevos retos. La comunidad ante sus escollos se ha empoderado para atreverse a proponer sobre qué necesita aprender y ha comenzado a buscar respuestas entre alternativas.

Muchos establecimientos educativos en Colombia asumen este compromiso de una manera heterónoma. Con ello, se pierde una parte importante en el desarrollo de la comunidad, pues se encauza toda ella a amoldarse a unos criterios o estándares planeados ajenos, que no participan de su situación y que no son capaces de comprenderla ni de, mucho menos, transformarla.

En el Plan de gobierno de J. Santos, en el aparte de “Colombia la más educada en 2025”, se dice: “Excelencia docente: transformaremos radicalmente los currículos y formas de aprender para fomentar talento, creatividad, desarrollo emocional y competencias ciudadanas”. Luego, se estima que los cambios que se han ido dando en Playa Mendoza podrán ser apoyados por los entes gubernamentales.

En todo país existen leyes que determinan derroteros. La Ley General de Educación (115) en su artículo 23 presenta las áreas obligatorias. Pero, la misma ley en su artículo 77 ofrece ciertas alternativas que

tal vez los establecimientos educativos no han aprovechado. Así se plantean las asignaturas optativas que anidarían la identidad de una comunidad. Tales asignaturas deben nacer de las necesidades particulares de cada comunidad.

Históricamente la población del entorno ha sufrido del abandono de las diversas autoridades, y el lugar del jefe o cacique primitivo no ha sido plenamente cubierto, La escuela, por tanto, ha asumido el reto de la formación del espíritu de la comunidad. Así, se está proponiendo enfatizar en Playa Mendoza los estudios concernientes al espíritu tales como educación artística y cultural, folclor, música. al igual que se enfatizará el estudio de la ancestral cultura mokañá en las diferentes áreas. Igualmente se pretende incrementar el tiempo destinado a la educación ética y en valores humanos, religiosa y física, recreación y deportes. Debido a su importancia en la formación del espíritu se intentará disponer de una o dos horas más en la semana para cada una de ellas. Se aumentará la enseñanza de lengua extranjera (inglés) por cuanto la vocación turística de la zona exige mayor preparación humana. Obviamente, también se dispondrá de estudios del desarrollo sostenible. Ello irá de la mano con estudios en emprendimiento y liderazgo, finanzas y administración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Y. (2005). Propuesta de una metodología de educación ambiental autogestionada para la comunidad El Moncada, Viñales. Cuba. Recuperado de "<http://www.monografias.com/trabajos35/educacion-ambiental/educacion-ambiental.shtml>"
- Álvarez, T. Jugo M. Moloche, O (2001). *Organicemos el aula*. Lima. Ministerio de Educación. 70p
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Ferrada, D. (Diciembre de 2001). "Comunidades de entendimiento": una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum. *Pensamiento Educativo*, 29, 297-317.

- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Me Graw Hill. 311 p.
- Gómez, J. Gómez, L. (enero-julio 2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, 66, 181-190
- Congreso de Colombia. Ley 115 de 1994 (febrero 8) Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994 Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf
- Macedo, B. Salgado, C. (2007) Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Forum de sostenibilidad Cátedra UNESCO*, 1, 29-37.
- MEN. (2005). Educar para el desarrollo sostenible. *Altablero*, 36, Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1743 de 1994 (agosto 3). Diario Oficial No 41.476, del 5 de agosto de 1994. Recuperado de http://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyServiciosEcosistemas/pdf/Normativa/Decretos/dec_1743_030894.pdf
- Montoya, J. (2010). Plan de educación ambiental para el desarrollo sostenible de los colegios de la Institución La Salle. (Tesis de doctorado inédita). Universitat de Valencia, España
- Mora, R. (Noviembre de 2009). La construcción de un proyecto curricular para la región Caribe. *Educación y humanismo*, 17, 187-203.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Naciones Unidas. s.f. Desarrollo sostenible. Objetivos mundiales 2016-2030. Recuperado de <http://www.globalgoals.org/es/>

- Observatorio del Caribe Colombiano (2013). Plan Prospectivo y Estratégico de la Región Caribe colombiana. Hacia un plan de desarrollo para la región Caribe colombiana. Cartagena de Indias.
- Papa Francisco. (2015). Carta encíclica *Laudato si'* sobre el cuidado de la casa común. Bogotá: San Pablo.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (s.f.) Objetivos de Desarrollo Sostenible, Colombia. Herramientas de aproximación al contexto local. Recuperado de <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-ODSColombia-VSWS-2016.pdf>
- Rojas, L. (2013). Desarrollo sostenible y currículo, propuesta de transversalización para la formación integral en educación básica secundaria. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Manizales, Colombia.
- Santos, J. s.f. Colombia la paz ya viene. Plan de gobierno Las ideas de todos.
- Sús, M (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 983-1004.
- Torralba, F. (2013) El cultivo de la inteligencia espiritual. Recuperado de <http://www.gazteok.org/wp-content/uploads/2013/11/CF-Cultivo-de-la-inteligencia-espiritual.pdf>
- Valero, N. (2007). Sistematización de la educación ambiental: teoría y práctica como fusión metodológica. *Educere - Investigación arbitrada*, 11(37), 315-325.
- Vargas, M. (2003). *Materiales educativos : procesos y resultados*. Bogotá Convenio Andrés Bello. 279p.
- Zabala, I; García, M. (2009). La Educación del Siglo XXI de acuerdo a la perspectiva del paradigma ecológico: Una alternativa para la sostenibilidad. *Revista de investigación*, 33 (68), 233-250.

Como citar este capítulo:

Hernández Zurbarán, M. A., Jacquin Morales, J. M. & Turizo Arzuza, M. E. (2018). Educando desde los escollos. En Cortina Iglesias, D., León Rodríguez, G., Bhamón, M. J., Rubio-Castro, R., Martínez Tejera, M. P., Palacio Vélez, C., Vélez Peña, J. del P., Villalba Villadiego, A. A., . . . Turizo Arzuza, M. (R. Rubio-Castro, M. J. Bahamón, A. A. Villalba Villadiego & M. E. Turizo Arzuza, Comp.) *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser*. (pp.353-371). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

El libro *Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica y la formación del ser* es el resultado de procesos de investigación en el contexto pedagógico de diversos autores y autoras. El libro está estructurado en dos partes, en la primera, el lector encontrará trabajos desde la perspectiva de la práctica educativa como promotor del saber, destacándose elementos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico, estrategias para potenciar lectura crítica, comprensión lectora, fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés y la promoción de la cultura investigativa en el personal docente. En la segunda parte, el lector encontrará trabajos desde la perspectiva de la formación del ser, destacándose elementos como la incorporación de las habilidades para la vida en el currículo, fomento de la resiliencia, prácticas pedagógicas inclusivas, y diversas estrategias orientadas a la formación en competencias ciudadanas tanto a nivel de estudiantes como de docentes.

EDICIONES
UNIVERSIDAD
Simón Bolívar
SIMÓN BOLÍVAR



ISBN 978-958-5533-33-2



9 789585 533332 >