

## Editores

Gómez-Vahos, Jovany  
Aguilar-Barreto, Andrea J.  
Espinosa-Castro, Jhon-Franklin

# Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander



# **Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander**

## **Editores**

Gómez-Vahos, Jovany

Aguilar-Barreto, Andrea J.

Espinosa-Castro, Jhon-Franklin

# **Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander**

**Editores**

Gómez-Vahos, Jovany  
Aguilar-Barreto, Andrea J.  
Espinosa-Castro, Jhon-Franklin

**Autores**

Jovany Gómez-Vahos  
Andrea J. Aguilar-Barreto  
Jhon-Franklin Espinosa-Castro  
Nicomedes Alexis Ortega Rubio  
Rafael Ordoñez Ortega  
Marcela Flórez Romero  
Mayeini Katherine García Parada  
Gloria Yeni García Lizcano  
Yurley Karime Hernández Peña  
Nixon Pabón Rodríguez  
Silvia Juliana Rodríguez Basto  
Geovanni Coronel Quintero  
Andrea Johana Aguilar Barreto  
Claudia Parra Meaury  
Rafael Pulido Morales  
Clara Paola Aguilar Barreto  
Nohemy Hernández Aguilar  
Yackeline Fuentes Díaz  
Hernán Sepúlveda Figueroa  
Kattia Magred Sepúlveda Rodríguez  
Omar Rozo Pérez  
Yudith Liliana Contreras Santander  
Hender Yesid Ayala Contreras  
Luis Francisco Melo Ayala



## Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander

### Editores

© Gómez-Vahos, Jovany  
© Aguilar-Barreto, Andrea J.  
© Espinosa-Castro, Jhon-Franklin

### Autores

©Jovany Gómez-Vahos  
©Andrea J. Aguilar-Barreto  
©Jhon-Franklin Espinosa-Castro  
©Nicomedes Alexis Ortega Rubio  
©Rafael Ordoñez Ortega  
©Marcela Flórez Romero  
©Mayeini Katherine García Parada  
©Gloria Yeni García Lizcano  
©Yurley Karime Hernández Peña  
©Nixon Pabón Rodríguez  
©Silvia Juliana Rodríguez Basto  
©Geovanni Coronel Quintero  
©Andrea Johana Aguilar Barreto  
©Claudia Parra Meaurio  
©Rafael Pulido Morales  
©Clara Paola Aguilar Barreto  
©Nohemy Hernández Aguilar  
©Yackeline Fuentes Díaz  
©Hernán Sepúlveda Figueroa  
©Kattia Magred Sepúlveda Rodríguez  
©Omar Rozo Pérez  
©Yudith Liliana Contreras Santander  
©Hender Yesid Ayala Contreras  
©Luis Francisco Melo Ayala

### Grupos de investigación

Altos Estudios de Frontera (ALEF), Universidad Simón Bolívar, Colombia.  
Rina Mazuera Arias  
Democracia y Modernización del Estado Colombiano, Universidad Simón Bolívar, Colombia.  
Florentino Antonio Rico Calvano  
Modelamiento Científico e Innovación Empresarial GIMCINE  
Miguel Ángel Vera  
Grupo de investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar, Colombia  
Patricia Del Pilar Martínez Barrios



ISBN: 978-958-5533-37-0

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/dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co>

Barranquilla y Cúcuta

Producción Editorial

Conocimiento Digital Accesible. Mary Barroso, Lisa Escobar

Urb. San Benito vereda 19 casa 5. Municipio Santa Rita del Estado Zulia- Venezuela. Apartado postal 4020. Teléfono: +582645589485, +584246361167. Correo electrónico:marybarroso27@gmail.com, conocimiento.digital.a@gmail.com

Diciembre del 2018

Barranquilla

Made in Colombia

### Como citar este libro

Gómez-Vahos, J., Aguilar-Barreto, A.J. y Espinosa-Castro, J.F. (Ed.). (2018). Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

**DOI:**

Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander / editores Jovany Gómez-Vahos, Andrea J. Aguilar-Barreto, Jhon-Franklin Espinosa-Castro; Nicomedes Alexis Ortega Rubio [y otros 22] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

260 páginas; tablas a blanco y negro; figuras a color

ISBN: 978-958-5533-37-0 (Versión electrónica)

1. Maestros -- prácticas pedagógicas -- Norte de Santander 2. Prácticas de la enseñanza -- Investigaciones -- Norte de Santander 3. Métodos de enseñanza -- Investigaciones 4. Pedagogía I. Gómez-Vahos, Jovany, editor-autor II. Aguilar-Barreto, Andrea J, editor-autor III. Espinosa-Castro, Jhon-Franklin, editor-autor IV. Ortega Rubio, Nicomedes Alexis. V. Ordoñez Ortega, Rafael VI. Flórez Romero, Marcela VII. García Parada, Mayeini Katherine VIII. Gloria Lizcano, Gloria Yeni IX. Hernández Peña, Yurley Karime X. Pabón Rodríguez, Nixon XI. Rodríguez Basto, Silvia Juliana XII. Coronel Quintero, Geovanni XIII. Parra Meaurio, Claudia XIV. Pulido Morales, Rafael XV. Aguilar Barreto, Clara Paola XVI. Hernández Aguilar, Nohemy XVII. Fuentes Díaz, Yackeline XVIII. Sepúlveda Figueroa, Hernán XIX. Sepúlveda Rodríguez, Kattia Magred XX. Rozo Pérez, Omar XXI. Contreras Santander, Yudith Liliana XXII. Ayala Contreras, Hender Yesid XXIII. Melo Ayala, Luis Francisco XXIV. Tit.

371.102 C744 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 21ª edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

## *Tabla de contenido*

<b>Presentación</b> .....	6
<b>Prólogo</b> .....	9
<b>Introducción</b> .....	12
<b>Capítulo 1.</b> Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en ciencias naturales y educación ambiental en la básica secundaria y media.....	17
<b>Capítulo 2.</b> La práctica pedagógica de licenciados en formación en torno a métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés.....	46
<b>Capítulo 3.</b> El lenguaje como área fundamental en el desarrollo de competencias: Concepciones y práctica pedagógica de los docentes de primaria.....	79
<b>Capítulo 4.</b> Aspectos de tensión en la formación del abogado.....	118
<b>Capítulo 5.</b> Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en el área de artística en básica secundaria en una institución pública del municipio de San José de Cúcuta.....	150
<b>Capítulo 6.</b> Concepciones sobre el proceso lectoescritor en madres de niños de preescolar de una institución educativa pública de Cúcuta.....	172
<b>Capítulo 7.</b> La educación actual desde el enfoque sistémico-cibernético.....	202
<b>Capítulo 8.</b> Estrategias en el rendimiento académico de estudiantes de básica y media técnica.....	222

## *Presentación*

Esta obra es el fruto del ejercicio investigativo llevado a cabo en la Maestría de Educación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, en el marco del macro proyecto de investigación: “Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en las diferentes áreas del conocimiento en educación básica secundaria y media de las instituciones educativas del departamento Norte de Santander y el municipio de San José de Cúcuta”. Estos resultados son la segunda entrega del proceso de divulgación de dicha experiencia, de la cual, la primera entrega, se dio en marzo de 2017 y se tituló “Prácticas Pedagógicas”.

El propósito de esta obra, es reconocer en un primer momento la importancia que tiene el investigar la experiencia de los maestros en el Departamento Norte de Santander como un aporte a la construcción del saber pedagógico del Maestro Norte Santandereano. Comprender cómo circula y se apropian una serie de discursos que entran en relación con la experiencia del maestro, es fundamental a la hora de pensar nuevas maneras de ser y hacer en la escuela.

En un segundo momento reconocer la fuerza que tienen las concepciones de los maestros en el desarrollo de su práctica pedagógica es vital para identificar innovaciones que se han gestado, o por el contrario para transformar aquellas que han condenado a los maestros a estar anclados en prácticas que no promueven una escuela cercana a los desafíos de un mundo cada vez más cambiante y diverso.

De esta manera el trabajo realizado abre el espacio para el análisis y la discusión sobre la figura del maestro, ya no como un posibilitador de contenidos, sino como aquel que es capaz de reconocerse y reinventarse, de construirse y desconstruirse, en un decidido compromiso social con su región, sus pares, su profesión y sus estudiantes.

La Maestría en Educación comprometida con el Horizonte Pedagógico Sociocrítico que ilumina la experiencia formativa de la Universidad Simón

---

Bolívar, pretende contribuir a que la región Norte santandereana logre historiar la experiencia viva de los maestros, reconociendo para ello, cómo conciben su profesión, como piensan desde ella la formación de sus estudiantes, cómo enfrentan el compromiso de asumir un diálogo directo entre saber y pedagogía, entre ciencia y pedagogía, entre sociedad y pedagogía, entre pedagogía y didáctica, además de otros que harían cada vez más crítico el ejercicio vivo de su profesión.

En el marco de los desarrollos teóricos propuestos por Michel Foucault, Oga Lucía Zuluaga, Rafael Porlán, Carlos Furió, Carlos Javier Mosquera, Ángel Díaz Barriga y Sergio Tobón, se iluminó un camino investigativo desde donde se pensó la práctica pedagógica a partir de tres categorías generales: epistemología, pedagogía y didáctica. De esta manera se posibilitó el estudio en diferentes áreas de conocimiento, acerca de las concepciones que sobre dichas categorías poseían los maestros y como estas direccionaban el hacer mismo de sus prácticas.

Emergieron así una serie de preguntas que permitieron junto a los maestros participantes, problematizar las formas en que se concebían las ciencias sobre las cuales se tenía la responsabilidad de formar. De esta manera, se confirmó que la concepción epistemológica, de la ciencia no estaba para nada alejada de la manera en que se concebía y abordada la práctica pedagogía en el espacio de la formación y los procesos de enseñanza.

La concepción epistemológica de la disciplina, influía así en la forma en que se pensaba la formación del estudiante y por ende en la manera en que era abordada desde el aula la experiencia didáctica. Este enlace resultaba para algunos casos preocupantes, pero al mismo tiempo retador en la experiencia investigativa de la Maestría en Educación, ya que, aunque se descubriesen concepciones que no contribuyesen al desarrollo de las competencias que era necesario formar en ciertas disciplinas, al mismo tiempo emergían oportunidades para pensar nuevas rutas de formación para los maestros de la Región. Compromiso sobre el cual, la Maestría en Educación viene trabajando decididamente con el acompañamiento de

cada uno de los grupos de investigación que la acompañan.

De esta manera la presente obra, busca ser un aporte a la decidida lucha por recuperar el estatuto intelectual del maestro, iniciado por el grupo de historia de las prácticas pedagógicas allá en los 70s del siglo pasado, y continuado por un sinnúmero de investigadores de diferentes universidades del país y de América Latina, quienes han reconocido que es develando las formas constitutivas del saber pedagógico, en donde encontramos de forma clara y contundente la grandeza de esta profesión, sobre la cual se han construido sociedades y para la cual, apenas comenzamos a comprender sus posibilidades.

**Gómez-Vahos, Jovany.**

*Magister en Prácticas Pedagógicas  
Profesor Investigador del Departamento  
de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas  
Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta.*

## *Prólogo*

La labor de los maestros en la historia colombiana y latinoamericana ha estado atravesada por una lucha constante por dignificar su experiencia formativa frente una serie de acontecimientos, actores y poderes que han condenado en muchos casos su profesión al simple ejercicio de la instrumentalización de los saberes. Esta obra busca reconocer, como desde el ejercicio de recuperación de la memoria histórica de la pedagogía en Colombia y América latina, ha surgido cada vez con mayor fuerza el compromiso en diferentes intelectuales y grupos de investigación por recuperar el estatuto intelectual de la profesión, como un acto de resistencia y construcción de una nueva forma de comprender el ejercicio de las prácticas pedagógicas, en un mundo cada vez más cambiante y al cual el maestro puede responder desde horizontes, en donde el hecho formativo pone en dialogo una infinidad de discursos y saberes con propósitos de transformación crítica de la realidad.

Abordar la discusión sobre la labor del maestro en la actualidad, implica un compromiso por ver su ejercicio formativo mucho más allá de la clásica y simple mirada de reproductor de saberes al cual se le había condenado socialmente. Dicha mirada había confundido la pedagogía como un ejercicio de control y cumplimiento de reglas sociales, para el cual el maestro era solamente su fiel reproductor.

Así las cosas era evidente que esta mirada de la profesión docente, desconocía totalmente la historicidad de la pedagogía y aún más grave en palabras de Olga Lucia Zuluaga, reconocida historiadora de la pedagogía en Colombia, se había atomizado su discurso a tal grado que otros sujetos de las ciencias humanas, se habían repartido a manera de botín, el complejo saber de la pedagogía.

Reconocer entonces la pedagogía y su historicidad, aparece desde los años 70 en Colombia como una apuesta fundamental desde la cual se ha logrado ir reconociendo las formas de ser maestro en la historia del país. Esto de por sí, amplía el horizonte desde donde se ha configurado la digna y potente labor social del maestro. Diversos grupos de investigación desde

---

hace ya unas cinco décadas se han comprometido por develar las formas en que el maestro ha enfrentado sus conocimientos pedagógicos a los saberes de las ciencias en el marco de la enseñanza. Los resultados de estas investigaciones, ha permitido ir avanzando en el reconocimiento de un estatuto intelectual que ha permitido ver la labor docente como una profesión de primer nivel.

Estudiar las prácticas pedagógicas es un ejercicio de responsabilidad social, que le permite a la sociedad comprender las maneras en que los maestros están enfrentando su labor, más que un acto para develar una serie de falencias, cómo un ejercicio investigativo que tiene la intención de reconocer toda la serie de discursos que se han apropiado por el maestro en su experiencia educativa. Dichos discursos entran en una serie de relaciones que terminan configurando una infinidad de concepciones que le hacen pensar y enfrentar la experiencia formativa y didáctica desde unas posturas particulares. Estas concepciones son de por sí el factor desencadente de una prácticas pedagógicas particulares.

En este sentido es inevitable reconocer, que dichas concepciones, hacen que la experiencia formativa, muy relacionada con el ejercicio pedagógico y la experiencia didáctica, correlacionada con la enseñanza, estén condicionadas a desarrollar unas dinámicas particulares en cada institución y en cada contexto. La presente obra aborda la pregunta por la práctica pedagógica y en ella hace necesarias la pregunta por la ciencia enseñanda, la formación y la didáctica. Se abre así, tres discusiones que son parte del acervo teórico y discursivo internacional.

El primer aspecto relacionado con la pregunta por la ciencia, muestra en este obra un punto nodal, ya que cuando el maestro muestra claridad sobre su disciplina, comprende la forma en que esta aborda las preguntas por los fenómenos que le son de interés. Saber esas lógicas es para el maestro un elemento capital en el establecimiento de rutas formativas y didácticas que permitan la generación de valores específicos frente a las disciplinas en cuestión. Al respecto la investigación se enmarca en la ruta propuesta por los trabajos de Rafael Porlan en 1994, José Ignacio Pozo en

---

el 2008, y finalmente Carlos Furió en el 2012.

El segundo aspecto referido a la formación, aborda la pregunta pedagógica por qué valores deben formarse en el marco de la disciplina enseñada. El ejercicio pedagógico está aquí directamente conectado con la disciplina misma, ciencia y pedagogía, entran en un directo dialogo de saberes, en donde el centro y propósito, es el hombre mismo. Qué hombre puede pensarse, qué valores pueden desarrollarse, para qué formarlos en el marco de esta disciplina, resultan ser los elementos desencadenantes de la experiencia investigativa desarrollada en la presente obra.

Finalmente el elemento didáctico, se muestra aquí, en estrecha relación con el aspecto epistemológico y pedagógico. La pregunta por el cómo enseñar se conecta a la pregunta por la disciplina y la forma en que esta ha abordado el estudio de la realidad, los caminos y rutas construidos por acercarse a los fenómenos estudiados, serán pieza clave para el desarrollo de rutas didácticas que permitan al estudiante a recorrer su propio camino en las lógicas de la ciencia. Al mismo tiempo la experiencia didáctica se sirve de los alcances de la experiencia pedagógica, ya que esta le ha permitido al estudiante contar con una serie de valores, que le permiten en el marco de la disciplina contar con elementos que lo han preparado para atravesar por cuenta propia, el ejercicio individual y colectivo del aprendizaje.

De esta manera, la presente obra aborda valiosamente el ejercicio investigativo de las prácticas pedagógicas, en el marco del debate histórico y actual, hecho que la hace un referente para el desarrollo de la experiencia formativa de los futuros maestros.

**Rafael Ríos Beltrán**

*Doctor en Educación*

*Miembro del Grupo de Historia de la práctica pedagógica*

## *Introducción*

La presente obra se convierte en un aporte al ejercicio investigativo por comprender las formas en se configuran las prácticas pedagógicas de los maestros en la actualidad, ejercicio que se viene realizando en el país y alrededor de toda la América Latina. En este caso, el aporte es crucial para la experiencia pedagógica y formativa de los maestros del departamento de Norte de Santander en Colombia.

Se busca mostrar a la comunidad académica en esta segunda entrega, los resultados de un ejercicio de caracterización de las prácticas pedagógicas de los maestros del departamento, en donde se devela la relación existente entre las concepciones de los maestros y sus prácticas pedagógicas.

El objetivo central es mostrar cómo dichas prácticas pedagógicas, son un espacio en donde se produce un saber pedagógico construido en la escuela, con características especiales para un contexto específico. La manera en que los maestros conciben y realizan sus prácticas, atiende a la forma en que son apropiados una serie de discursos que entran en relación en la experiencia del maestro, develar este tipo de relaciones es uno de los propósitos de la presente obra.

El libro presenta diferentes desarrollos investigativos sobre la forma en que los maestros conciben aspectos tan relevantes para las prácticas pedagógicas como las formas en que son pensadas las disciplinas y la implicación que dicha visión tiene para la manera en que es pensada la formación de las futuras generaciones y el ejercicio mismo de la experiencia didáctica. Todo ello en momentos en que la discusión mundial sobre la calidad de la educación, se convierte en un horizonte que gobiernos y sistemas educativos han asumido como relevante para el desarrollo de sus naciones, aspecto que inevitablemente ubica al maestro y sus prácticas pedagógicas en el centro de la cuestión.

Se inicia así, con un primer capítulo dedicado a caracterizar las

---

prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales y la forma en que estos abordan la formación de las competencias específicas del área. Como resultados de este proceso se reconoce que la visión propuesta desde los estándares de ciencia a nivel nacional, se logra ver reflejada en las prácticas pedagógicas, al no evidenciarse desarrollos tan importantes para este campo de formación como el espíritu científico, el desarrollo de procesos investigativos y la constitución de pequeñas comunidades científicas en donde la experiencia de la ciencia comience a recorrer las dinámicas institucionales.

El segundo capítulo aborda el estudio sobre la práctica pedagógica de los maestros en formación, futuros Licenciados en lenguas extranjeras de décimo semestre, a los cuales se les estudió en el contexto mismo en donde estaban desarrollando sus prácticas. Se reconoció en primera medida la forma en que estaban siendo formados desde la experiencia curricular universitaria, y se contrastó con la forma en que estos llevaban a cabo dichas enseñanzas en su práctica pedagógica concreta. Se reconoció un marcado distanciamiento entre las enseñanzas y los enfoques bajo el cual fueron formados los futuros licenciados y la manera en que estos abordaban su experiencia real de prácticas pedagógicas.

El tercer capítulo aborda un proceso de caracterización de prácticas pedagógicas en el área de lenguaje. A partir del estudio de categorías fundamentales en el proceso de la enseñanza del lenguaje como la función social del lenguaje, el lenguaje como espacio de significación, la dimensión simbólica del lenguaje y la competencia lingüística, se pudo reconocer un distanciamiento en la mirada epistemológica de las prácticas pedagógicas de los maestros participantes y el desarrollo mismo de su experiencia de aula. Los procesos educativos aquí, requieren avances en una nueva mirada del lenguaje que permita el desarrollo de una competencias que impulsen a los estudiantes a leer y expresar de formas diversas su mundo.

El cuarto capítulo aborda un estudio sobre la forma en que está siendo abordada la formación del abogado, de esta manera se reconocen que las competencias generales, las competencias técnico-jurídicas y las

---

responsabilidades éticas, son cruciales en la formación de los futuros abogados. No obstante se evidencia la dificultad para establecer relaciones entre la formación de dichas competencias y las necesidades del contexto específico en donde se desarrollarían como futuros profesionales. Se hace necesario entonces, que sobre el hecho curricular, didáctico y pedagógico, se siga realizando un ejercicio reflexivo e investigativo que permita encontrar elementos con los cuales hacer mucho más contextualizada la experiencia formativa.

En el quinto capítulo, se desarrolla un proceso de caracterización de las prácticas pedagógicas de los maestros de artística en una institución pública del municipio de Cúcuta. Los resultados que se presentan están direccionados a partir de la Categoría general: epistemología, con base a esta categoría se tienen en cuenta tres subcategorías que son prioritarias para el Ministerio de Educación Colombiano: La sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación. Se muestran así los avances que en sus concepciones epistemológicas tienen los maestros sobre estas tres categorías y al mismo tiempo como estas han impactado el ejercicio de su práctica pedagógica y la formación misma de sus estudiantes.

El sexto capítulo, aborda las concepciones que sobre el proceso lectoescritor poseen las madres de un grado de preescolar estudiado en una institución pública de la ciudad de Cúcuta. Al respecto la investigación reconoce la gran influencia que tiene el ambiente familiar en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los niños. Los resultados obtenidos, mostraron que las concepciones de las madres estaban muy alejadas de una visión crítica del proceso lectoescritor, estando así atravesadas por un afán decodificador de símbolos, hecho que hacía que el niño no pudiese leer su mundo con una visión más amplia.

El capítulo siete, muestra la importancia de la tecnología en la experiencia formativa. En un mundo en que la tecnología influye todos los campos de la vida, se hace necesario que los procesos de enseñanza puedan responder bajo un enfoque sistémico-cibernético, en donde se relacionen múltiples variables y factores relacionados con la formación.

---

No obstante se muestra la complejidad para diseñar un modelo educativo estandarizado que responda a las necesidades de cada área de conocimiento, debido a la constante aparición de nuevas tecnologías y a los cambios culturales ocurridos de forma vertiginosa en el mundo.

Por último, en el octavo capítulo, se aborda el análisis de una serie de factores y estrategias que permiten a estudiantes de la básica y la media técnica mejorar su rendimiento académico. Los resultados obtenidos evidencian que la familia no importando su configuración, puede impactar positivamente en los resultados académicos del estudiante. Igualmente se reconoce en la motivación intrínseca un factor que apalanca positivamente el rendimiento. Finalmente, los estilos de crianza resultan siendo importantes a la hora de formar en los estudiantes unos valores que le sirven de soporte para enfrentar las exigencias de su labor académica.

El resultado de este proceso investigativo abre a la Maestría en Educación y a los grupos de investigación que acompañan su labor formativa, nuevas líneas de trabajo investigativo que permitirán develar la riqueza existente en el saber pedagógico de los maestros del Norte de Santander.

**Gómez-Vahos, Jovany.**

*Magister en Prácticas Pedagógicas*

*Profesor Investigador del Departamento de Ciencias Básicas,*

*Sociales y Humanas*

*Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta.*

## *Dedicatoria*

*A los maestros,  
quienes desde las aulas construyen el saber y los sueños  
que dignifican a infinitas generaciones.*

# 1

## CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA<sup>1</sup>

### **Nicomedes Alexis Ortega Rubio**

Licenciado en biología y química de la universidad de Pamplona Cúcuta Norte de Santander. Magister en Educación de la Universidad Simón Bolívar. Docente de básica secundaria. E-mail: [alortru@yahoo.es](mailto:alortru@yahoo.es)

### **Rafael Ordoñez Ortega**

Ingeniero mecánico de la Universidad francisco de Paula Santander. Magister en Educación de la Universidad Simón Bolívar. Docente de básica secundaria. E-mail: [rafaelordonezortega@gmail.com](mailto:rafaelordonezortega@gmail.com)

### **Jovany Gómez-Vahos**

Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magister en Práctica Pedagógica. Miembro del Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1958-7107>. E-mail: [Jgomez86@unisimonbolivar.edu.co](mailto:Jgomez86@unisimonbolivar.edu.co)

### **Marcela Flórez Romero**

Administradora Financiera, Doctorado en Administración. Miembro del Grupo de Investigación en Altos Estudios de Frontera. E-mail: [m.florez@unisimonbolivar.edu.co](mailto:m.florez@unisimonbolivar.edu.co). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1341-1779>

---

<sup>1</sup> Capítulo resultado del Macroproyecto de investigación: “Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en las diferentes áreas del conocimiento en educación básica secundaria y media de las instituciones educativas del departamento Norte de Santander y el municipio de San José de Cúcuta”. Liderado por los Grupos de Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales Altos estudios de frontera, con el apoyo y acompañamiento de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta – Colombia.

## Resumen

Este capítulo de investigación, muestra los resultados de la investigación “caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en el área de ciencias naturales de básica primaria en una institución educativa pública del municipio de Tibú, Norte de Santander, Colombia”, se buscaba reconocer las competencias en los maestros ciencias naturales en el ámbito epistemológico, pedagógico y didáctico. La investigación se realizó desde el paradigma histórico hermenéutico, el enfoque fue cualitativo con un diseño microetnográfico. El proceso de recolección de información se desarrolló utilizando las técnicas de: análisis documental, observación no participante, y entrevista en semi-estructurada, con cuatro docentes de secundaria y media técnica. Los resultados muestran un proceso de prácticas pedagógicas más cercano a las lógicas de enseñanza tradicional contrario al desarrollo de una enseñanza crítica y basada en competencias propuestas por los estándares de ciencias naturales.

**Palabras clave:** Práctica Pedagógica, formación en competencias, didáctica de las ciencias naturales.

## *Characterization of the pedagogical practices around the training by competences in natural sciences and environmental education in the secondary and secondary basic*

### Abstract

This research chapter shows the results of the research “characterization of pedagogical practices around competency training in the area of natural sciences of primary school in a public educational institution of the municipality of Tibú, Norte de Santander, Colombia”. The aim was to recognize the competences of the teachers of natural sciences in the epistemological, pedagogical, and didactic field. The investigation was carried out from the historical hermeneutical paradigm. The focus was qualitative with a microethnographic design. The information gathering process was developed using the techniques of: documentary analysis, non-participant observation, and semi-structured interview, with four secondary and technical media teachers. The results show a process of pedagogical practices closer to the logic of traditional teaching contrary to the development of a critical and based in teaching as proposed by the standards of natural science competences.

**Key words:** Pedagogical practice, training in skills, teaching natural sciences.

## Introducción

La calidad por la educación es hoy una preocupación mundial. La

Declaración de Jomtien (1990), realizada en Jomtien, Tailandia, se hizo evidente la importancia de la educación para el logro del avance de las naciones. La calidad se convertía así en un factor crucial para alcanzar la equidad.

Luego en el Marco del Foro Educativo Mundial en Dakar (2000), La Educación para Todos, se acuerda que la infancia debe disfrutar de una educación con las condiciones de calidad necesarias. Se reconoce la influencia de la calidad educativa, en los procesos de matrícula retención y rendimiento. Se dimensiona en mayor medida el concepto de calidad, ampliando sus características a una serie de factores que contribuyen a su buen desarrollo, como lo son la buena gestión, los materiales educativos, la infraestructura entre otros.

De esta manera el Foro Mundial de Dakar (2000), planteó seis objetivos para los siguientes quince años, que debían estarse evaluando anualmente. Entre ellos se establecieron la protección y educación integral a la primera infancia, se priorizo la educación en las minorías étnicas, se ve la necesidad de atender la población joven y adulta con promuevan la educación para una vida activa, también se busca promover el aumento a un 50% el nivel de alfabetización de adultos, se buscará suprimir las desigualdades de género en la enseñanza básica primaria y secundaria. Finalmente, el último de los seis objetivos propone garantizar una educación de calidad para alcanzar mejores rendimientos en los aprendizajes, especialmente en las competencias de lectura, escritura, aritmética y competencias básicas.

Con respecto al último de los seis objetivos, el mejoramiento cualitativo de la educación, o educación de calidad, este aspecto es valorado de forma relevante en el informe de la UNESCO (2015), el cual ubica su foco en el mejoramiento de los aspectos cualitativos de la educación. Con este objetivo, se buscará direccionar los procesos o gestiones de las instituciones educativas y en especial las mismas prácticas pedagógicas de los maestros.

---

Se hace necesario saber si la educación está contribuyendo a la formación efectiva de la ciudadanía. Entender si este propósito se ha alcanzado, puede ser posible en parte, analizando los resultados de las pruebas censales de competencias que a nivel internacional se vienen implementando. Al respecto, la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico OCDE, encargada del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA (2015), en el área de ciencias, evidenció para Colombia una ubicación por debajo del promedio de la OCDE, con una puntuación de 399 en el año 2012. Dicho puntaje fue mejorado sólo en 1.8 en el año 2015.

A nivel de Colombia la Evaluación de Estudiantes ICFES (2012), evaluó los resultados en las pruebas PISA para este periodo y manifestó que una educación de calidad debe ser la prioridad, ya que con esta se fortalece tanto el desarrollo económico, así como la formación de ciudadanos democráticos.

Esta reflexión del ICFES alertó al Estado colombiano, a buscar el desarrollo de políticas públicas que promovieran el mejoramiento de la calidad educativa en aspectos físicos, curriculares, pedagógicos y didácticos.

Así las cosas, una educación de calidad, debe atender al logro de una sociedad educada, la cual cuente con ciudadanos con competencias que sean gestores de un desarrollo sostenible e incluyente para todos. Según la OCDE (2015) se busca que los estudiantes incluso los más desfavorecidos social y económicamente, cuenten con las competencias necesarias, que les incluyan como hacedores del desarrollo de sus naciones.

Para la OCDE, hay un desbalance entre los procesos productivos del país y las capacidades humanas con las que se cuenta. De esta manera el país, se recomienda, debe lograr unir los propósitos del sistema educativo y las necesidades del sector productivo. De esta manera para Colombia, la educación está definida como un proceso permanente, personal cultural y social fundamentado en una concepción integral de la

persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, como lo establece la Constitución Política (1991). Se indica, que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social. De esta manera se reglamenta la suprema inspección y vigilancia del servicio educativo con el fin estar velando por su calidad y el cumplimiento de sus fines. Igualmente, el Estado debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y lograr que los niños, adolescentes y jóvenes permanezcan en las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

El deber ser de una educación como servicio social, público, integral, de calidad y con equidad para todos, genera las evaluaciones nacionales. Lengua Castellana (100%) y matemáticas (98%) como las asignaturas preponderantes. Los resultados de Colombia en las pruebas PISA 2009, lideradas por la OCDE, si bien evidencian progresos en las diferentes áreas de conocimiento, muestran un rendimiento bajo. Según Fedesarrollo (2014) en las pruebas del 2009, entre 65 países, Colombia obtuvo el puesto 58 en el área de matemáticas, en lengua castellana el 52, en ciencias naturales el 54, lo que la llevó a ubicarse detrás de Chile, México y Uruguay. En el 2012, el país se ubicó en el puesto 57 entre 61 países, resultando en el área de ciencias por debajo de 57 países, en lengua castellana por debajo de 53.

Estos resultados impulsaron que el Ministerio de Educación, creara el llamado día de la calidad de educación, Día E, o jornada de la excelencia, donde se evalúa el resultado de cada institución a través del llamado Índice Sintético de Calidad ISCE, el cual permite que las instituciones construyan sus propios planes para la mejora institucional con base en los resultados de las pruebas saber. Así se responde a las exigencias del Banco Mundial (2008), en su informe sobre la educación en Colombia cuando reconoce que la calidad educativa será posible, cuando se logre contar con maestros de calidad y unas prácticas didácticas acordes a los procesos de aprendizajes exigidos por las sociedades actuales. Estos dos aspectos están directamente relacionados con los informes que sobre educación se promovieron en Dakar 2000, y en los informes Unesco 2005 y 2015.

---

Lo anterior ubica al maestro y su práctica pedagógica, como un factor clave para el logro mejoramiento de los procesos educativos. Al respecto, el informe de la UNESCO (2015), identifica la urgencia de promover acuerdos entorno al mejoramiento de las condiciones labores para los maestros. Se insiste igualmente en que los procesos formativos de los maestros deben ser fortalecidos ya que esto está se relaciona con la calidad educativa, aspecto que ya había sido valorado en el informe de la UNESCO (2005).

En este sentido la OCDE (2015), en su informe para Colombia de políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo, propone avanzar en la formación de los maestros y los equipos de dirección. Al respecto Uribe y otros (2006) citado en el informe del Banco Mundial (2008) reconoce la directa relación entre la calidad formativa del maestro con el desempeño de los estudiantes.

Fedesarrollo (2014), reconoce que el magisterio colombiano cuenta con un 75 por ciento de maestros que son bachilleres normalistas o Licenciados en Educación y el 25 por ciento restante son profesionales de otras áreas. Para Fedesarrollo, los maestros que escogen la profesión, son estudiantes que no ha obtenido los mejores resultados en rendimiento académico, esto en parte porque su formación precedente no fue la mejor, lo que en últimas ha tenido graves repercusiones para los resultados de los mismos estudiantes.

De esta manera, se evidencia la importancia que tienen los maestros, pues los procesos pedagógicos y didácticos liderados a su cargo, están correlacionados con los resultados de académicos de los estudiantes. Al respecto la UNESCO (2005) menciona que son amplios los estudios que muestran cómo el trabajo del aula llevado a cabo por el maestro, impacta el aprendizaje de sus estudiantes y la calidad. También, Coleman y otros (1966), citado por Gauthier & Dembélé (2004), muestran que el maestro es un factor que tiene un efecto elevado en los logros académicos de los estudiantes no importando su medio social modesto o minoría étnica.

Cuando la práctica del maestro es de alto nivel, hay un efecto inmediato en la calidad educativa, como lo detalla Aguilar-Barreto y otros (2017). En el marco de la apuesta por la calidad de la educación y específicamente en los procesos necesarios de formar por competencias para una vida activa, se hace necesario entonces reconocer el estado en que se encuentran las prácticas pedagógicas de los maestros, siendo necesario entonces un análisis más profundo de los aspectos pedagógicos, didácticos y curriculares implicados en la experiencia formativa del área de conocimiento.

En cuanto a la Institución Educativa estudiada, se constatan bajos resultados en las pruebas Saber, los cuales podrían ser influidos por algunos factores sociales como son: el entorno familiar, baja autoestima, maltrato y trastornos psicológicos. No obstante, entre estos factores, son las prácticas pedagógicas, las que cobran real importancia en el contexto de las recomendaciones hechas por la Unesco, el Banco mundial y Fedesarrollo.

Lo anterior, en cuanto que los resultados en las pruebas Saber para grado once en ciencias naturales que para el año 2014, se ubicaron de acuerdo al promedio nacional, en un promedio de 50,2 que está catalogado como bajo. En el histórico, para el año 2015, se produjo una reducción en ese mismo promedio, que mostró en los resultados de estas mismas pruebas, un promedio de 47,4 considerado como muy bajo. El año de 2016 hubo un repunte en los resultados del área de ciencias naturales, llegando a superar los dos años anteriores, quedando en un promedio de 50,6 pero que se sigue considerando bajo.

El histórico de los bajos resultados en las pruebas Saber desde el año 2014 hasta el 2016, muestra que la calidad educativa de la institución, está en un rango bajo que no ha podido superarse. Una muestra actual es que para el año 2015 y 2016, ninguno de los estudiantes de la Institución Educativa alcanzó el tan anhelado logro de Ser Pilo Paga. Lo mismo se analizó con respecto a la medición del Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE, que, en el año 2016 en la institución escolar, mostró que

---

los estudiantes en lengua y matemáticas, que son las ponderadas, se mantienen por debajo del rango nacional y municipal.

Por lo anterior, en esta investigación se buscó abordar el problema de caracterizar las prácticas pedagógicas en el área de las ciencias naturales en la Institución Educativa. Dicha investigación se encuentra en el marco del Macro Proyecto de Investigación Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en las diferentes áreas del conocimiento en educación básica secundaria y media de las instituciones escolares del Departamento Norte de Santander y el Municipio de San José de Cúcuta, desarrollado desde el programa de Maestría en educación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, y en directa relación con la línea de investigación “Prácticas Curriculares, pedagógicas y evaluativas”. De esta manera se atiende a la problemática que sobre la calidad de la educación enfrenta la región, debido a los bajos resultados, los cuales no ubican muy bien al departamento y a la ciudad con respecto a los resultados nacionales.

Finalmente, para esta investigación es central la pregunta por las características de las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias, qué tan claros están sobre los fundamentos de su disciplina, hasta donde reconocen las implicaciones pedagógicas relacionadas con la formación en ciencias, y por último, cómo asumen la experiencia didáctica, factor fundamental en el desarrollo mismo de las competencias científicas requeridas para el área de ciencias naturales.

## **Fundamentación teórica**

En la presente investigación se entenderá la práctica pedagógica desde la perspectiva de Zuluaga (1999), como el lugar donde se pueden reconocer los procesos de institucionalización del saber y cómo este funciona en las instituciones de forma específica. También cómo aquella que comprende las formas de enunciación y circulación de todos esos saberes que son objeto de enseñanza en las instituciones. La práctica pedagógica se reconoce, como un espacio de circulación de saberes.

Para Martínez (1990) la práctica pedagógica debe ser reconocida como una categoría metodológica que es al mismo tiempo objeto conceptual y noción estratégica en la cual hay una relación de tres elementos: la institución, el sujeto y el saber. En últimas, escuela, maestro y saber pedagógico.

Entender el saber como noción fundamental de la práctica, requiere que este sea visto como el producto de objetos que se dan de forma específica en la práctica pedagógica y que no podrían considerarse todos, saberes de carácter científico. En este sentido deben ser tenidos en cuenta, aspectos como las nociones, los conceptos, las teorías, modelos o métodos que se aborden en la experiencia misma. Esta visión del saber resultó importante para el desarrollo de un proceso investigativo que caracterizará la práctica del maestro.

Desde la visión de Martínez (1990), una investigación como esta permitió reconocer la forma en que el saber pedagógico, circula a través de espacios como la escuela, la instrucción, los mismos sujetos (maestro y estudiante), así como por los procesos mismos de enseñanza. Rastrear la experiencia misma del maestro atiende a lo propuesto por Zuluaga (1999), cuando propone la noción de memoria activa del saber pedagógico, pues es en la recuperación de esta memoria en donde se podrá historiar las prácticas pedagógicas. Esta experiencia de reconstruir la memoria del saber pedagógico, pasa por una serie de exclusiones, diferencias y sometimientos en donde debe ser hallada la experiencia del maestro.

Aparece también la noción de Sujeto de Saber, relevante en esta experiencia investigativa, según Zuluaga (1999, p.149), esta noción ubica los enunciados de un saber específico, en una sociedad determinada y en unas prácticas de saber en un periodo histórico determinado. La práctica pedagógica es entonces el escenario propicio en donde todo esto es posible de ser rastreado.

Para Zuluaga (1999) en la práctica pedagógica, pueden llegarse a reconocer una serie de enunciados que relacionan al maestro con los procedimientos de enseñanza y que lo circunscriben al método, pero, aunque

---

este es parte del saber pedagógico, no representa la totalidad misma del saber pedagógico. Es en este momento en donde Zuluaga (2005) hace evidente el valor del concepto de apropiación, para ella, apropiarse es hacer que un determinado saber que fue producido en otras condiciones particulares de cultura sea apropiado con condiciones específicas para el contexto determinado en donde deba actuar el maestro.

Los maestros apropian de forma específica una serie de saberes que le son necesarios para su práctica, cabe aquí la pregunta, con qué criterios les apropian, ¿cómo y con qué intención les hacen circular?, es inevitable que dicha apropiación y circulación esté en últimas condicionadas por mecanismos de poder y se aleje un tanto de las lógicas exigidas por el conocimiento científico a la hora de ser apropiado. La presente investigación dejó en evidencia dichas formas de apropiación y circulación.

De esta manera es complejo que las prácticas pedagógicas evidencien una escuela que no atienda a los desarrollos y desafíos de esas nuevas sensibilidades de los jóvenes como lo plantea Barbero (1996). Una posición similar es asumida por Zambrano (2000), cuando reconoce que la manera en que se comunican las nuevas generaciones está alejada de aquellas que ha propuesto la escuela tradicional.

Al mismo tiempo otro aspecto que es importante para la presente investigación es el relacionado con el aspecto didáctico, factor clave para el logro de la calidad académica. Al respecto Mosquera (2012) sostiene que la epistemología del maestro es matriz fundamental para el direccionamiento de su práctica pedagógica.

Lo anterior ubica al maestro frente a los fundamentos epistemológicos mismos de su práctica, hace que este se pregunte desde adónde concibe a su disciplina, y cómo establece una directa relación entre experiencia didáctica y fundamento epistemológico. Mosquera (2012) dice que es el reconocimiento de la epistemología del maestro, la que permitirá comprender la forma en que este asume el compromiso con los procesos de enseñanza, la evaluación y la construcción misma del currículo. Esto permitirá avanzar en una educación

basada en competencias o en una que solo privilegia la memorización de conceptos.

Mosquera (2012), menciona que la epistemología docente está constituida por tres componentes, el conceptual en donde aparecen los conocimientos de la disciplina y la enseñanza de las ciencias, sería el primero, como segundo está el actitudinal el cual está compuesto por un componente cognitivo y uno conativo y valorativo, finalmente el tercer componente es reconocido como el metodológico. Estos tres componentes permitieron direccionar esta experiencia investigativa.

La epistemología del maestro resulta ser importante ya que esta configura las concepciones los maestros, las cuales influyen en la forma en que este maestro actúa en su experiencia diaria, al respecto Moreno y Azcárate (2003), mencionan que dichas concepciones influyen directamente no solo en la forma en que los maestros perciben su experiencia, sino incluso en la forma en que la abordan y actúan realmente.

Estas concepciones determinan el actuar mismo de los maestros para Pajares (1992) no es lo mismo conocer un tema, a los sentimientos que podamos tener sobre este mismo tema. Estas concepciones están muy cercanas a la historia personal de los individuos, de esta manera Borko (1997), dichas concepciones son importantes a la hora de reconocer la forma que los maestros asumen las racionalidades que les subyacen. Estas formas están circunscritas como lo menciona Carr (1999) a un contexto muy particular, con dimensiones sociales, culturales e históricas específicas.

Es más relevante esta realidad, cuando se expresa en términos de calidad de la enseñanza y aprendizaje, debido a que las concepciones del maestro, como ya se ha señalado, constituyen un direccionamiento de la acción misma de quien enseña. A este aspecto se refiere Marcelo (2002), cuando plantea que para los maestros, sus concepciones, contienen en sí tanto conocimientos profesionales como creencias, que influyen en la forma en que este plantea el horizonte mismo de la experiencia de enseñanza y que impacta el aprendizaje mismo de los estudiantes.

Otro concepto importante en esta investigación fue el de competencias. Para el Ministerio de Educación, la apuesta formativa en las diferentes áreas de conocimiento, contempladas en los estándares básicos de competencias, evidencia la necesidad de una formación por competencias para atender a las apuestas de desarrollo social y económico del país. Para el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES (2007) una formación basada en competencias contribuye al desarrollo de capacidades que preparan al país a su desarrollo productivo.

Este concepto de competencias, permite direccionar tanto los objetivos de formación como la evaluación del aprendizaje. Como afirma Saker (2014) el sujeto que es competente, tendrá la capacidad para actuar en sus contextos particulares. El accionar de los sujetos está iluminado por una acción creadora e innovadora. Para Mosquera (2012), las competencias, permiten una formación en donde la dimensión humana del ser que reconoce tanto el valor social de las personas como su valor individual, también es importante la dimensión cognoscitiva que tienen en cuenta los saberes y conocimiento sobre el mundo y finalmente la dimensión práctica, la cual evidencia nuestro hacer en íntima relación con aquello que somos, sabemos, conocemos y creemos.

Finalmente fue importante para esta investigación reconocer cómo las concepciones de los maestros en cuanto a su saber epistemológico, pedagógico y didáctico, estaban relacionadas de forma decisiva con el desarrollo de las competencias de sus estudiantes.

## **Metodología**

Esta investigación se fundamentó, en un paradigma histórico hermenéutico, dentro del marco interpretativo, con enfoque cualitativo. Se siguió un diseño etnográfico, pero al trabajar sólo con una parte del grupo social intervenido, se adaptó al método micro etnográfico. Finalmente, se categorizó la información, logrando los conceptos clave para profundizar y comprender la caracterización de las prácticas pedagógicas en la institución educativa, en el área de las ciencias naturales. Para ello se siguió el esquema propuesto por Strauss y Corbin (1990), el cual procede, de manera inductiva, bajo los

siguientes pasos: primero, la codificación abierta, segundo la codificación axial y tercero la codificación selectiva, esta última se hizo en cada uno de los capítulos abordados en el trabajo de campo: el análisis documental, la observación no participante, la entrevista en semiestructurada.

## Resultados

### La epistemología como fundamento de las prácticas pedagógicas

Frente a los hallazgos del proceso del proceso recolección de información referido a la categoría epistemología, se presenta la siguiente tabla de triangulación de información, que muestra las recurrencias de las categorías axiales tanto en el proceso de análisis documental desarrollado para los documentos nacionales (Estándares básicos de competencias en ciencias) e institucionales (Proyecto educativo institucional, plan de área y plan de asignatura) establecidos para la enseñanza de las ciencias naturales, como en el proceso de observación y la entrevista semiestructurada realizada a maestros de ciencias de la institución educativa estudiada. Este mismo proceso se realizó con las Categorías Pedagogía y didáctica que se presentan luego de esta primera categoría.

**Tabla 1.**  
**Triangulación Categoría General Epistemología.**

TRIANGULACIÓN CATEGORIA GENERAL EPISTEMOLOGÍA		
CATEGORIAS AXIALES	Técnicas de recolección de información	Recurrencia de la categoría
Concepciones epistemológicas	MEN (Análisis documental)	9
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	3
	OBSERVACIÓN	3
	ENTREVISTA	9
Características de la ciencia propuesta por los estándares	MEN (Análisis documental)	8
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	5
	OBSERVACIÓN	1
La ciencia en constante revisión y reformulación	ENTREVISTA	8
	MEN (Análisis documental)	4
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	1
	OBSERVACIÓN	0
	ENTREVISTA	4

Cont... Tabla 1.

<b>Comunidades científicas</b>	MEN (Análisis documental)	4
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	1
	OBSERVACIÓN	0
	ENTREVISTA	4
<b>Ciencia e interdisciplinariedad</b>	MEN (Análisis documental)	3
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	1
	OBSERVACIÓN	0
	ENTREVISTA	1
<b>Estructura de los estándares en ciencias naturales</b>	MEN (Análisis documental)	10
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	6
	OBSERVACIÓN	6
	ENTREVISTA	8
<b>Modelos tradicionales de enseñanza</b>	MEN (Análisis documental)	2
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	2
	OBSERVACIÓN	2
	ENTREVISTA	2
<b>Ciencia positivista</b>	MEN (Análisis documental)	4
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	1
	OBSERVACIÓN	2
	ENTREVISTA	4

Fuente: elaboración propia

La epistemología en los estándares básicos de competencias en ciencias naturales, presentan la manera como el maestro a partir de sus concepciones, métodos y conocimientos disciplinares, debe actuar como experto y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Pero también, alerta sobre un acumulado epistemológico que se ha mantenido en la historia de las últimas décadas y que se enmarca en un modelo pedagógico tradicional, que tiende más a la transmisión y memorización de contenidos propios del área, que al desarrollar competencias que le permitan al estudiante dar cuenta de sus saberes, mostrar qué puede hacer con ellos y perfilarse como un transformador social. Se parte del hecho que las prácticas pedagógicas de los maestros deben tender al fomento de una formación basada en competencias, que supere la enseñanza basada en la transmisión de conocimiento. El Ministerio de Educación Nacional MEN (2004) plantea que los estándares de ciencias naturales buscan que los estudiantes más que acumular conocimientos, adquieran competencias que los preparen para solucionar problemas en la vida cotidiana. Para

llegar a este anhelo educativo, una clave es el hecho epistemológico en el proceso formativo.

Hecho epistemológico que debe tener en cuenta la necesaria relación del saber cultural y el científico, allí queda planteado que el acumulado cultural de un grupo social, sus saberes naturales o comunes, no son contrarios al conocimiento científico, sino que se relacionan de manera directa, yendo de lo simple a lo complejo de forma dialéctica. Como lo explicitan los estándares cuando dicen que: “Los saberes influyen en la manera como los niños y las niñas ven y entienden el mundo y, por lo tanto, es importante aprovechar todo este acumulado para que los estudiantes accedan a un conocimiento holístico que no desconoce el saber cultural, popular y cotidiano que poseen los estudiantes”. (UECN-12). (UECN<sup>2</sup>).

Desde ese conocimiento epistemológico está la estructura de los estándares en ciencias naturales, que se halló en las dos técnicas aplicadas de observación no participante y entrevista. Se sustenta en dos categorías inductivas, la primera es: las ciencias naturales y su papel en la explicación del mundo de la vida, como cuando uno de los maestros observados, al desarrollar una actividad en un entorno abierto, busca con los estudiantes “sustentar y analizar el conjunto de experiencias y fenómenos que eran percibidos hasta ese momento”. (DC2-22). (DC<sup>3</sup>).

---

<sup>2</sup> De aquí en adelante UECS, debe entenderse como Unidad de Estándares de Ciencias Sociales, para su asimilación. El número que aparece después del guion es el referido a la unidad de análisis identificada en el texto de los estándares básicos de competencias de ciencias sociales. Este tipo de códigos son los propuestos en el análisis de información documental desarrollado en la presente investigación.

<sup>3</sup> De aquí en adelante DC, debe entenderse como Diario de Campo, para su asimilación. Los números posteriores a la abreviatura, corresponden, el primero de ellos, al número del diario de campo correspondiente, igualmente el segundo número que aparece después del guion es el referido a la unidad de análisis identificada en el texto del diario de campo referido.

---

Así lo explica Mosquera (2012) cuando dice que la epistemología docente está constituida por tres componentes: conceptual, actitudinal y metodológico. Entendida la epistemología desde una visión de ciencia como una práctica humana y social, donde queda planteado que “no se trata de transmitir una ciencia “verdadera” y absoluta, sino asumirla como una práctica humana, fruto del esfuerzo innovador de las personas y sus colectividades” (UECN-4). Estos fundamentos epistemológicos, sobre el dinamismo científico, le permiten al docente realizar un proceso de enseñanza y aprendizaje dialéctico y no desde un conocimiento como producto terminado.

El conocimiento epistémico humanizante es fundamental en el proceso formativo, según Porlan (1987) hay gran dificultad en la práctica del maestro, cuando esta no está mediada por un conocimiento consciente, racional e incluso científico que en cierta medida influye en los procesos de aula.

Es decir que sólo es posible un proceso de enseñanza y aprendizaje para formar en competencias, si los maestros cuentan con un buen fundamento epistemológico, que los haga expertos en sus áreas disciplinares. Sólo desde allí podrán facilitar el acercamiento de los estudiantes a los básicos de la ciencia, según el MEN (2004), acceder al mundo requiere de una formación científica en las ciencias naturales básicas. En esta formación el maestro es el mediador Mosquera (2012).

Un sistema como el de los estándares, donde los procesos de naturales están íntimamente conectados e interrelacionados, y que esta “basada en la formación técnica que contemple alternativas diferentes a

---

<sup>4</sup> De aquí en adelante UPEI, debe entenderse como Unidad Proyecto Educativo Institucional PEI, para su asimilación. El número que aparece después del guion es el referido a la unidad de análisis identificada en el texto del PEI.

la explotación o exploración petrolera y que se convierta en verdaderas soluciones alternativas". (UPEI-12). (UPEI<sup>4</sup>).

Contrario a este fundamento epistemológico, los resultados de esta investigación plantean que existe incoherencia entre las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales y sus concepciones epistemológicas. Toda vez que no tienden a una formación basada en competencias, sino hacia una educación tradicional. Es decir que no existe el dominio epistemológico para asumir el enfoque pedagógico por competencias, esto preocupa pues como lo menciona Rozada (1997), el no contar con una referencia epistemológica definida, no permite establecer un horizonte formativo claro.

Es por eso que la epistemología es la que posibilita los saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para llegar a ser competente en el contexto donde se da el hecho pedagógico, ya es desde allí en donde se puede abordar los grandes problemas que aquejan a la humanidad MEN (2004).

Se precisa entonces, que tanto los procesos pedagógicos y didácticos, dependen de la riqueza epistemológica del maestro. Esta certeza es reconocida teóricamente por la institución educativa, cuando plantea que "la epistemología docente, bien sea habitual o transformada, o que se encuentre en camino de transformación, es la que sustenta en sí misma la práctica docente del profesor". (UPEI-25). Esto tiene una implicación para el maestro de ciencias naturales, que le exige asumir su auto formación epistemológica que le permita ser competente, para poder llegar a asumir procesos de enseñanza y aprendizaje, hacia una formación basada en competencias. Finalmente, se reconoce por parte de los maestros,

---

<sup>5</sup> De aquí en adelante ED, debe entenderse como Entrevista Docente, para su asimilación. Los números posteriores a la abreviatura, corresponden, el primero de ellos, al número del docente entrevistado los cuales van del número 1 al 4, igualmente el segundo número que aparece después del guion es el referido a la unidad de análisis identificada en el texto de la entrevista referida.

que en lo epistemológico los procesos de naturales están íntimamente conectados e interrelacionados, un maestro entrevistado dice al respecto: “la asignatura que oriento es muy fácil, observar un fenómeno, empezar a realizar análisis del mismo y es allí donde las teorías científicas entran en juego”. (ED2-108). (ED<sup>5</sup>).

## La pedagogía como hecho transformador de la realidad social

**Tabla 2. Triangulación Categoría General Pedagogía**

TRIANGULACIÓN CATEGORÍA GENERAL PEDAGOGÍA		
CATEGORIAS AXIALES	Técnicas de recolección de información	Recurrencia de la categoría
Práctica pedagógica	MEN (Análisis documental)	6
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	15
	OBSERVACIÓN	5
	ENTREVISTA	7
Formar en las lógicas de la ciencia	MEN (Análisis documental)	9
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	13
	OBSERVACIÓN	2
	ENTREVISTA	15
Característica del maestro de ciencia	MEN (Análisis documental)	9
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	2
	OBSERVACIÓN	0
	ENTREVISTA	3

Fuente: elaboración propia

El saber pedagógico dinamizado a través de las prácticas del maestro en el desarrollo del proceso de enseñanza, ha sido referenciado en esta investigación a través de la investigadora Zuluaga (1979), que muestra como el concepto de práctica pedagógica encierra múltiples alcances, entre los cuales se encuentran los modelos pedagógicos, teóricos y prácticos, conceptos diversos de diferentes áreas de conocimiento y retomados para la escuela con fines pedagógicos, el funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas y finalmente las características sociales adquiridas por la práctica pedagógicas en instituciones educativas específicas.

Estas prácticas pedagógicas en la propuesta de una formación basada en competencias, debe llevar al estudiante a convertirse en un sujeto transformador de su realidad contextual, es decir debe orientarlo hacia el hecho de ser buen ciudadano. Según el MEN (2004), formar en ciencias

es en últimas preparar para el desarrollo de una ciudadanía responsable, capaz de asombrarse con el mundo, que se formula preguntas y busca información para comprender la realidad.

Los resultados que se hallaron en la categoría general pedagogía, mostraron que, en la Institución Educativa, hay una planeación en ciencias naturales que responde parcialmente a los estándares, pero en las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros se constató un distanciamiento con la formación pedagógica para el fomento de competencias. Este hecho contradice los estándares curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2004), cuando explica que es necesario formar personas que cuenten con conocimientos que le permitan comprender y transformar su mundo.

La implicación para la institución educativa y los maestros, de no estar en consonancia con una pedagogía proyectada a la transformación social a través del proceso de formación por competencias, es que no estará aportando al desarrollo social. Por esto es que se hace necesario que los maestros de ciencias naturales se involucren en la auto formación en las teorías de la disciplina a través de los grupos de investigación o haciendo parte de una comunidad científica.

Además, cuando el hecho pedagógico no se desarrolla como se propone en los estándares curriculares propuestos en los estándares básicos de competencias en ciencias naturales, el hecho científico del área, donde el maestro es el experto, no se está produciendo. Lo que implica para el maestro un reto en su formación y la conciencia que asume frente a la realidad social, local y global. De lo contrario, como lo expone el MEN (2004) no se estaría preparando al niño para que comprenda el mundo a partir de una formación en ciencia intencionada a develar las leyes del mundo, por el contrario, se condenaría a los estudiantes a un simple proceso de repetición de conceptos sin sentido.

Se recalca que el experto en pedagogía es el maestro, que entre sus características están las de ser el encargado de desarrollar unas asertivas

prácticas pedagógicas, formar a los estudiantes en esas lógicas científicas y aportar con el proceso de enseñanza a formar sujetos apropiados de su ser histórico. Es decir, la pedagogía prepara al ser humano para que tenga la capacidad y habilidad de resolver los problemas que debe enfrentar.

Las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales, deben aportar en el proceso de formación integral, científica y humana, práctica y ética, productiva y respetuosa del medio ambiente. Esta intencionalidad es lo que se denomina calidad educativa, ya que los conocimientos aprehendidos le servirán a la persona para la vida, ya que son los retos profesionales, familiares, laborales y sociales, los que, en definitiva, evalúan si se es o no competente. Este aporte histórico cultural será el que permita la evolución del estudiante y lo aleje de todos los vicios que destruyen, convirtiéndolo en un ser crítico, creativo y dialógico.

### La didáctica como fundamento de un aprendizaje para formar personas competentes

**Tabla 3. Triangulación Categoría General Didáctica.**

TRIANGULACIÓN CATEGORÍA GENERAL DIDÁCTICA		
CATEGORIAS AXIALES	Técnicas de recolección de información	Recurrencia de la categoría
Aprendizaje en la ciencia	MEN (Análisis documental)	4
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	2
	OBSERVACIÓN	0
	ENTREVISTA	1
Concepciones alternativas	MEN (Análisis documental)	1
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	1
	OBSERVACIÓN	0
	ENTREVISTA	0
La indagación	MEN (Análisis documental)	1
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	1
	OBSERVACIÓN	0
	ENTREVISTA	0
Interdisciplinariedad	MEN (Análisis documental)	1
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	0
	OBSERVACIÓN	1
	ENTREVISTA	1
Formación que fomenta competencias	MEN (Análisis documental)	3
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	2
	OBSERVACIÓN	2
	ENTREVISTA	0

### Cont... Tabla 3

<b>Características de la enseñanza en ciencias</b>	MEN (Análisis documental)	16
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	3
	OBSERVACIÓN	4
	ENTREVISTA	15
<b>Características de la evaluación</b>	MEN (Análisis documental)	3
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	5
	OBSERVACIÓN	0
	ENTREVISTA	3
<b>Procesos que no facilitaban el aprendizaje</b>	MEN (Análisis documental)	2
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	0
	OBSERVACIÓN	34
	ENTREVISTA	29
<b>Modelos tradicionales de enseñanza</b>	MEN (Análisis documental)	5
	INSTITUCIÓN (Análisis documental)	10
	OBSERVACIÓN	24
	ENTREVISTA	67

Fuente: elaboración propia

El análisis de la categoría general didáctica en la institución educativa estudiada, arrojó unos resultados que muestran unas concepciones de los maestros y la planeación curricular, cercana a la propuesta formativa basada en competencias, pero estos mismos resultados en las prácticas pedagógicas, mostraron que el hecho didáctico no tiene tanta relevancia en el proceso formativo. Mientras que los estándares muestran que la Didáctica de las Ciencias se ha desarrollado vertiginosamente y comienza a contemplarse en la actualidad como disciplina con cuerpo teórico propio, la cual debe favorecer en los estudiantes la fundamentación conceptual, actitudinal y metodológica necesarias que dé cuenta de la problemática asociada a la enseñanza y al aprendizaje de las ciencias. (UTEOCN-33).

La didáctica, que como ya se había dicho, depende de la riqueza epistemológica del maestro, es la que permite la utilización de estrategias y recursos para hacer efectivo el proceso de aprendizaje. El que aprende es el estudiante, pero el experto en lograr que ese sujeto alcance dicho aprendizaje, es el maestro. Por esto, es necesario que el hecho didáctico le permita al estudiante el apropiarse de forma gradual e interdisciplinaria de los conceptos propios de la disciplina, que, con una actitud transformadora, encuentren el método más apropiado para hacer práctico

el saber para asumir la ciudadanía.

Uno de los aspectos que se encontró débil en la caracterización de las prácticas pedagógicas de los maestros de ciencias naturales, fue el investigativo. En su quehacer, el maestro no está generando investigación, ni tampoco está involucrando a los estudiantes en esta estrategia pedagógica y didáctica de aprendizaje. Esto debido a que el proceso de enseñanza está más enfocado a identificar temas del área y repasarlos de manera descontextualizada, que a preguntarse por los problemas de la vida en el contexto donde se desarrolla el proceso formativo. Al respecto el MEN (2004), señala que una enseñanza de las ciencias debe estar mediada por los desarrollos actuales en investigación científica ya que esto le permite al estudiante estar al día con los desarrollos de la ciencia, lo que contribuirá a la discusión de los resultados de las comunidades científicas y no a la simple transmisión de temáticas fijas.

Desde la investigación, como se ha planteado, la didáctica de las ciencias naturales permite alcanzar niveles de complejidad en el compromiso con el planeta y sus recursos, que, al ser abordados desde la biología, la química y la física, se tornan complejos, pero que la riqueza epistemológica del maestro hace que sepa cómo llevarlos hasta el punto de aprendizaje que logran los estudiantes dependiendo del grado de escolaridad. Por esto la didáctica exige al maestro conocer el desarrollo del cuerpo y la mente humana, para ubicarse en el estadio de aprendizaje de los estudiantes. Esto en cuanto se ha comprobado que los seres humanos tienen la capacidad de aprehender en cualquier etapa biológica en que se encuentre. Según El MEN (2004), la educación en ciencias debe permitir que el niño se pregunte sobre su realidad de modo que realice hipótesis y construya sus propias teorías acerca del funcionamiento de la realidad, lo que le preparará para entenderse como un ser en directa relación con su medio.

Otra interpretación que se resalta en esta categoría general didáctica, es la apropiación de los pre saberes, que llevan a alcanzar en los estudiantes transformaciones graduales en el aprendizaje integral.

El maestro tiene el deber de acercarse a los estudiantes, en el proceso de enseñanza a esas concepciones, ya que desconocerlas, es ignorar la experiencia de búsqueda y construcción que ellos hacen de su mundo, lo cual les aleja de concebir a la ciencia como un recurso real en donde pueden construir explicaciones racionales de su mundo, más que el simple lugar en donde toman conceptos prestados que de nada les sirven para crecer en un pensamiento hipotético y propositivo de su realidad MEN (2004).

El otro aspecto necesario en esta discusión sobre didáctica, es las características que debe tener la evaluación. Proceso que se impone en el ámbito educativo cuando internacionalmente, con la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico OCDE, surge el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA y en el nivel nacional el Instituto Colombiano para la Evaluación de Estudiantes ICFES, con las pruebas Saber, hacen pensar que las competencias que no se está en capacidad de evidenciar, es porque no se han aprehendido. La evaluación debe ser vista aquí como un proceso que ilumina el camino de aprendizaje MEN (2014).

Lo que se constató en los resultados de esta investigación, es que en la planeación curricular institucional y las concepciones de los maestros, existe claridad sobre la importancia de asumir la evaluación del proceso de aprendizaje desde lo formativo, siendo permanente y con el objeto de poder evidenciar el grado de apropiación de competencias, con el fin de implementar estrategias eficaces y efectivas para que se dé en el estudiante un mejoramiento continuo del aprendizaje. Sin embargo, esta claridad no concuerda con la evaluación que se observó en las prácticas pedagógicas de los maestros, dirigida a medir la identificación de las temáticas del área.

## **Conclusiones**

### **En relación de la apuesta formativa nacional con la institucional**

Se constata que los maestros participantes no muestran una

apropiación de los saberes disciplinares e interdisciplinarios que exige una formación basada en competencias. Esto hace que no se haya asumido por el maestro las características de la ciencia propuesta por los estándares y se encuentre alejado de las comunidades científicas y del desarrollo de procesos investigativos.

Lo referente al aspecto pedagógico se concluye que hay también un distanciamiento de la propuesta nacional direccionada por los estándares básicos de ciencias naturales, debido a que en el currículo institucional no se asumen los aspectos que llevan a una formación en las lógicas de la ciencia como proceso dinámico.

En cuanto, al aspecto didáctico se concluye que no hay coherencia entre la apuesta nacional por competencias y el PEI, plan de área y asignatura en esta categoría general. Al contrario, el proceso didáctico niega el desarrollo de una formación basada en competencias, perfilándose más como un modelo tradicional de enseñanza.

### **Sobre la forma en que hacen presencia los saberes epistemológico, pedagógico y didáctico en las prácticas de los maestros**

Lo relacionado al segundo objetivo de esta investigación, que fue reconocer la forma en que se desarrollan las competencias en los saberes pedagógicos y didácticos en la práctica de los maestros de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la secundaria y media de la Institución Educativa, se concluye en el hecho epistemológico que las prácticas pedagógicas no están fundamentadas en los estándares curriculares nacionales y por lo tanto no hay coherencia frente al propósito de formar para ser competente. Más cuando epistemológicamente el quehacer del maestro está siendo fundamentado en una concepción de ciencia positiva y no como una práctica humana y social.

Desde el punto de vista de lo pedagógico, en este objetivo, se concluye que las prácticas de los maestros no lo están dinamizando como un saber en permanente progreso, en coherencia a Aguilar-Barreto y otros (2018).

Al contrario, se realizan unas prácticas pedagógicas que privilegian la segmentación del conocimiento y alejan al maestro de las características que debe tener un maestro de ciencia, que utiliza estrategias pedagógicas para formar integralmente.

Frente al hecho didáctico en este objetivo, se concluye que no se está privilegiando un aprendizaje científico que se transforme las concepciones alternativas de los estudiantes. Es decir, no se tiene en cuenta los saberes previos, la interdisciplinariedad, la investigación y además se mantiene una evaluación que no es formativa, ni permanente.

### **Sobre las concepciones que circulan en el saber pedagógico y didáctico de los maestros de ciencias naturales**

Lo que concierne al tercer objetivo, relacionado a identificar las concepciones en la circulación del saber pedagógico y didáctico de los maestros de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la secundaria y media de la Institución Educativa, en torno a la formación por competencias, se concluye en el hecho epistemológico que existe en el discurso de los maestros participantes, una riqueza conceptual para desarrollar una formación por competencias, pero no es llevada a la práctica pedagógica.

Frente al hecho pedagógico se concluye que no hay coherencia entre lo que dice el maestro desde su disciplina y lo que hace en sus prácticas pedagógicas, las cuales alejan al estudiante de una formación basada en competencias como lo proponen los estándares.

Desde el punto de vista de la vinculación didáctica en este objetivo, se concluye que el maestro desde el discurso, le da relevancia a la indagación, la formación en competencias, una evaluación formativa y permanente, para realizar un efectivo proceso de aprendizaje basado en competencias, que le permitan al estudiante proyectarse como futuro profesional y sujeto productivo hacia una mejora calidad de vida, como exponen necesario Aguilar-Barreto, Rodríguez. y Aguilar-Barreto (2018). Pero estas

concepciones, no se hacen presentes en las prácticas pedagógicas, antes bien, se reproducen aspectos de la educación tradicional, que desenfocan al estudiante y lo alejan de una formación que le permita ser competente como ciudadano capaz de aportar en la solución de problemas y ayudar en la consolidación de un modelo de desarrollo sostenible y humano para el país.

Finalmente, se concluye que no hay coherencia, entre la apuesta formativa nacional desde los estándares básicos de competencias que propenden por una formación basada en competencias y la apuesta institucional desde su currículo, prácticas pedagógicas y concepciones de los maestros que desarrollan el área de ciencias naturales.

**Como citar este capítulo:**

Ortega Rubio, N., Ordoñez Ortega, R., Gómez-Vahos, J. y Flórez Romero, M. (2018). Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en ciencias naturales y educación ambiental en la básica secundaria y media. En J. Gómez-Vahos., A.J. Aguilar-Barreto. y J.F. Espinosa-Castro. (Ed.), *Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander*. (pp. 17-45). Cucúta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

**DOI:**

## Referencias bibliográficas

Aguilar-Barreto, A.J., Jaimes D. y Rodríguez, T. (2017). Educar: en el límite de la indiferencia y la desigualdad para humanizar. En M. E. Graterol Rivas., M.I. Mendoza Bernal., J. C. Contreras Velásquez., R. G. Silva., J. F Espinosa-Castro (Ed.), *La Base de la Pirámide y la innovación frugal en América Latina*. (pp. 245-270). Publicaciones Universidad del Zulia, Maracaibo, estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela.

Aguilar-Barreto, A.J., Rodríguez, G. y Aguilar-Barreto, C.P. (2018). Gestión

- de políticas públicas educativas: Una caracterización en Norte de Santander. *Revista Espacios*, 39 (30), 11. Recuperado en <https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/18393005.html>
- Aguilar-Barreto, AJ., Rodríguez, G. y Aguilar-Barreto, CP. (2018) Gestión de políticas públicas educativas: Una caracterización en Norte de Santander. *Revista Espacios*, 39 (30) 11. Recuperado en <https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/18393005.html>
- Banco Mundial. (2008). La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Misión residente en Colombia. Bogotá. p. 44.
- Barbero, M. (1996). De la ciudad mediada a la ciudad virtual. *Telos*, 44. Madrid. España.
- Borko, H. (1997). New Forms of Classroom Assessment: Implications for Staff Development. *Theory into Practice*, (36), 231-238.
- Carr, W. (1999). Una teoría para la educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica. Editorial Morata. Madrid, España.
- Conferencia Mundial Jomtien. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. Marzo. (p. 2.)
- Dakar. (2000). Foro Mundial sobre Educación Dakar. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Dakar, Senegal. Informe Final. P. 219
- Fedesarrollo. (2014). La Educación Básica y Media En Colombia: Retos En Equidad y Calidad Informe Final. Bogotá.
- Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). Quality of teaching and quality of education: a review of research findings. Document prepared for the EFA Global Monitoring Report, UNESCO. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641e.pdf>
- ICFES (2007). Fundamentación Conceptual Área de Ciencias. Bogotá D.C.
- ICFES (2012). Colombia en PISA. Informe nacional de resultados. Bogotá. D.C.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (35), 33. Recuperado en <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>

- 
- Martínez, A. (1990). Teoría Pedagógica: Una Mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y saberes*. (1), 1-8. Universidad pedagógica nacional.
- MEN. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Mosquera Suárez, C. J. (2012). El cambio didáctico y la formación del profesorado de ciencias. Perspectivas actuales y futuras. En A. Molina Andrade (Ed.), *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina*. (pp.175-204). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- OCDE. (2015). Colombia políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo. p.23, 26.
- Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 6(3), 307-332.
- Porlan, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. "Investigación en la Escuela". *Revista de Investigación e Innovación Escolar*, (1).
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Editorial LEYER. Actualización e Impresión en el 2009. Bogotá D.C.
- Rozada, J. (1997). *Formarse como profesor: Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Akal. Madrid.
- Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. *Revista Educación y Humanismo*, 16(26), 83-103
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (2a. ed.). CONTUS-Editorial. Bogotá. Colombia.
- UNESCO. (2005). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, Educación para todos los imperativos de la calidad. Graphoprint. Francia. P. 171.

- UNESCO. (2015). Educación para Todos 2000-2015: América Latina y el Caribe logran avances, pero necesitan enfocarse fuertemente en los más desfavorecidos. Oficina de prensa, Santiago.
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Ediciones Nueva Biblioteca Pedagógica. Bogotá. Colombia.
- Zuluaga, O. L. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista colombiana de educación*, 4.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Santafé de Bogotá, Colombia. Siglo del hombre editores, Anthropos, editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (2005). Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Magisterio.

# 2

## LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LICENCIADOS EN FORMACIÓN EN TORNO A MÉTODOS Y/O ENFOQUES UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS<sup>1</sup>

**Mayeini Katherine García Parada**

Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, Docente de francés. Correo electrónico: [M\\_Garcia@unisimonbolivar.edu.co](mailto:M_Garcia@unisimonbolivar.edu.co)

**Gloria Yeni García Lizcano**

Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, Docente de primaria. Correo electrónico: [G\\_Lizcano@unisimonbolivar.edu.co](mailto:G_Lizcano@unisimonbolivar.edu.co)

**Yurley Karime Hernández Peña**

Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar, Magister docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional, Licencia en Biología y Química de la Universidad Francisco de Paula Santander, Docente Investigadora adscrita al grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y humanas de la Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0798-5178> Correo electrónico: [hyurley05@unisimonbolivar.edu.co](mailto:hyurley05@unisimonbolivar.edu.co)

### Resumen

Esta investigación surge del interés de conocer cómo los programas de Licenciatura en lenguas extranjeras, forman a futuros docentes y la manera como estos están impactando en el contexto educativo, para así aportar al mejoramiento del bajo nivel de inglés que posee Colombia. Es por esto que, en este estudio, se caracterizó la práctica pedagógica en torno a los métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés, de los estudiantes de décimo semestre, los llamados de aquí en adelante docentes en formación,

<sup>1</sup> Capítulo resultado del Macroproyecto de investigación: “Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en las diferentes áreas del conocimiento en educación básica secundaria y media de las instituciones educativas del departamento Norte de Santander y el municipio de San José de Cúcuta”. Liderado por los Grupos de Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales Altos estudios de frontera, con el apoyo y acompañamiento de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta – Colombia.

de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés-Francés de la Universidad de Pamplona, que se encontraban haciendo su última práctica en instituciones educativas. Es así que primero, se indagó por la formación de estos docentes, a través de la caracterización de la práctica pedagógica de sus profesores de universidad. Segundo, se determinó el método o enfoque utilizado por los docentes en formación en las instituciones donde hacían su práctica. En conclusión, se afirma que, desde la formación pedagógica y didáctica, los docentes universitarios trabajan e impulsan los enfoques: comunicativo y accional, pero, los docentes en formación en la práctica, utilizan métodos estructurales y tradicionales, lo cual indica que dichos estudiantes reciben una buena formación pedagógica y didáctica, pero al momento de aplicarla no se logra lo trabajado desde su formación. Por otra parte, en cuanto a la metodología de investigación, se retomó un enfoque cualitativo y métodos como la etnografía y micro-etnografía. Así mismo, se utilizaron técnicas de recolección de datos como observación no participante y entrevista semiestructurada.

**Palabras clave:** Práctica pedagógica, conocimientos del docente, método y enfoque, enseñanza lenguas extranjeras

## *The pedagogical practice of graduates in training around methods and/or approaches used for teaching English*

### **Abstract**

This research arises from the interest of knowing how bachelor's degrees are training students and how they are having an effect in the educational context to improve the low level of English that Colombia has. For that reason, it was characterized pedagogical practice taking into account methods or/and approaches used for teaching English by students from tenth semester who are called teachers in training from Foreign Languages program of University Of Pamplona. In addition, it is important to mention that these students were doing their last practice in educational institutions. Thus, firstly we looked into training of these teachers, through characterization of pedagogical practice of their teachers' university. Secondly, it was determined method or approach used by teachers in training in institutions where they developed their practice. In conclusion, we can affirm that from pedagogical and didactic training the teachers of the university work and promote these approaches: communicative and action oriented; by contrast, the students in practice use structural and traditional methods, which indicate that these students receive a good pedagogical and didactic training but at the moment to apply it, it is not achieved what has been worked in their training. On the other hand, related to methodology of investigation, it was taken a qualitative approach and methods such as ethnography and micro-ethnography. Likewise, we used data collection techniques as non-participant observation and semi-structured interviews.

**Keywords:** Pedagogical practice, teacher's knowledges, method and approach for teaching a foreign language

---

## Introducción

En la sociedad actual el inglés se ha convertido en un aspecto necesario para poderse desenvolver en una economía globalizada (*English Proficiency Index*, 2014). Es por esto que países como Colombia, se han interesado por el boom de la enseñanza del inglés en la última década con el objetivo de superar el bajo nivel que posee a nivel mundial de acuerdo a lo estipulado por *English Proficiency Index* (2014). Teniendo en cuenta esta situación, como una forma de empezar a indagar por la enseñanza de este idioma y saber de dónde radica este problema; la presente investigación quiso develar el panorama de la enseñanza del inglés en instituciones educativas teniendo como principal objetivo, caracterizar la práctica pedagógica de los docentes en formación de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pamplona, en torno a los métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés, en Instituciones Educativas públicas de básica y media técnica. No obstante, dicho objetivo no se trazó solamente partiendo del nivel de inglés, sino analizando otros objetos de estudio involucrados tales como espacios de práctica y la aplicación de un método y/o enfoque en el aula de clase.

En cuanto a la formación pedagógica que se da desde la universidad y los espacios de práctica que estos brindan a sus estudiantes, a nivel internacional Álvarez, Abrahams, Gaete, Galdames, Latorre, Lee & Rojas (2011) afirman que la formación de estos docentes ha sido foco de permanentes cuestionamientos y duras críticas ya que no hay una vinculación con la práctica y con los ejes articuladores de los saberes que hacen parte de los programas de formación, aspecto que reitera Raba (2014) en su estudio nacional, al declarar que efectivamente existe una separación entre teoría y la práctica y hay una gran descontextualización entre la formación universitaria y las realidades de los colegios, ya que se forma en enfoques que no son coherentes a las necesidades presentadas y “la función de la práctica se centra en el perfeccionamiento de destrezas como el manejo grupal y metodológico, mientras que se hace poco o ningún énfasis en el posible uso social de la práctica en las instituciones” (p 87).

En concordancia, a nivel nacional se enuncia Correa (2011) quien reconoce que la práctica es un espacio adecuado para el desarrollo de competencias de tres actores, en este caso estudiante, profesor colaborador y supervisores de las prácticas, ya que es de suma importancia que el estudiante siempre este guiado por docentes que tengan una amplia formación y puedan acompañar al estudiante en este proceso para retroalimentarlo y así poder reflexionar sobre la práctica.

Análogamente al espacio de práctica, se retoma la didáctica específicamente relacionada con los métodos y/ o enfoques para la enseñanza de las lenguas, reconociendo que Richard & Rodgers (2001) manifiestan que estos garantizan un aprendizaje efectivo de la lengua. Partiendo de este, al hacer un acercamiento a la realidad respecto a estos métodos y/o enfoques, se evidencia que la mayoría de instituciones actualmente utilizan métodos estructurales y gramaticales; por ejemplo a nivel internacional, Duarte (2015) caracteriza las practicas pedagógicas como espacios donde no se desarrolla la habilidad comunicativa; por el contrario, las prácticas se describen por presentar, la ausencia de programación de actividades interactivas que promuevan el diálogo entre estudiantes en inglés, uso de metodologías superadas, técnicas centradas en una o más, haciendo énfasis en aspectos tales como la gramática, contenidos separados, escritura, donde no se tiene en cuenta los intereses y las necesidades del educando.

Por su parte a nivel nacional, Bastidas & Muñoz (2011) afirman que los docentes “utilizan muchas técnicas y rasgos característicos del método audio-lingual y de gramática traducción, ya que las actividades se enfatizan en la escritura y escucha... y el uso de traducción” (p.100) A su vez, no hay un ambiente de comunicación e interacción en el aula de clase, el contenido se enfatiza en la forma más no en la función y la lengua materna es muy utilizada. Por el contrario, Díaz & Carmona (2011) afirman que cuando se habla de la enseñanza del inglés, los docentes hacen alusión a la utilización del constructivismo y la pedagogía transformadora puesto que según ellos, el inglés se aprende desde una fase social (hablar, escuchar y reconocer la gramática) así como desde la lúdica con juegos y

---

materiales con los cuales los estudiantes aprenden construyendo, para así promover la motivación, el interés y el gusto por aprender la lengua.

Finalmente, a nivel regional Olaya (2015) retoma la voz de los estudiantes quienes dan su punto de vista acerca de la práctica de sus docentes encontrando así que estas son insuficientes y ambiguas por la metodología misma, ya que estos reducen la clase a la tradicional explicación gramatical sin proyección hacia la dimensión comunicativa de la lengua y a estos no les gustan la forma en que el profesor conduce los procesos de enseñanza de dicho idioma.

En definitiva y al analizar este panorama, el presente estudio retoma, por un lado, los profesores universitarios de la licenciatura en Lenguas y por el otro, los docentes en formación. De esta manera, inicialmente se caracterizó la formación pedagógica y didáctica que los profesores universitarios proporcionan a sus estudiantes, respecto al método y/o enfoque, puesto que se debe conocer cómo y bajo qué argumentos teóricos se basa esta formación ya que Shulman (1987), establece que los profesores tienen una gran responsabilidad respecto a los conocimientos que se enseñan propiamente en el curso ya que este opera como la principal fuente de comprensión del conocimiento enseñado por parte del educando. Además, de acuerdo con Grossman, Wilson & Shulman (2005) “los profesores no se dedican únicamente a enseñar el contenido de su asignatura, por el contrario configuran unas prácticas y estrategias de enseñanza para los futuros maestros en sus clases, lo que quiere decir, que la facilidad de implementar un determinado enfoque y/o método es influenciado por las prácticas precedentes que se tuvieron como estudiantes.

Seguidamente, se determinó el método y/o enfoque que los docentes en formación utilizaban en instituciones educativas; para posteriormente, reconocer la manera como hacía presencia la formación orientada por la licenciatura desde el método y/o enfoque para la enseñanza del inglés en la práctica pedagógica desarrollada por los docentes en formación en Instituciones Educativas; lo que a su vez, garantizó conocer cuál

método y/o enfoque se impulsa desde la Licenciatura y la manera como estos futuros docentes la están aplicando en el contexto donde se está desarrollando la práctica, lo que revela el impacto que dichos programas de licenciatura están generando en este tipo de contextos.

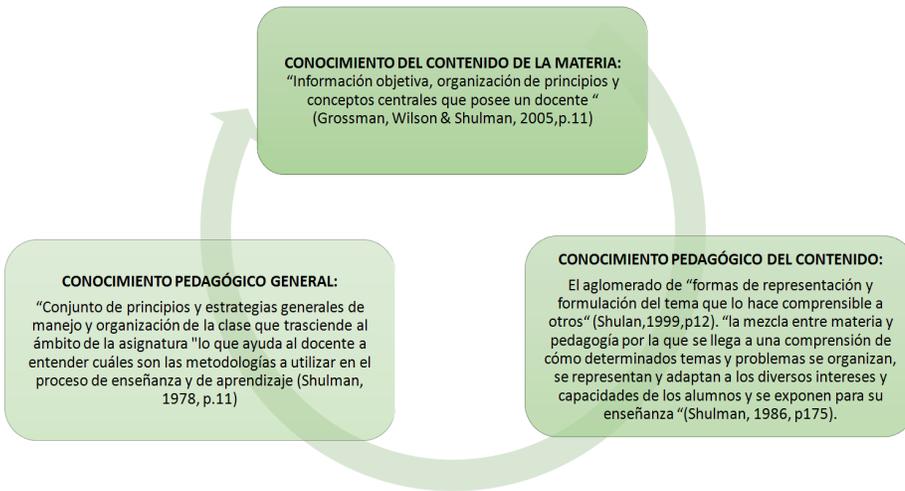
## Marco teórico

Se muestran a continuación cada uno de los aspectos teóricos que fundamentaron el estudio, teniendo así: pedagogía, práctica pedagógica, didáctica, didáctica de las lenguas extranjeras, tipos de conocimiento y métodos y enfoques para la enseñanza del inglés.

Según Zuluaga (1979) la pedagogía que es considerada una disciplina ya que “conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p.11) y como *saber*, es “el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, en él se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles” (Zuluaga, 1979, p. 26). Es por esto que la pedagogía se comprende como un saber que da cuenta de relaciones entre educación, pedagogía, escuela y sociedad, con el objetivo mismo de transformarla. Aspecto que se complementa con lo establecido por Zambrano (2005) quien afirma que esta es la que permite estudiar todo lo que pasa en el contexto educativo a partir de situaciones concretas, lo que no excluye que la pedagogía sea productora de saber.

Interconectada a la pedagogía, se alude a la práctica pedagógica teniendo en cuenta que Zuluaga (1979) reconoce al maestro como un sujeto que posee saber pedagógico y su relación con la pedagogía debe comenzar del conocimiento que se obtuvo por medio de la práctica pedagógica; es por eso que dentro de esta los sujetos se apropian de unos conceptos, métodos y procedimientos que validan las formas de saber. En concordancia con lo enunciado por Zuluaga, en la práctica pedagógica hay una variedad de saberes que específicamente para Shulman son considerados conocimientos; por lo que Shulman (1987) sostiene que existe una estructura básica de conocimientos que poseen los docentes para la enseñanza; categorías teóricas que se tomaron en cuenta para así

caracterizar las prácticas pedagógicas de profesores universitarios, como las de los docentes en formación. A continuación, se presenta diagrama que contempla dichos conocimientos:

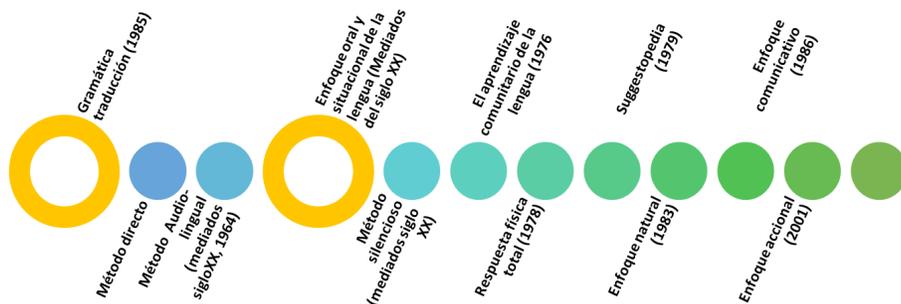


**Figura 1. Tipos de conocimiento de un docente.**

Fuente: elaboración propia

Después de la pedagogía y la práctica pedagógica se tiene la didáctica, entendida por Zambrano (2005) como “una disciplina científica cuyo objeto es la génesis, circulación y apropiación del saber y de sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (p.14) por lo que se considera que es el eje de la actividad docente, pues ella le proporciona todo el material conceptual y operativo con el objetivo que los maestros construyan su saber, cuestionando el conocimiento y generando vínculos con los saberes de los estudiantes. Cabe destacar que esta didáctica se divide en general y específica, que en el caso preciso de esta investigación, se trabaja con la denominada *específica* definida por Mallart (2001) como la que aplica normas generales al campo concreto, en este caso las lenguas extranjeras, teniendo como objeto principal de estudio, los métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés definidos por Richard & Rodgers (2001) como los que no solo tienen un rigor procedimental y

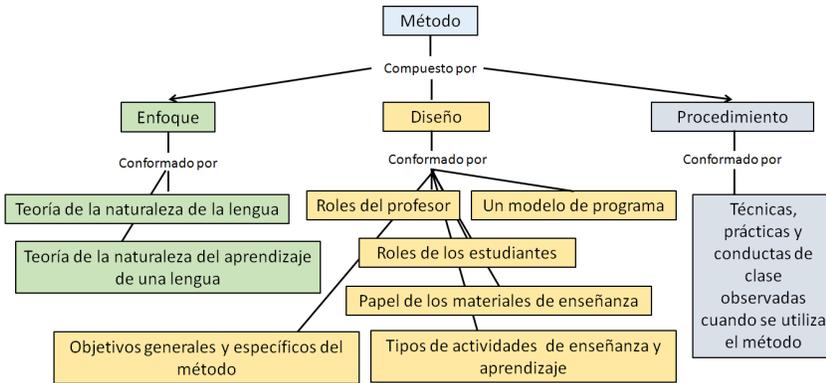
práctico; por el contrario, tiene un rigor teórico desde el cual se deriva el resto de elementos; resumiendo así que “el método esta teóricamente relacionado con un enfoque, organizacionalmente determinado por un diseño y de manera práctica desarrollado por un procedimiento” (p. 16). Cuando se afirma que el método no se limita al simple procedimiento se retoma a Kumaravadivelu (2006) quien enuncia que el método es un constructo y posee una noción experta derivada de teorías de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. Por otra parte, para poder identificar los métodos y/o enfoques utilizados, se analizó cada uno de ellos gracias a autores tales como Richards & Rodgers (2001) y el Marco Común Europeo del Consejo de Europa (2002). A continuación se presentan los métodos y enfoque estudiados.



**Figura 2. Recorrido histórico de los métodos y enfoques.**

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, estos métodos y enfoques se estudiaron y se determinaron gracias al modelo para la descripción, análisis y comparación, que proponen Richards & Rodgers (2001)



**Figura 3. Resumen de los elementos y sub-elementos que constituye un método.**

Fuente: Elaboración propia

Es así que según Richards & Rodgers (2001) el *método gramática traducción* tenía como objetivo el análisis detallado de reglas gramaticales, lo cual era utilizado posteriormente para traducir oraciones en la lengua objeto; por lo que aprender una lengua extranjera era aprender memorísticamente reglas ortográficas y gramaticales, con el fin de entender y manipular su morfología y sintaxis, y analizar las obras clásicas y literarias de la época. Por su parte, el *método directo* se basaba en transmitir el significado a través de la demostración y la acción, donde el rol del docente era el estímulo del uso espontáneo de la lengua en el aula. Por lo tanto, el estudiante era quien infería las reglas. También, los procedimientos y principios de este método se caracterizaban por solo enseñar vocabulario y las estructuras cotidianas. Además, las destrezas comunicativas se generaban de forma graduada en intercambios de preguntas y respuestas entre estudiantes y el docente, la gramática se mostraba de forma inductiva, elementos de enseñanza nuevos, se introducían oralmente y el vocabulario se enseñaba a través de la demostración, objetos, dibujos y por asociación de ideas.

En cuanto al *enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua*, el cual

tuvo su gran desarrollo y auge en 1950, tiene principios tales como la *selección, gradación y presentación*. Igualmente, se enfatizaba mucho en la enseñanza oral de la lengua, por lo que esta se utilizaba en el aula para expresarse e intercambiar ideas. También, en este enfoque los nuevos elementos de la lengua se introducían y practicaban en situaciones.

En lo correspondiente al *Método Audiolingüístico* según Richards & Rodgers (2001) era una combinación de principios como lo son: la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, los procedimientos audio orales y la psicología conductista. Teniendo en cuenta que en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas empezó a influenciar la psicología, Asher fundamenta *la respuesta física total*, afirmando que la enseñanza de la lengua iba coordinada con el habla y la acción, por lo cual se enseña la lengua a través de actividades físicas-motoras. Este método no es exigente en la producción lingüística, es más lúdico, lo cual no genera ningún estrés facilitando el aprendizaje. Este aprendizaje es paralelo a la adquisición de la primera lengua de un niño por lo que primero se desarrollan las destrezas de comprensión antes que se le enseñe a hablar. Desde otro ángulo, *la vía silenciosa* es un método que se apoya en la enseñanza inicial de la lectura en la que los sonidos se codifican con el color específico gracias a la utilización de regletas de colores denominadas regletas Cuisenaire y cuadros de colores. Según Richards & Rodgers (2001) este método se caracteriza por tres aspectos explicados por Gattegno. Primero, se obtiene un aprendizaje si el estudiante crea y descubre lo que aprende. Segundo, el aprendizaje se da solo cuando se utilizan objetos físicos y tercero, el aprendizaje se facilita cuando el estudiante es capaz de solucionar problemas por medio del material utilizado para aprender.

Respecto al *aprendizaje comunitario de la lengua*, Curran su mayor exponente, se basó en enfoques humanísticos ya que tienen en cuenta la unión entre lo que el estudiante siente, piensa y sabe, con lo que aprende en una lengua objeto; es por esto que se hacen ejercicios de autorrealización y autoestima con el objetivo de fomentar un buen clima de buenas relaciones, emociones, sentimientos, trabajar los conocimientos lingüísticos y desarrollar las habilidades de tipo conductual en la clase de

---

lengua extranjera. En aras de continuar con el trabajo psicológico en el contexto de las lenguas extranjeras, el psiquiatra Georgi Lozanov propuso *la suggestopedia*, que de acuerdo a lo propuesto por Richards & Rodgers (2001) es un método relacionado con el yoga y la psicología soviética, el amor y respeto por el estudiante quien refuerza los recursos mentales de sí mismo y de esta forma aumenta su capacidad de aprendizaje y asimilación del idioma de forma espontánea y divertida. También, la suggestopedia involucra ambos hemisferios cerebrales, lo que hace que se aprenda más rápido, mejor y con menos esfuerzos.

En lo referente al *enfoque natural*, este surge de los fundamentos de Krashen y Terrell (1983). Su propósito es la adquisición del lenguaje naturalista. Según Richards & Rodgers (2001) este se enfatizaba en el utilización de la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna y evidentemente sin recurrir al análisis y practica gramatical. Es por esto, que este se centra más en la exposición de la lengua que en su misma práctica.

Finalmente, como una de las tendencias más actuales, se tiene *el enfoque comunicativo* que de acuerdo a Richards & Rodgers (2001), tiene como finalidad la enseñanza de la lengua y el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas y se interesa por los aspectos funcionales y estructurales de la lengua. Por lo que esta se considera un sistema que sirve para expresar significados, interactuar y comunicarse.

Como un avance de este enfoque está el *accional* o como algunos autores lo citan *enfoque orientado a la acción*, que desde el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001), se retoma el estudiante como un agente social que aprende y utiliza la lengua a través de la realización de tareas, no solo en el contexto educativo sino desde un contexto general de la vida cotidiana, como igualmente lo afirman Aguilar-Barreto, Rodríguez y Jaimes (2017); lo que quiere decir que el estudiante actúa con el otro utilizando la lengua extranjera que está aprendiendo. Dichas tareas o proyectos son desarrollados por una o más personas quienes desarrollan la competencia comunicativa y las competencias

generales, para así alcanzar un producto determinado.

Al hacer un recorrido de todos los estudios que se han desarrollado respecto a la práctica pedagógica de docentes en la enseñanza de una lengua extranjera en diferentes niveles y al analizar el marco teórico de los objetos de estudio, surgieron los siguientes interrogantes:

¿Cuáles aspectos caracterizan la práctica pedagógica de los estudiantes de Licenciatura en Lenguas extranjeras entorno a los métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés?

¿De qué manera hace presencia la formación orientada por la licenciatura desde el método y/o enfoque para la enseñanza del inglés, en la práctica pedagógica desarrollada por los estudiantes de la licenciatura en Instituciones Educativas de la ciudad de Pamplona?

## Metodología

El enfoque adoptado fue el *cuantitativo* denominado por Martínez (2009) como estudio integrado que forma una unidad analítica y tiene como objetivo identificar la naturaleza profunda de las realidades. Igualmente, en cuanto al *método* se abordaron dos: el *hermenéutico*, desde el nivel de *análisis del discurso* y el *etnográfico* precisamente desde la *micro-etnografía*. En lo referente al método *hermenéutico* se retoma por su característica misma de interpretar Martínez (2014), por lo que la misión del investigador es buscarle significado a los fenómenos encontrados.

Del mismo modo, según Martínez (2009) la hermenéutica posee un nivel llamado *análisis del discurso* que trata precisamente de analizar un contenido con el objetivo de hacer la descripción de la importancia que posee el texto ya sea escrito o hablado, en la comprensión de la vida cotidiana y social. Además, tiene como objetivo desarrollar definiciones, enmarcar conceptos y términos, volver a construir los ya existentes y manejar operaciones de pensamiento unidas a estructuras lógico-lingüísticas Martínez (2009). Por su parte, el método *etnográfico* es retomado puesto

---

que este lo que busca es describir realidades de un grupo estudiado que no solamente se limita a uno étnico, sino a grupos sociales Martínez (2009) en este caso, un contexto educativo de docentes y estudiantes que comparten características similares. Cuando se habla de un contexto más específico como el aula de clase, se acude a la *micro-etnografía* que permite la comprensión de fenómenos educativos dentro de las sociedades escolarizadas y de acuerdo con Beciez (2009) se denomina de esta manera, pues su objetivo es centrarse en el análisis a profundidad de la interacción que se da entre eventos educativos de cualquier tipología.

En lo concerniente a los *informantes* de la investigación, por una parte, fueron cuatro docentes de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés- francés, encargados de la formación pedagógica y didáctica de estos estudiantes, desde los cursos de Lingüística Aplicada y Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Por otra parte, tres estudiantes de la licenciatura que se encontraban desarrollando su práctica integral en instituciones educativas de la ciudad de Pamplona. Con respecto a las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de datos, fueron la observación directa no participante y la entrevista semi-estructurada. En cuanto a la observación, esta es considerada por Sampieri, Collado & Lucio (2006) como la que permite obtener “un registro sistemático, valido y confiable de comportamientos y conductas que se manifiestan en un contexto” (374).

Después de tener, estas observaciones lo que se hizo fue empezar a categorizar la información, para luego pasarlo al instrumento a utilizar el cual fue el diario de campo, definido por Sampieri, Collado & Lucio (2006) como las anotaciones que lleva el investigador en donde se encuentran descripciones detalladas del ambiente o contexto y de los objetos de estudio escogidos para la investigación. En cuanto a las entrevistas semi-estructuradas, estas son caracterizadas por Martínez (2014) por ser el diálogo con el interlocutor, creando un ambiente de confianza y familiaridad que permite explorar y conocer el fondo del suceso a investigar. Además, juega un papel muy importante el lenguaje no verbal y permiten comprender los sucesos con mayor precisión. En este caso, se aplicaron dos entrevistas semi-estructuradas, debidamente

validadas por expertos, a los cuatro profesores universitarios y otra, a los tres docentes en formación.

En lo relacionado al análisis y comprensión de los datos, se retomó a Martínez (2014) quien afirma que este es un proceso complejo que implica el seguimiento de algunas etapas tales como la *categorización, estructuración, contrastación y teorización*. Cuando se habla de *categorización*, Martínez (2014) la define como la clasificación, conceptualización o codificación mediante un término o expresión breve, la idea central de cada temática. Además, Martínez sugiere que a medida que se revisa el material, se clasifique las partes en relación con el todo, para que así vaya emergiendo el significado de cada hecho o dato.

En el estudio, esta etapa del proceso se hizo gracias al análisis del marco teórico y el diseño de matrices que poseían dichas categorías teóricas. Respecto a la utilización de estas matrices Strauss & Corbin (2002) establecen que es un dispositivo de codificación que ayuda a los investigadores a tener en cuenta diversos puntos analíticos ya que esta permite construir un relato sistémico, lógico e integrado que especifica la relación de acontecimientos. En el mismo orden de ideas, se continúa con la *estructuración*, que de acuerdo con Martínez (2014) es donde se llega a la interpretación y a darle la importancia a las categorías expuestas en la investigación.

Igualmente, Martínez (2014) establece que este proceso encamina a integrar las unidades de análisis en otras cada vez complejas y de mayor grado, es decir en un movimiento de espiral que en cada vuelta se va enriqueciendo, adquiriendo un nivel de mayor profundidad y de comprensión. En la investigación, este proceso se hace a través de matrices en las que se clasificó la información organizada en transcripciones de observaciones y entrevistas de acuerdo a las categorías teóricas ya establecidas. Posteriormente, se continúa con la otra etapa llamada la *contrastación*, en donde se relacionan los resultados obtenidos con los de las otras investigaciones citadas, etapa que permite entender mejor las posibles diferencias y que hace posible una integración mayor para que

se dé, un enriquecimiento del cuerpo de conocimiento del área que se está estudiando. (Martínez, 2014). Según este autor, se genera el verdadero dialogo con los teóricos y se llegan a correcciones, mejoras para así ampliar las conclusiones a que se han llegado en la investigación. Para este estudio, esta etapa se desarrolló cuando se trianguló: diarios de campo y las entrevistas de los estudiantes y docentes universitarios, antecedentes y marco teórico. Por último, después de haber hecho este recorrido se llega la *teorización* que para Martínez (2014) es la etapa del estudio de investigación donde se obtiene el informe final y por ende surge el nuevo conocimiento.

## Resultados

Como producto del cumplimiento de los objetivos, finalmente lo que se obtiene es el reconocimiento de la forma en que hace presencia la formación orientada por la licenciatura desde el método y/o enfoque para la enseñanza del inglés en la práctica pedagógica desarrollada por los estudiantes de la licenciatura en Instituciones Educativas. Para la realización de este análisis se tuvo en cuenta 11 observaciones hechas a los docentes de universidad nombrados como DC# y 13 observaciones hechas a los docentes en formación denominados DCampo#. De igual forma, se analizaron entrevista semi-estructuradas, entre estas las aplicadas a las 4 docentes de universidad, descritas como P1, P2, P3, P4 y las aplicadas a las 3 docentes en formación nombrados como EDF1, EDF2 y EDF3. Seguidamente se muestra a groso modo, los hallazgos de la investigación a través de categorías tales como: formación pedagógica y didáctica de los docentes en formación, conocimiento del cómo enseñar la lengua extranjera, práctica pedagógica del docente en formación y aspectos sociales que influyen en la práctica pedagógica de docentes en formación.

### **La formación pedagógica y didáctica se encamina a la utilización de enfoques como el accional y comunicativo para que sean utilizados en las futuras prácticas**

Al caracterizar la práctica pedagógica de docentes en formación en torno a los métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés,

lo primero que se realizó fue la caracterización de la práctica pedagógica de sus docentes de universidad quienes los formaron académicamente. Por tanto, desde la visión de los profesores universitarios P1, P2, P3 Y P4, se da una formación y direccionamiento hacia dos enfoques específicamente teniendo así, el enfoque accional y comunicativo para que los futuros egresados los utilicen en sus posteriores prácticas afirmando así: yo siempre intento mostrarles el enfoque comunicativo para mi es importante P4.

En el enfoque basado en tareas o proyectos y hay unos cursos que trabajan específicamente, el basado en proyectos P3. En esta oportunidad el profesor hace referencia a una materia denominada proyecto pedagógico, que tiene como objetivo brindar formación teórica y práctica para que los estudiantes conozcan los fundamentos epistemológicos de los mismos y lo lleven a cabo en un contexto determinado, no necesariamente el educativo. El P1 reconoce que retoma específicamente el enfoque accional desde la reglamentación misma de la licenciatura. En este caso, este profesor es consciente que debe cumplir con lo estipulado en este documento reglamentario considerado la carta de navegación del programa, que efectivamente enuncia que este, desde su labor de responsabilidad social se da el estudio y puesta en marcha de la perspectiva accional y el enfoque por tareas para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. (Proyecto Educativo del Programa).

El enfoque accional y comunicativo poseen una gran complementariedad ya que ambos parten de desarrollar la competencia comunicativa enunciada por Hymes (1972) quien estableció que en esta teoría lingüística se debería incorporar la comunicación y la cultura adquiriéndose tanto la habilidad para usar la lengua, como el conocimiento; complementada por Halliday (1970) quien la enuncia como la descripción funcional del uso de la lengua. Es por esto que el P1, afirma que no solamente se hace énfasis en el accional, pero también en el comunicativo porque es el que nos conviene más en el momento que se vaya a enseñar a un grupo de adolescentes o niños; además, este afirma que el comunicativo se queda corto en mostrar unas acciones precisas

o concretas al momento de enseñar. También, el P2 enuncia que este semestre tuvo más trabajo con el enfoque accional que el comunicativo, teniendo en cuenta que los estudiantes que llegaron a este curso ya habían aprendido francés siguiendo un enfoque accional y tenían un nivel de lengua suficiente para poder asumir unas lecturas con más profundidad y ... unas prácticas de manera diferente, aspecto que subraya Grossman, Wilson & Shulman (2005) quienes aseguran que los profesores van más allá de sus clases, intersandose por la formación de los futuros docentes en sus clases; lo que quiere decir, que la facilidad de implementar un determinado enfoque y/o método es influenciado por las practicas precedentes que se tuvieron como estudiantes.

Una forma de contrastar lo afirmado anteriormente por los profesores universitarios respecto al enfoque a utilizar fue preguntarles por lo que llama Grossman, Wilson & Shulman (2005) como los profesores y sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, se relacionan directamente con la forma en aprendieron en su experiencia y la manera en cómo desarrollan sus clases, por lo que se preguntó cuál era la mejor manera de enseñar una lengua obteniendo así que los P2, P3 y P4 afirman que es la lengua como vehículo de comunicación, ya que el objetivo de aprenderla es poder comunicarse en un contexto real P2.

En este sentido, los profesores están más influenciados por la enseñanza de la lengua para comunicarse y defenderse en un contexto real, que en desarrollar una acción donde se involucre de manera implícita dicha competencia comunicativa, ya que tres de ellos no escogieron el principio designado por Richard & Rodgers (2001) para el enfoque accional, el cual era la lengua para establecer relaciones y llegar a cumplir una acción. Sin embargo, solo uno la retomo diciendo, es una combinación de ambos ya que se pasa por situaciones comunicativas que pueden ser cotidianas... para resolver un objetivo o situación precisa P1. A su vez desde esas mismas creencias, los docentes dejan muy claro que ellos no quieren que los estudiantes utilicen un método tradicional, la idea no es que ellos hagan aprender a los estudiantes una lista de vocabulario, ni que conjuguen los verbos, sino que voy a esperar que ellos hagan en términos comunicativos DC6.

Como se puede apreciar, lo que los profesores universitarios quieren es que se utilice estos dos enfoques anteriormente mencionados, los cuales son muy contemporáneos y son una contraposición de los demás métodos presentados en la época pasada, donde se rompe con el paradigma estructural caracterizado por elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. (Richard & Rodgers, 2001) y se pasa a uno más funcional “vehículo para la expresión de un significado” (Richard & Rodgers, p.23) lo cual es lo ideal, pero en algunos casos no se presenta en el ejercicio docente, tal como lo presenta Hernández & Faustino (2006) quienes evidenciaron que en pleno siglo XXI los docentes aún se centran más en la gramática, en la corrección de ejercicios que en las habilidades comunicativas por lo que se ven más influenciados por la utilización de la traducción y constante uso de la lengua materna en las clases. Lo que en palabras de Richard & Rodgers (2001) sería *el método gramática-traducción*, basado en la explicación deductiva de las reglas gramaticales de la lengua que luego son practicadas en el ejercicio de traducción.

Por su parte, al indagar por la claridad epistemológica que tienen estos docentes universitarios de esta propuesta, se afirma que efectivamente estos poseen la claridad conceptual de los mismos ya que reconocen características fundamentales enunciadas desde autores tales como Richard & Rodgers (2001) y el Marco Común Europeo (2001) que explica que el enfoque Accional, retoma la lengua como vehículo de comunicación en un contexto determinado, desarrollo de las cuatro habilidades, realización y desarrollo de una tarea en el aula de clase donde se integra todo el proceso de enseñanza, desarrollo de la competencia comunicativa y el estudiante como agente social.

Aspecto relevante ya que como lo cita Shulman (1987) los profesores deben comprender la materia específica que enseñan ya que este posee una gran responsabilidad respecto a los conocimientos de los contenidos de la asignatura, puesto que este opera como la fuente principal de comprensión de la materia por parte del estudiante y este a su vez tiene la gran influencia de decirles qué es lo esencial y lo periférico en una materia.

En cuanto a la preparación epistemológica que tienen los docentes en formación respecto a estos dos enfoques, desde los dos cursos analizados se da esta formación, conforme a las estructuras de interpretación propuestas por Aguilar-Barreto y Otros. (2018), por un lado, se hace un recorrido histórico de los métodos utilizados y por el otro, específicamente se trabaja el Comunicativo y Accional, desde donde se desprende una práctica (curso de inglés o francés para la comunidad Pamplonesa), ya que desde esta materia los estudiantes tienen la posibilidad de planear y ejecutar dicho curso, lo cual demuestra que desde esta licenciatura no solo se forma en lo teórico sino también en lo práctico, aspecto resaltado en la investigación de Raba (2014) en donde los estudiantes también están recibiendo una formación teórica, que posteriormente va a servir de apoyo para integrarla en la práctica. Por lo tanto, aquí los profesores aplican lo enunciado por Barragán (2012) quien dice que la teoría solo es tal, si se aplica. Sin embargo, solo en ese semestre se trabaja con la planeación y ejecución de un syllabus, el desarrollo de las cuatro competencias en el aula, la planeación real de una clase, los objetivos a seguir, las partes de la clase, los tipos de actividades, aspectos, los cuales eran dirigidos desde principios del enfoque Comunicativo y accional.

Por último, es importante aclarar que toda esta formación, se da en las lenguas extranjeras, ya que sea inglés o francés, lo que muestra que los estudiantes tienen una formación lingüística lo suficientemente desarrollada para comprender temáticas propias de la didáctica específica de las lenguas (Aguilar-Barreto, 2017) Lo que para el Marco Común Europeo (2002) es lo más importante que puede hacer un profesor, generar un entorno lingüístico rico de posibilidades, además porque “la exposición a la lengua y la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua” (p.138).

### **El conocimiento del contenido de la materia de los docentes en formación, respecto a los métodos y/o enfoques utilizados en el aula**

Al momento de analizar las entrevistas, se pudo notar que los docentes en formación son conscientes que desde la licenciatura se les

forma para que utilicen el enfoque comunicativo sin referirse al accional EDF3. No obstante, cuando implícitamente se les pregunta por la mejor manera de enseñar una lengua, estas dos respuestas se contradicen ya que los docentes aún siguen teniendo un enfoque muy estructuralista puesto que estas afirman que sería enfatizarse en la estructura gramatical de la lengua... y se hace necesario que un estudiante conozca el vocabulario y la estructura gramatical EDF2..

Estas afirmaciones se basan más en el enfoque estructuralista que retoma la lengua como un sistema de elementos que se relacionan estructuralmente para codificar un significado. (Richards & Rodgers, 2001). Por el contrario, la docente 3 desde su pensamiento reconoce que la mejor forma de enseñar es retomar la lengua para establecer relaciones y llegar a una acción porque... los estudiantes tienen que desarrollarse en contextos reales... EDF1.

En el mismo orden de ideas, las docentes 1 y 2 afirman haber utilizado en dichas instituciones enfoques tales como el comunicativo porque ese es el que se está utilizando actualmente EDF2. Lo que definitivamente contrapone lo desarrollado en su práctica pedagógica puesto que esta se ve más influenciada por lo estructural. Todo esto demuestra que las docentes no tienen una posición crítica de su propia práctica, aspecto del cual habla Shulman (2005) quien afirma que uno de los elementos del razonamiento pedagógico es la reflexión es decir la capacidad que tiene el docente de "revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente su desempeño y el de la clase" (p.20). Es necesario aclarar que en el caso de la docente 3, ella es realista y acepta que: utiliza mucho el método gramatical, pero se enfoca en muchos juegos para que los estudiantes no se sientan tan temerosos EDF3.

### **En la práctica pedagógica de los docentes en formación, se evidencia un método estructural**

Al analizar la práctica pedagógica de los profesores universitarios se detectó que otra de las maneras de enseñar era a partir de su experiencia misma, en donde ellos daban consejos o tips a los docentes en formación,

---

para que los llevaran a cabo en sus futuras prácticas ya que como lo establece Shulman (2005) la comprensión de una materia se da a través del saber académico y la experiencia que poseen los profesores.

En este caso preciso, estos consejos se organizan desde el modelo empleado por Richard & Rodgers (2011) para caracterizar un método para la enseñanza de un idioma. Es así que primero, se retoma los objetivos generales y específicos de la clase. En cuanto a este aspecto, el profesor universitario 3 aconseja que el planeador de clase debe llevar objetivos comunicativos, sociocultural y lingüístico para que se desarrollen estas competencias DC7. Por su parte, las docentes en formación aseguran haber utilizado el modelo de Brown que tiene cinco etapas la apertura o actividad inicial, desarrollo, introducción del nuevo tema, su explicación, vocabulario gramática y después las actividades de producción EDF2.

Sin embargo, lo que se evidencio en las entrevistas, fue que dicha planeación se hacía a través de temas lexicales y gramaticales ya que la herramienta principal era el libro y este proporcionaba las estructuras que se debían enseñar EDF1. Partiendo de este hecho, se certifica que el modelo desarrollado en estas prácticas docentes es más tradicional que funcional y lo que quiere desarrollar es la competencia lingüística, puesto que se centra más en la forma en la que se especifica el contenido lingüístico (Richard & Rodgers, 2001) es decir se centra en las reglas gramaticales. Lo que se contrapone a lo funcional, la cual se da según las necesidades comunicativas del alumno teniendo así el contenido comunicativo que incluye funciones, nociones y temas. (Richard & Rodgers, 2001).

En concordancia con este tipo de planeación, las técnicas utilizadas para la enseñanza del inglés por estos docentes en formación, fueron las *explicaciones gramaticales deductivas*, hecho similar que se presentó en el estudio desarrollado por Olaya (2015) en el cual la clase de inglés se reduce a la tradicional explicación gramatical que no contempla la dimensión comunicativa de la lengua. Retomando el caso de las docentes en formación, esto se presenta ya que la mayoría de tiempo de las clases es dedicado al trabajo con la gramática a través de diferentes ejercicios de

mecanización. Por ejemplo, las docentes en formación 1, 2 y 3 hacen que los estudiantes sigan estructuras para la formación de frases DCampo 4. Por lo que en este caso, lo que se evidencia es la enseñanza de la gramática de manera deductiva lo que para Richards & Rodgers (2001) es el análisis detallado de sus reglas gramaticales, aspecto relevante del método gramatical. En contraposición, a la explicación deductiva que hacen estos docentes en formación Brown (2007) recomienda mejor la explicación gramatical inductiva, ya que esta se relaciona con la adquisición natural, el estudiante siente la comunicación en vez de ser absorbido por explicaciones gramaticales, además “este se siente mucho más motivado descubriendo reglas que escuchando a alguien que se las recite” (p.423).

Otros aspectos de trabajado por las docentes en formación 1, 2 y 3, fue el *vocabulario a través de actividades propias del método tradicional* en el cual, las palabras se enseñaban a través de listas bilingües, el estudio del diccionario y listas de vocabulario con sus equivalencias (Richard & Rodgers, 2001). Repetidas veces se evidenció que en los cuadernos de los estudiantes había listas de vocabulario inglés-español DCampo9. También, el diccionario para estas tres docentes es el instrumento principal para trabajar el vocabulario ya los estudiantes lo utilizan todo el tiempo para traducir DCampo6. Aspecto que contrapone Brown (2007) quien recomienda técnicas para que los estudiantes aprendan mejor siendo una de ellas “la utilización de diccionarios bilingües para evitar la traducción ya que gracias a esto los estudiantes van a poder estar más familiarizados con otras definiciones o sinónimos” (p.437) lo que les va a permitir aprenden más y no quedarse con la simple traducción.

Igualmente, según Richards & Rodgers (2001) el método de gramática se caracterizó por el análisis detallado de sus reglas gramaticales para después aplicar este conocimiento *traduciendo oraciones en la lengua objeto*. Esta misma situación se presenta con los tres docentes en formación puesto que en algunas actividades de clase se utiliza esta técnica DCampo6. Por cierto, muy antigua, que contrapone lo descrito por Richard & Rodgers (2001) quienes enuncian que en algunos enfoques y métodos se establecía que no se debía utilizar la traducción; por el contrario, se transmitía el

---

significado de las palabras a través de demostración y acción (método directo) ya que según Billows (1961) “si se da el significado de una nueva palabra ya sea traduciéndola a la lengua materna (...), tan pronto como la presentamos debilitamos la impresión que la palabra hace en la mente” (p.28). Por lo que se aconseja el uso de la explicación.

Los procedimientos desarrollados en la clase es *la corrección* en diferentes modalidades escrita u oral convirtiéndose está en la actividad de clase más utilizada por las docentes 1 y 3, lo que se confirma en una clase de 1 hora, donde solamente se hicieron correcciones de ejercicios del libro DCampo 1. Este aspecto es propio de los métodos estructurales en los cuales según Richard & Rodgers (2001) era fundamental la corrección de la pronunciación y gramática.

Respecto al *rol de la lengua extranjera en el aula de clase*, se afirma que los docentes solo dicen en inglés los comandos ya que la mayoría de tiempo se habló en español EDF1. Situación similar a lo presentado en el estudio de Cerezo (2009) quien enuncian que no es posible hablar de metodología comunicativa en las clases, puesto que en las actividades los estudiantes no utilizan la lengua extranjera para comunicarse, solamente para aprender el sistema lingüístico.

Por su parte, en cuanto al análisis del conocimiento del contenido de la materia los docentes no utilizan la lengua extranjera la mayor del tiempo en la clase tal como lo presentado por Hernández & Faustino (2006) en donde la lengua materna era muy utilizada en la clase, por lo que la lengua extrajera solo se utilizaba para saludar y emitir comandos etc. Además, los docentes también siguen creyendo que la mejor forma de enseñar una lengua es enfatizarse en la estructura y las reglas. Por lo que no se sigue lo estipulado por Richards & Rodgers en el método directo donde el docente estimulaba el uso espontaneo y directo de la lengua extranjera en el aula.

Del mismo modo, en cuanto a *las actividades y materiales de clase*, es preciso afirmar que los docentes en formación 1 y 3 trabajaban con un

libro de texto, por lo que una de las frases más escuchadas era *take out your book page number* .... Además, las profesoras están muy pendientes si los estudiantes trajeron o no el libro DCampo 3. Lo que demuestra que estos docentes están haciendo lo que se desarrollaba en el método tradicional, en el cual Richard & Rodgers (2001) afirman que el rol del maestro era el de transmitir el conocimiento referenciándose y guiándose siempre por el libro texto, es por eso que se le exige poco a los profesores y a menudo exige frustración en los estudiantes lo que contrasta la idea de Pittman (1963) quien enuncia que el libro es solamente "una guía para el profesor en el proceso de aprendizaje y se espera que el profesor sea el que dirija su libro" (p.176).

No obstante, estas docentes en ocasiones retoman materiales que se salen un poco de lo tradicional entre estos se tiene las *flashcards* DCampo1. La docente 2 utilizó material auténtico (canciones, diapositivas y videos) y tecnológico (televisor y computador), aspecto que Corpas (2012) retoma al certificar que los estudiantes expresan que la utilización de material audiovisual y tecnológico con bastante frecuencia en la clase, ayuda a favorecer su aprendizaje.

En lo relacionado con las *habilidades* a desarrollar en el aula, según las entrevistas implementadas, los profesores universitarios aconsejan trabajar con cuatro: Comprensión oral y escrita DC4 y producción oral y escrita DC5. Contrario a estos postulados, en la práctica real de las docentes en formación efectivamente no se desarrollan las cuatro habilidades; por el contrario, las más trabajadas son las de comprensión y producción escrita sin darle importancia a la comprensión y producción oral, aspecto que concuerda con lo establecido por Richard & Rodgers (2001) quienes manifiestan que el método gramática-traducción se caracteriza por "la lectura y escritura ya que son los focos principales y se da poca o ninguna atención sistémica a hablar y escuchar" (p.11). En concordancia con esta situación, se evidenció el trabajo de la producción escrita, a través de las tres propuestas que las estudiantes hacen desde la licenciatura: *las historias con imágenes secuenciadas* EDF2, *el portafolio* EDF1 y *la escritura de historias cortas*. En resumen, este fue un gran trabajo pero

---

el inconveniente viene cuando se analiza que estos proyectos tuvieron muy poco impacto ya que una docente afirma que la implementación del portafolio solamente se llevó a cabo con los estudiantes de décimo grado y estaban propuestas seis actividades desde un principio y solo se hicieron dos EDF1. Por último, en dicha práctica de estos docentes en formación, la producción oral no fue trabajada, tal y como se presenta en el estudio desarrollado por Duarte (2015) en donde se da la falta de planificación de actividades interactivas que promuevan la conversación de los estudiantes en el idioma inglés.

En resumen, a pesar de dicha formación en la teoría y en la práctica recibida en la licenciatura. Por esto se afirma que el método utilizado fue muy estructural y tradicional ya que gracias a la caracterización de la práctica siguiendo el modelo de Richard & Rodgers (2001), se pudo establecer que en cuanto al modelo de programa, estas clases estaban basadas en temas y estructuras tanto lexicales como gramaticales, teniendo como objetivo principal, el desarrollo de habilidades como la comprensión y producción escrita con miras a tener buenos resultados en pruebas de estado. En cuanto al rol de los estudiantes es como lo establece Richard & Rodgers (2001) en el método tradicional que se caracterizaban por ser pasivos, respondiendo a estímulos, y teniendo poco poder de decisión sobre el contenido, el ritmo y estilo de aprendizaje. Es por esto que en este contexto los estudiantes son muy pasivos, hacen traducciones, trabajan la mayoría de tiempo de manera individual y hacen ejercicios para estudiar la estructura.

### **Aspectos sociales que influyen en la práctica pedagógica de los docentes en formación**

Al desarrollar este ejercicio de la comparación entre la formación y lo que verdaderamente hacen los docentes en formación en las prácticas, se puede evidenciar que hay aspectos muy opuestos ya que se está hablando del tradicionalismo versus enfoques contemporáneos tales como el enfoque comunicativo y accional. Sin embargo, la utilización del tradicionalismo en la clase se dio por muchos factores sociales pues Zuluaga (1979) enuncia que en las prácticas pedagógicas no se puede

ignorar lo social ya que precisamente la pedagogía es la que acoge al conocimiento para la formación de la persona en el contexto de la cultura con el objetivo mismo de transformar la sociedad. Por esta razón, se puede afirmar que la práctica de estos docentes en formación fue influenciada por varios factores tales como *la indisciplina*, específicamente en la práctica de la docente número 2, ya que en ocasiones había clases donde definitivamente los estudiantes no dejaban desarrollar la actividad Dcampo9.

Cuando se afirma que esta indisciplina afectó el desarrollo de actividades, se retoma la voz de la docente quien afirma, los juegos o cosas así no se podían hacer porque los estudiantes hacían mucha indisciplina EDF2. Del mismo modo, se evidencio que *el libro de texto es una camisa de fuerza* en el proceso de enseñanza, ya que lo más importante es desarrollarlo por factores que presionan.

Por esta razón, se evidenciaron comentarios tales como: la supervisora siempre decía que tenía que terminar el libro, si no los padres de familia se quejaban, el libro proporcionaba una que otra actividad de comunicación, pero eran muy pocas EDF1. Por otra parte, otro aspecto es el *nivel de lengua* que poseen los estudiantes de estas instituciones educativas lo cual incidió del mismo modo, en el desarrollo de actividades. Por esto se retoma la docente 1 quien afirma, yo no tuve la oportunidad de realizar una pequeña producción oral, pues lo que me limitó fue el nivel de los estudiantes. EDF1.

Del mismo modo, Díaz & Carmona (2011) desde su estudio afirman que el inglés se aprende desde una fase social, así como desde la lúdica, para así promover la motivación, el interés y el gusto por aprender la lengua. Caso contrario a esa situación, los estudiantes de los colegios demuestran *aburrimento en las clases* de inglés por el tradicionalismo DCampo4. Por lo que en este caso se ve que el aprendizaje del estudiante se está viendo afectado por la desmotivación aspecto del cual Krashen (1982) hace referencia al afirmar que si la motivación es alta, se mejoran los resultados. Por otro lado, es preciso manifestar que las *supervisoras*

---

(profesores de inglés de los colegios) *son una camisa de fuerza para la práctica pedagógica* de las docentes en formación. En este caso, Grossman, Wilson & Shulman (2005) aseguran que en este espacio los docentes en formación “desarrollan la habilidad para adquirir nuevo conocimiento y aprender de la experiencia” (p.13).

En este caso, esta práctica es acompañada por los profesores de inglés de la institución quienes son muy tradicionalistas y según las docentes en formación 1,2 y 3 estos influyeron en el desarrollo de las clases. Por ejemplo, cuando no estaba implementada mi propuesta y ella estaba, me tocaba hacer lo que ella decía EDF3 y el método que me tocaba utilizar era el de traducción con ellos porque era lo que me pedía la institución EDF2. También, influyó en *el desarrollo de las habilidades, siendo las más trabajadas las de producción y comprensión escrita*. En cuanto a la comprensión escrita es la más trabajada ya que esta es la que el estado evalúa en las pruebas ICFES. Aspecto que se opone a enfoques contemporáneos como el comunicativo y el accional donde se asegura que se debe trabajar la competencia comunicativa y desarrollar las cuatro habilidades, comprensión oral y escrita y producción oral y escrita. Marco Común Europeo (2001).

En resumen, esta práctica fue afectada por varios factores como: la indisciplina de los estudiantes, la estricta utilización del libro en la clase, el bajo nivel del idioma inglés de los estudiantes de los colegios, la poca motivación que estos tienen por aprender inglés, las supervisoras quienes querían que las docentes en formación replicaran las técnicas utilizadas por ellas, tales como la traducción, el gran énfasis por la explicación gramatical, el trabajo con la comprensión y producción escrita lo que confirma lo establecido por Pagliarini & Peterson (2008) quienes afirman que con respecto a los contenidos, las metodologías, y el lugar de las lenguas extranjeras no hay un cambio significativo en los últimos años. Lo que da como resultado que las prácticas de dichas docentes causen aburrimiento y desmotivación a los estudiantes del colegio.

Finalmente, se puede inferir que se está preparando a los estudiantes

teóricamente en metodologías descontextualizadas lo que causa que el docente en formación tenga un choque cuando vaya a desarrollar la práctica ya que lo que va a encontrar son realidades diferentes y tiene como consecuencia que los estudiantes tengan dificultades en poner en práctica muchas cosas aprendidas, situación que también se presentó en la investigación desarrollada por Raba (2014) en donde los estudiantes objetos de la investigación afirmaban que había una gran descontextualización ya que la formación teórica en la universidad es muy buena, ellos comprenden muy bien en lo que se basa.

Sin embargo, al momento de ir a aplicarla es donde se ve la dificultad por parte de los estudiantes por ejemplo, una de las Universidades direcciona a sus estudiantes a la implementación de una metodología llamada *Content and Language Integrated Learning*, teoría que funciona muy bien en Inglaterra pero en el contexto donde ellos se encuentran era muy difícil aplicarla pues las condiciones no son las mismas en cuanto al tipo de estudiantes, materiales, cultura etc.

## Conclusiones

Gracias a este análisis se puede concluir que a pesar de la formación pedagógica en enfoques tales como el accional y comunicativo de manera teórica y práctica, los estudiantes siguen teniendo una preferencia por lo estructural, aunque reconozcan que efectivamente desde la formación pedagógica de la universidad se dio el énfasis a estos enfoques. Pero no hay que olvidar que la práctica se vio influenciada por factores externos.

Los docentes en formación están siendo formados en enfoques que según expertos es lo más favorable para la enseñanza de una lengua, pero esta formación está muy descontextualizada puesto que los estudiantes de los colegios están acostumbrados al trabajo con el método gramática-traducción sin ninguna función comunicativa, lo que hace que estos docentes en formación se enfrenten a paradigmas que se vienen replicando año tras año, aspecto que se presenta en la investigación de Corpas (2012) donde los estudiantes estaban tan acostumbrados a las clases tradicionales que no aceptaban el cambio.

---

De la misma manera, se percibió que el objetivo principal era convertir a los estudiantes de colegio en unos expertos en gramática sin darles un contexto donde aplicarla. Por eso, se asegura que estas prácticas van en contravía de lo que dicen documentos reglamentarios del estado tales como los Estándares de Lenguas Extranjeras, ya que lo que estos piden es la enseñanza del inglés a través del cumplimiento de objetivos de tipo lingüístico, sociocultural y comunicativo y lo que se evidencia es que solo se está trabajando en lo lingüístico. Por esta razón, se pudo percibir el panorama desalentador y tradicionalista por el cual está pasando la enseñanza de las lenguas extranjeras específicamente el inglés. Teniendo en cuenta que lo que se quiere según Brown (2007) es combinar el significado de palabras y el contexto donde se puede utilizar ya que “los estudiantes necesitan tener la oportunidad de practicar las formas, gracias a tareas comunicativas” (p. 421).

Por otro lado, es preciso enunciar que la licenciatura en lenguas extranjeras está haciendo un buen papel en formar a los estudiantes en enfoques como el comunicativo y el accional para que sea utilizado en las futuras prácticas de los egresados, ya que esto hace que se empiece a cambiar el estado en el que está la enseñanza de una lengua, puesto que este por su parte propone que el inglés se enseñe desde una perspectiva funcional. Sin embargo, desde el mismo programa se debe buscar una alternativa para que la enseñanza del inglés en las instituciones educativas de Pamplona salga del tradicionalismo y de esta manera cuando vayan los docentes en formación a apoyar la enseñanza funcional y no como se está haciendo ahora, simplemente acoplarse a lo tradicional y no generar un cambio. También, se sugiere dedicar más tiempo a los espacios de práctica en contextos como los colegios, para que los docentes en formación pueden desempeñarse mejor en estos contextos, donde se vivencia la enseñanza y el aprendizaje tradicional.

Finalmente, se evidencia que los docentes en formación no hacen algunas actividades que claramente les enseñaron en la universidad. Entre estas se tiene la forma de trabajar la comprensión escrita, no hacen una introducción de la clase, no hacen transiciones entre actividades, se sigue trabajando por temáticas y no por objetivos, se enfatiza mucho en la corrección, se limitan todo el tiempo al libro y no proponen otro tipo de actividades; existen fallas

en la planeación ya que se proponen muy pocas actividades para el desarrollo de una clase. Asimismo, toda esta situación podría tener una explicación y es que hay una gran falta de creatividad en los docentes en formación puesto que si estos lo fueran utilizarían más material para motivar más a estudiantes por aprender inglés.

#### Como citar este capítulo:

García, M., García, G., y Hernández Peña, Y. (2018). La práctica pedagógica de licenciados en formación en torno a métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés. En J. Gómez-Vahos., A.J. Aguilar-Barreto. y J.F. Espinosa-Castro. (Ed.), *Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander*. (pp. 46-78). Cucúta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

#### DOI:

## Referencias bibliográficas

- Aguilar-Barreto, A. J., Rodríguez Celis, T. y Jaimes Duque, D. G. (2017). Gestión escolar para el mejoramiento educativo: Lineamientos desde la guía 34. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro. (Ed.), *Prácticas pedagógicas*. Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia.
- Aguilar-Barreto, A.J. (2017). La Política Pública Educativa: Desarrollo en el contexto Colombiano. En M. Graterol-Rivas., M. Mendoza- Bernal., R. Graterol-Silva., J. Contreras-Velásquez., y J. Espinosa-Castro. (Ed.), *Derechos humanos desde una perspectiva socio-jurídica*. (pp. 15-35) Publicaciones Universidad del Zulia, Maracaibo, estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2097>
- Aguilar-Barreto. A.J., Hernández Peña, Y., Contreras, Y. y Flórez, M.

- (Ed.). (2018). *La investigación educativa: reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2275>
- Álvarez, F., Abrahams, M., Gaete, C., Galdames, V., Latorre, M., Lee, M., & Rojas, M. (2011). Saber pedagógico y formación inicial de docentes. Facultad de educación. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado en: <https://docplayer.es/14990347-Saber-pedagogico-y-formacion-inicial-de-docentes-facultad-de-educacion-universidad-alberto-hurtado.html>
- Barragán, D.F. Gamboa, A.A. & Urbina, J.E. (2012). Capítulo II. La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D.F. *Práctica pedagógica perspectivas teóricas* (19-36). Bogotá, DC: Ecoe ediciones.
- Bastidas, J. & Muñoz, G. (2011). A diagnosis of English language teaching in public elementary schools in Pasto. *HOW*, (18), 95-11.
- Beciez, D. (2009). *Etnografía educativa*. Recuperado en: <https://cursos.aiu.edu/Etnograf%C3%ADa%20Educativa/PDF/Tema%201.pdf>
- Billows, F. L. (1961). *The techniques of language teaching*. Londres, Inglaterra. Longman.
- Brown, H. (2007). *Teaching by Principles*. Estados Unidos. Pearson longman.
- Cerezo, L. (2009). *Investigación sobre la relación entre las directrices curriculares relativas a la enseñanza de la lengua inglesa y su aplicación en el aula 1º Bachillerato*. (Doctoral).Universidad de Murcia. España.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Corpas, M. (2012). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje de la lengua inglesa: Aspectos pedagógicos. *Contextos educativos*, (16), 89-104
- Correa, E. (2011). The practicum: an opportunity of professional development. *Perspectiva Educacional*. 50(2), 77-95.
- Díaz, A. & Carmona, N. (2011). Representaciones didácticas de los docentes de inglés: aspectos que deben integrar dichas representaciones para

- favorecer la formación en los estudiantes. *Lenguaje*, (39), 67-91.
- Duarte, M. (2015). Impacto de las metodologías de enseñanza utilizadas sobre la efectividad del aprendizaje del idioma inglés, caso de cinco instituciones de la tercera etapa de educación básica y media diversificada en el estado Táchira. *Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. (9,2), 301-317.
- English Proficiency index. (2014). *Educational first*. Recuperado en: [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, volume 9(2), 1-25.
- Halliday, M. (1970). Language structure and language function. *New Horizons in linguistics*, Penguin Harmondsworth, 140-65.
- Hernández, F. & Faustino, C. (2006). *Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali*. Universidad del Valle, Colombia.
- Hymes, D. (1972). One communicative competence. *Sociolinguistics. Selected readings*, Penguin Harmondsworth, 93-269.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in second language acquisition*. Estados Unidos. Pergamon Press.
- Krashen, S.D., y Terrell, T.D. (1983). *El enfoque natural: la adquisición del lenguaje en el aula*. Nueva York: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post-method*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepulveda., N. Rajadell. (Coords). *Didáctica General para Psicopedagogos* (23-57). Madrid: UNED.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Editorial Trillas
- Martínez, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas*. Colombia. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- 
- Olaya, M. (2015). *Prácticas pedagógicas de inglés: una exploración de sentidos en los estudiantes de educación básica de la universidad Cooperativa de Colombia, seccional Bucaramanga*. (Maestría). Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga. Colombia.
- Pagliari, M. & Peterson, A. (2008). La enseñanza de inglés en los colegios Públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro. *Revista Educación y Pedagogía*, 51, 123-139.
- Pittman, G. (1963). *Teaching structural English*. Jacaranda, Brisbane. Australia.
- Raba, J. (2014). *La formación del docente de lengua extranjera en la intersección entre política, teoría y prácticas educativas*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C, Colombia.
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. New York. Cambridge University Press.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching; Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma (Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform). *Currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, D.C. Magisterio.
- Zuluaga, O. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista colombiana de educación*, 4.

# 3

## EL LENGUAJE COMO ÁREA FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: CONCEPCIONES Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES DE PRIMARIA

*Nixon Pabón Rodríguez*

Normalista Superior con Énfasis Humanístico-Artístico. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Especialista en Gerencia Informática. Magíster en Educación. Doctorando en Ciencias de la Educación. Coordinador en Institución Educativa. Correo electrónico: [profenixon@gmail.com](mailto:profenixon@gmail.com)

*Silvia Juliana Rodríguez Basto*

Normalista Superior. Licenciada en Lenguaje y Comunicación. Especialista en Gerencia Informática. Magíster en Educación. Docente de Básica primaria [silviarodriguez0511@gmail.com](mailto:silviarodriguez0511@gmail.com)

*Geovanni Coronel Quintero*

Licenciado en Educación Básica Primaria. Especialista en Gerencia Informática. Magíster en Educación. Docente de Básica primaria. Correo electrónico: [profegeovanni@gmail.com](mailto:profegeovanni@gmail.com)

*Andrea Johana Aguilar-Barreto*

Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Doctora en Educación, UPEL. Postdoctora (c), innovación educativa y TIC. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Docente Investigador de Universidad Simón Bolívar, Colombia. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1074-1673>. Correo electrónico: [a.aguilar@unisimonbolivar.edu.co](mailto:a.aguilar@unisimonbolivar.edu.co)

---

<sup>1</sup> Capítulo resultado del Macroproyecto de investigación: Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en las diferentes áreas del conocimiento en educación básica secundaria y media de las instituciones educativas del departamento Norte de Santander y el municipio de San José de Cúcuta. Liderado por los Grupos de Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales y Altos estudios de frontera, con el apoyo y acompañamiento de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta – Colombia.

## Resumen

En el presente artículo se desarrolla un proceso de análisis en relación a la práctica pedagógica en el área de lengua castellana. A partir de la información recolectada, se busca disertar en torno a las concepciones y prácticas de los maestros frente al lenguaje como área fundamental del currículo a partir del análisis de las categorías teóricas definidas como determinantes de las prácticas pedagógicas: Epistemología, Pedagogía y Didáctica. Con los resultados obtenidos y las reflexiones desarrolladas, se construirá un documento que servirá de insumo para que al interior de la institución educativa indagada, se inicien los procesos que permitan ajustar el PEI en el marco de las políticas formuladas por el Ministerio de Educación Nacional para tal fin.

**Palabras clave:** Epistemología, Pedagogía, Didáctica del lenguaje, Competencias, Práctica pedagógica.

## *Language as a fundamental area in the development of competences: Conceptions and pedagogical practice of primary school teachers*

### Abstract

In this article an analysis process is developed in relation to the pedagogical practices in the Spanish Language area. Based on the information collected, the aim is to discuss the conceptions and practices of teachers about language as a fundamental area of the curriculum from the analysis theoretical categories defined as determinants of pedagogic practice: Epistemology, Pedagogy and didactic. With the results obtained and the reflections developed, a document will be constructed that will serve as an input so that within the investigated educational institution, the processes that allow adjusting the PEI begin in the framework of the policies formulated by the Ministry of National Education.

**Keywords:** Epistemology, Pedagogy, Didactic of the language, Competences, Pedagogical practice.

### Introducción

El docente tiene un rol fundamental en el proceso educativo. Históricamente ha sido el encargado de planear, ejecutar y evaluar los encuentros pedagógicos seleccionando las metas de formación, los contenidos, las estrategias de enseñanza y las maneras de evaluar los aprendizajes. Dado este papel protagónico del docente es plausible que, ante los resultados no satisfactorios de en las pruebas nacionales

que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (pruebas Saber) y en las pruebas internacionales aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (pruebas PISA) las miradas apunten a la labor realizada por los docentes, a las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior de las instituciones educativas.

Es claro que sin desconocer otros factores asociados, parte del debate sobre la calidad de la educación se centra en el proceso pedagógico desarrollado por los docentes. Esta preocupación por brindar una educación de calidad, ha propiciado la unión de esfuerzos en diferentes escenarios del orden mundial. En el año 2000 se llevó a cabo el foro mundial sobre la educación en Dakar, Senegal, estableciendo seis objetivos con miras a garantizar una educación para todos. Uno de ellos establece la necesidad de mejorar los procesos educativos, permitiendo de esta manera elevar los niveles de desempeño de los estudiantes, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias como prácticas esenciales. (Unesco, 2000).

La educación colombiana, está en un proceso de cambios y transformaciones relacionadas con la mejora en los procesos de calidad educativa ante las metas ambiciosas de ser el país mejor educado de Latinoamérica en el año 2025. Para ello, como exponen Vivas, Mancipe & Aguilar (2017) se han trazado una serie de estrategias que buscan incentivar en los docentes, el deseo permanente de mejorar las prácticas educativas y de apostarle a una educación coherente con los indicadores de evaluación internos y externos que determinan el alcance de las metas y propósitos establecidos (Lara, 2017).

Para transformar el quehacer pedagógico y llegar a convertirlo en verdaderos espacios de producción académica, crecimiento personal y formación para el desempeño social, es necesario caracterizar las prácticas actuales y de esta forma determinar las fortalezas, así como las oportunidades de mejoramiento. Las fortalezas para reconocerlas, valorarlas y de ser posible aplicarlas adecuadamente en otros contextos

---

educativos; las oportunidades de mejoramiento, como posibilidad de transformar las situaciones desfavorables a partir del conocimiento de las causas que las originan.

Por lo tanto, se hace pertinente encontrar prácticas pedagógicas que permitan crear un espacio propicio para la formación en competencias, las cuales desde una perspectiva eminentemente académica se definen según Hymes (1996) como las habilidades para enfrentar situaciones problema en diferentes contextos y resolverlas.

En este marco de ideas, la presente investigación se circunscribe en un macroproyecto que busca caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de las instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta y del departamento Norte de Santander, con el fin de realizar una reflexión en torno a la coherencia que hay en las formas como se vienen articulando las políticas educativas nacionales con el contexto regional y local. Lo anterior, con el propósito de aportar al enriquecimiento pedagógico de los investigadores y a la mejora en los procesos institucionales de los componentes académicos, en pro de la calidad en la enseñanza de las diferentes áreas del currículo.

Es importante hacer referencia a los beneficios que trae este proyecto a la educación básica primaria local que se manifiesta en la importancia y trascendencia de la práctica pedagógica que se está desarrollando en las aulas, donde los docentes deben innovar en su quehacer pedagógico para que sus estudiantes realicen un mejor proceso de aprendizaje, de manera que consecuentemente se reduzca el fracaso escolar, motivando en ellos el permanente acercamiento y apropiación de los saberes que se desean desarrollar al interior del área para de este modo facilitar los procesos de apropiación del conocimiento, la creatividad y el interés de los mismos por su aprendizaje (Ortega y Aguilar-Barreto, 2017).

Junto a los resultados producto del análisis de la información recabada, se presentan recomendaciones importantes que permitirán a los docentes e instituciones educativas, reflexionar en torno a la manera

como se vienen desarrollando las prácticas educativas y a la forma como estas pueden ser mejoradas y articuladas con las orientaciones , políticas y lineamientos que desde el Ministerio de Educación Nacional, se han formulado para responder de manera acertada con las apuestas de calidad a las que se aspira llegar en el futuro próximo. Una de ellas, gira principalmente en la necesidad de que los educadores sean formados y capacitados en relación a las competencias y referentes que determinan la enseñanza de las áreas del saber que tienen en su asignación académica.

## **Fundamentación teórica**

La importancia de generar transformaciones en las prácticas pedagógicas en el mundo escolar; donde el lenguaje y las competencias comunicativas se encuentran en el centro de los nuevos procesos sociales y por lo tanto vivenciales para quienes tienen el compromiso de formar y de formarse en el siglo XXI, viene haciendo una serie de exigencias en la manera como los docentes deben asumir el proceso de enseñanza al interior de las aulas de clase. Se hace necesaria una fundamentación teórica acerca de los elementos que constituyen la investigación: perfil del docente, práctica pedagógica, formación por competencias y didáctica del lenguaje.

## **Perfil del docente**

Es importante considerar el perfil del docente como agente movilizador de cambios y generador de aprendizajes; pues de la efectividad de sus prácticas pedagógicas, dependerá en gran medida el éxito del proceso de aprendizaje. El docente en su rol de acompañante, monitor, orientador del proceso educativo, debe desarrollar encuentros pedagógicos motivantes, retadores, dinámicos, que involucren a los estudiantes en el proceso de construcción y apropiación del conocimiento.

Altet (2005) considera que el hecho de convertir al estudiante en el eje del proceso educativo, redefinió la concepción acerca del rol del maestro, destacando la necesidad de convertirse en verdaderos profesionales de la enseñanza, agregando al saber disciplinar de cada área la necesidad de

desarrollar las habilidades para enseñar.

Por su parte, Porlán (1994) plantea una relación directa entre el docente y el aprendizaje efectivo de los estudiantes; considerando indispensable el compromiso de los maestros y la necesidad de profundizar en el estudio de las didácticas como estrategia para superar los frecuentes problemas de aprendizaje presentes en estos.

Esteve (2011) sostiene que ante el cambio social presentado en los últimos años, el maestro necesita adaptarse y cambiar sus prácticas acordes al contexto de la sociedad del conocimiento; siendo necesario desarrollar nuevas capacidades que van más allá de la labor de transmitir contenidos, tales como la habilidad para interactuar con los estudiantes y el entorno de una manera más proactiva.

Complementariamente, Habermas, J. (1989). relaciona el estilo de enseñanza de cada docente con su personalidad y esboza algunas características fundamentales que debe presentar al momento de enseñar para facilitar el goce y compromiso de los estudiantes con las actividades de aprendizaje, tales como la empatía, la alegría y el gusto por lo que se hace y el conocimiento de los estudiantes y sus familias.

El Ministerio de Educación Nacional (1998) a través de sus reflexiones en los lineamientos curriculares, indica que el perfil del docente corresponde al de un profesional en educación que debe demostrar en su desempeño las capacidades para resolver las diferentes situaciones presentes en el acontecer educativo; es un “jalonador” de las capacidades que los estudiantes poseen y en especial un mediador social, capaz de aportar a la transformación de la realidad del país a través de sus acciones pedagógicas al interior del aula de clase.

### **Practica pedagógica**

Acorde con la formación y profesionalismo del docente, se configuran las prácticas pedagógicas como escenarios que dan sentido al

proceso educativo. La práctica pedagógica se configura en la interacción dialógica continua en que deben transcurrir los momentos de clase, un compartir de experiencias entre docente y estudiantes.

Zuluaga (1999) en su estudio histórico sobre la práctica pedagógica, relaciona éstas con el saber que posee el docente, que ha producido como sujeto histórico, y, que, además, está permeado por el marco normativo de la educación y la normatividad propia de cada disciplina; así como el saber que posee el docente. La autora reconoce al maestro como el centro del proceso de enseñanza, asumiendo que su discurso no es solamente instrumental, teórico sino por su naturaleza misma, pedagógico, influenciado por sus concepciones y experiencias.

Para Barragán (2012) la práctica pedagógica es un asunto de disposición, de actitud, más que de métodos y técnicas científicas. Considera este autor que, para desarrollar prácticas pedagógicas exitosas, se requiere del dominio de la disciplina y del dominio de la didáctica, pero la única forma de conjugar estos saberes es apelando a la emocionalidad humana, a la pasión y el gusto que debe sentir quien enseña; este es el primer requisito para tener en el aula estudiantes activos.

Tobón (2008) reflexiona sobre la práctica pedagógica como un espacio de construcción docente, un diseño intencionado del discurso que pretenda responder los diferentes interrogantes que surgen de una sociedad contingente, determinada por los constantes cambios sociales y políticos, que debe motivar la reflexión docente sobre el contexto local, regional, nacional y global desde una mirada crítica y social. Esto llevaría necesariamente a la transformación de la práctica pedagógica, pasando del costumbrismo de transmitir información a la creación de propuestas innovadoras, más dialógicas y pertinentes al momento actual.

Por lo tanto, la práctica pedagógica está determinada por la forma en que el saber pedagógico se da en los centros educativos y la manera como se dan las relaciones entre el conocimiento enseñado; en la concepción de Zuluaga (1999) la interacción entre modelos pedagógicos, tipos de

discurso al interior de las instituciones educativas y las características sociales del contexto.

## **Formación por competencias**

La educación por competencias redefine la práctica pedagógica y por tanto el rol del docente al requerir nuevas miradas en torno al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje: nuevas formas de comunicarse, de interactuar, de planear los momentos pedagógicos en torno al desarrollo de desempeños y no de contenidos, de considerar el contexto como situación de aprendizaje.

Sobre el concepto de competencia el ICFES (2014) las enmarca como la unión de saberes necesarios para solucionar problemas en diferentes contextos.

Díaz (2005) conceptúa las competencias como la combinación de tres elementos: una información, el desarrollo de una habilidad y la puesta en acción en una situación nueva. Es claro que la formación por competencias necesita resignificar la práctica pedagógica, por cuanto lo importante en este enfoque no es acumular información inconexa, sino aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en la solución de problemas reales presentes en el contexto del estudiante.

## **Didáctica del lenguaje**

La didáctica se relaciona con los métodos, técnicas y recursos empleados para lograr los aprendizajes en los estudiantes. La didáctica contribuye a seleccionar las maneras de enseñar más apropiadas de acuerdo a las características de los estudiantes y del contexto, así como del área de estudio.

Una propuesta que trata de resignificar la enseñanza del lenguaje en la escuela la hace Tolchinsky (2007) basada en la transversalidad de la lectura y la escritura, que incluya su tratamiento en áreas de estudio

diferentes a la de lenguaje y presentando como objetivo la participación efectiva de los estudiantes en diferentes contextos alfabetizados, es decir que lea y comprenda diversos textos: periódicos, afiches, revistas... y además escriba con sentido notas, permisos, excusas, narraciones, etc.

Señala la autora la dificultad de una adecuada formación en lenguaje por el imaginario que esta es sólo responsabilidad del área. Considera necesario que todas las disciplinas académicas aporten al proceso, fortaleciendo la construcción escritural con sentido, según las necesidades que se presenten, aprovechar las situaciones reales del aula y del entorno para leer, documentarse, proponer y revisar diferentes textos con la participación activa de los estudiantes.

Lo anterior acercará a los estudiantes al gusto por la lectura y la escritura, les permitirá evidenciar que el lenguaje les permite interpretar los fenómenos y realidades que ocurren a su alrededor. La enseñanza de la estructura formal de la lengua, se da como resultado del interés que el niño manifiesta por querer hacer interpretaciones, argumentaciones o inferencias de lo que lee.

Es claro que la sociedad actual requiere verdaderos lectores y escritores, no solo, decodificadores de signos. Es fundamental considerar la lectura y la escritura como procesos que deben disfrutarse por parte de docentes y estudiantes, en permanente relación con la realidad social, y no como eventos separados, netamente escolares y que desconocen las expectativas y gustos de los educandos.

Cassany, Luna y Sanz (1998) en coherencia con Peñaloza (2015) y Ruedas (2016), acerca de la enseñanza del lenguaje señalan la necesidad de propiciar diversos espacios de comunicación y emplear diferentes recursos tales como periódicos, textos, revistas, diálogos, como estrategia para desarrollar las habilidades lingüísticas y emplearlas apropiadamente en las interacciones sociales.

Este planteamiento es coincidente con la propuesta de Tolchinsky, en el sentido de enseñar lenguaje para contextos reales, permitiendo una actuación

---

positiva en la solución de problemas actuales y al considera la enseñanza del lenguaje como función de todos los docentes, como un proceso transversal que trasciende los límites de las disciplinas de estudio y no preocupación exclusiva del área. Considera que el lenguaje permite la relación con el mundo, la adquisición del acumulado cultural y la expresión de las diferentes maneras de ver el mundo, otorgándole al lenguaje un carácter social.

En esta propuesta de comunicación con significación, donde lo importante son los actos comunicativos acordes a la situación, a las necesidades reales, es fundamental el proceso lector. Una lectura que trascienda la simple traducción de códigos escritos, sino que permita el diálogo con el texto, la comprensión del mensaje y relacionarlo con todo el universo de cultura escrita.

Solé (1998) destaca la importancia de los conocimientos previos del lector, producto de su relación con el mundo a partir del lenguaje. De esta manera, el proceso de significación no se pierde de vista en ningún momento, en este caso, encontrar el significado del texto, los propósitos del autor, su visión del mundo, y, a partir de esta nueva información, construir o reconstruir las significaciones propias, en un proceso permanente de crecimiento personal y social. La lectura se convierte en una fuente inagotable de información. Es necesario aprovechar en el aula la gran diversidad textual a la que se enfrentan los estudiantes en su diario vivir: narraciones, publicaciones científicas y académicas, caricaturas, anuncios, reportajes, etc. Además, es vital el acompañamiento del docente como motivador y como guía que acompaña en los diferentes caminos que pueda proponer un texto.

El aprendizaje en contexto fundamenta la adquisición de los códigos y estructuras de una lengua e introduce a los estudiantes en un proceso que les permite hallar el gusto y sentido por lo que aprenden. De allí la insistencia de los autores referidos al momento de lograr que la escuela supere la barrera transmisionista y adopte las transformaciones que le permita hacer del aprendizaje, una experiencia donde cualquier persona logre comunicarse en contexto mediante la utilización de los diferentes códigos que va aprendiendo.

La adquisición del lenguaje como herramienta para la comunicación, requiere entonces del trabajo creativo y comprometido de los docentes en función de buscar las estrategias y herramientas que hagan del aprendizaje de la lengua, una experiencia enriquecedora y llena de sentido para los estudiantes.

## **Metodología**

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma Histórico Hermenéutico, desde el cual se buscó comprender o interpretar un fenómeno o una realidad en un contexto concreto, guiado por el enfoque cualitativo integrado; ya que se identificó la naturaleza de una realidad y su estructura dinámica, dando razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

Desde un diseño etnográfico, donde se describieron los rasgos, características y particularidades de las prácticas pedagógicas ejercidas por los maestros de Lenguaje en los grados cuarto y quinto de la institución pública estudiada, basado en la micro etnografía como método. Respecto a las técnicas de recolección de la información se utilizaron: el análisis documental, las observaciones de clase y las entrevistas a profundidad, a través de los cuales se identificaron las experiencias de los docentes en función de su práctica y la incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del área de lenguaje.

Con el análisis documental se confrontó la apuesta nacional por estándares básicos de competencias y la apuesta micro curricular de la institución pública estudiada, Se abordó la observación no participante, donde se hizo parte activa del quehacer pedagógico de los docentes que aportaron a este trabajo. Finalmente, se aplicó la entrevista semi estructurada en profundidad, individualizada a docentes de la Institución escolar que se desenvuelven en el área de lenguaje en los grados cuarto a quinto.

Los hallazgos del trabajo de campo se categorizaron de acuerdo a

---

cada técnica aplicada, inicialmente en una codificación abierta que mostró la saturación de los datos descritos. Posteriormente se sintetizaron los datos de la codificación abierta, en gráficos o redes de sentido, desde la codificación axial, que fueron las categorías de referencia para buscar los resultados. Luego, se realizó el análisis de resultados jerarquizando las categorías halladas e interpretando los conceptos y contrastándolos con los propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la formación por competencias y los documentos institucionales retomados para la investigación.

En la etapa de triangulación se relacionó y analizó la información de manera conjunta con la presencia de las categorías axiales emergidas del análisis de estándares de lenguaje, en los diferentes momentos de la investigación. También resalta una nueva categoría axial emergida de las técnicas de entrevista y observación no participante. Seguidamente se realizó el capítulo de discusión, donde se plantean los hallazgos y se discuten a la luz de diferentes autores.

## **Resultados**

Producto del análisis de la información obtenida se presentan los análisis de las diferentes categorías.

## **Epistemología**

Desarrollada la revisión en la categoría general se realiza a continuación una descripción de los hallazgos en términos de recurrencias a partir de la triangulación, tomando como referencia cada una de las categorías axiales estructuradas.

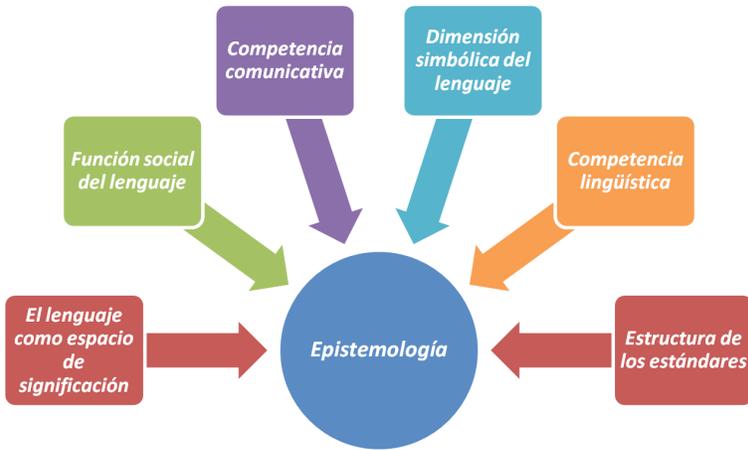
En la categoría general epistemología, se puede observar una característica predominante de las prácticas pedagógicas del área de Lenguaje en la primaria de la institución pública analizada, que es el distanciamiento de los saberes propuestos en la apuesta nacional que aboga por una formación basada en competencias. Además, se logra

visibilizar un fenómeno epistemológico contrario al propuesto para fomentar competencias, que se direcciona más a la transmisión pasiva de contenidos a los estudiantes.

En relación a la categoría Función social del lenguaje, se destaca que el mayor número de recurrencias se concentra en esta categoría con un total de 35. Para la categoría Lenguaje como espacio de significación, las entrevistas asumen el mayor número de alusiones, destacándose que dentro de las observaciones al aula de clase no se hallaron evidencias que se relacionaran con esta categoría. Para el caso de la competencia comunicativa hay una regularidad en el número de hallazgos siendo en las observaciones al aula las que menos registran observaciones. Para la categoría Dimensión simbólica del lenguaje son las entrevistas las que concentran un número significativo de alusiones. Para el caso de la categoría Competencia lingüística, son los documentos institucionales y los correspondientes al Ministerio de Educación Nacional, los que mayores reflexiones poseen en relación al tema indagado.

Llama especialmente la atención que en relación a la categoría Estructura de los estándares solamente sean los documentos emitidos por el MEN los que aludan a este aspecto tan importante de la estructura curricular del área de lenguaje; para la categoría Ambiente de aula son pocas las alusiones halladas y estas se concentran en la entrevista y en la observación al aula de clase.

Con esta primera parte triangulada, de la categoría general epistemología, se puede observar una característica predominante de las prácticas pedagógicas del área de Lenguaje en la primaria de la institución pública analizada, que es el distanciamiento de los saberes propuestos en la apuesta nacional que aboga por una formación basada en competencias. Además, se logra visibilizar un fenómeno epistemológico contrario al propuesto para fomentar competencias, que se direcciona más a la transmisión pasiva de contenidos a los estudiantes.



**Figura 1. Codificaciones de la Categoría “Epistemología”**

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se amplían las percepciones frente a cada categoría; teniendo presente que estas se sustentan en frases, citas y comentarios extraídos a partir de los diferentes instrumentos aplicados para el desarrollo de la investigación desde fuentes documentales y testimoniales

### **El lenguaje como espacio de significación**

Según el MEN (2008) el lenguaje adquiere su significación a partir de las diferentes necesidades comunicativas que le confiere quien hace uso de él; puesto que debe relacionar un contenido (idea o concepto) con una forma de expresión; a fin de representarlo y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o comunicarlo a través de diferentes sistemas de símbolos. Es así como se infiere el dinamismo del lenguaje en cuanto a la significación; y para tal efecto el plan de área de la institución educativa, establece que es mediante la aplicación de diferentes estrategias y caminos, como es posible lograr que el estudiantado comprenda los diversos signos y códigos de la comunicación (UPAR-1<sup>1</sup>. p.4)

<sup>1</sup> Entiéndase UPAR, como Unidad de análisis del plan de área. El número que sigue luego del guión es el referido al orden de las unidades que emergieron del análisis de este documento institucional.

Al respecto también se plantea dentro de este documento que el área de Lengua Castellana permite contribuir a través de la competencia comunicativa con el desarrollo de habilidades cognitivas (capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de aprender, de innovar y crear); afianzar la formación ético-valorativa; y el desarrollo del pensamiento creativo y crítico. (UPAR-1. p.27)

Alrededor de las entrevistas realizadas a los docentes, se destaca en este tópico, la importancia que estos indican, debe darse a la posibilidad de que las competencias comunicativas sean el eje del proceso de enseñanza. Coinciden en su mayoría que el desarrollo del habla, la escucha, la lectura y la escritura es el eje sobre el cual deben realizarse muchos esfuerzos para que los estudiantes encuentren sentido a lo que el medio en el cual se desarrollan los niños les va mostrando.

Contrastan estas afirmaciones con lo observado en la práctica de aula a través de los diarios de Campo, donde por ejemplo en el acompañamiento a DC1-1<sup>2</sup> se encuentra como en el tema funciones del lenguaje es abordado de una manera exclusivamente expositiva; donde los conceptos y las definiciones ocupa la mayor parte del tiempo del quehacer del docente, cuando en esta temática pudieran desplegarse múltiples estrategias para lograr una mejor apropiación de lo que el lenguaje hace en los procesos de comunicación.

## **Función social del lenguaje**

En relación a esta categoría, es amplio el contenido teórico que se encuentra en los documentos formulados por el Ministerio de Educación Nacional a través de los Estándares para el área de lenguaje. Se destaca dentro de lo encontrado la doble intencionalidad del lenguaje que consideran los autores; uno subjetivo y otro social que contribuye al fortalecimiento de los vínculos entre las personas y a la expresión de su

---

<sup>2</sup> Entiéndase DC, como diario de campo, el número que sigue inmediatamente es el número de diario de campo. El número que sigue luego del guión es el referido al orden de las unidades que emergieron del análisis del diario de campo analizado.

---

interioridad. El lenguaje posibilita compartir las maneras de entender la realidad, para construir o reconstruir nuevos escenarios de comunicación.

Alrededor del mismo tema, lo consignado en el PEI del plantel apunta a que el lenguaje debe contribuir a que los estudiantes puedan relacionarse consigo mismo, con los demás y la naturaleza (UPEI<sup>3</sup>.p.15) lo que claramente es una alusión a la función social que desempeña el lenguaje.

Se destaca dentro de lo indagado al interior del PEI, la inclinación filosófica humanista por la que apuesta el plantel; donde la comunicación basada en la verdad y la libertad de opinión es una clara consigna de que el lenguaje debe contribuir a la emancipación de los niños frente a las continuas preocupaciones en torno a la manera como se quiere buscar acallar las expresiones en determinadas sociedades (UPEI.p17)

Al analizar las entrevistas, se encuentra que uno de los factores asociados a la función social del lenguaje, es la relacionada con la comunicación; puesto que en la medida que los estudiantes reciban las herramientas que les permita comunicar ideas, sentimientos, conceptos, apreciaciones entre otros, será posible una mejor interacción entre los distintos agentes que se involucran en una conversación, diálogo, debate, entrevista, entre otras formas de comunicación que se desarrollan a lo largo del proceso formativo escolar.

Una de las actividades destacadas durante la observación a la práctica en el aula de clase, es la desarrollada por DC2-2; donde a través del teatro hizo posible que los estudiantes llevaran a la práctica la expresión de sentimientos bajo un tema. A través de la estrategia, los niños sacaron a flote su creatividad para la estructuración de una obra que representara una escena del circo, donde la multiplicidad de personajes que se encuentran en este escenario permitió que los niños pusieran en

---

<sup>3</sup> Entiéndase EPEI, como Unidad de análisis del proyecto educativo institucional. El número que sigue luego del guión es el referido al orden de las unidades que emergieron del análisis de este documento institucional.

---

juego las cualidades más destacadas de cada uno de ellos.

## **Competencia comunicativa**

La competencia comunicativa como eje fundamental para la enseñanza del lenguaje tiene su sustento en los estándares; al estudiarlos se aprecia un reconocimiento hacia esta capacidad humana como aquella que le permite trascender, la que le permite dar a conocer lo que siente y percibe, sus ideas y expectativas. Por su parte, el PEI formula de manera implícita dentro de sus objetivos, el desarrollo de la capacidad de concertación, como principio de la formación integral y permanente de los estudiantes, así como la capacidad para la socialización entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Complementariamente, el plan de área de lenguaje asume la competencia comunicativa como los conocimientos y habilidades necesarias para interactuar con los demás en diversas situaciones y contextos. Adicionalmente, de acuerdo con la manera como se estructura el área por la Ley general de Educación y los lineamientos curriculares, es claro que la enseñanza del lenguaje presenta un enfoque semántico comunicativo, que busca la persona desarrolle las cuatro habilidades comunicativas: Hablar, escuchar, leer y escribir. (UPAR.p.3)

Se encuentra también que en el eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación, hay referencias a los aspectos asociados con la construcción de los procesos básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural; es decir, se trata de trabajar sobre los derechos y deberes de la comunicación, sobre los límites y alcances de la misma (UPAR. p.11). Para los docentes, las competencias comunicativas son fundamentales; pues le confiere a los estudiantes en su proceso formativo, la capacidad de expresar ideas, sentimientos e intereses (ED<sup>4</sup>) en los diferentes contextos en los cuales se desarrolla atendiendo

---

<sup>4</sup> Entiéndase ED, como entrevista a docente. el número que sigue, es referido al docente entrevistado.

---

a los criterios y reglas de la gramática española. Resaltan también que el manejo del mundo de las comunicaciones y de la información debe partir de un proceso formativo riguroso; para que el estudiante no naufrague ante la avalancha de información y contenidos a los cuales puede verse enfrentado, cada vez que ingresa a los distintos medios que la difunden.

En la clase de DC3-1 sobre elementos de la comunicación, se evidencia como el docente da tratamiento a uno de los contenidos relacionados con el desarrollo de esta competencia. Es importante destacar la estrategia utilizada para que los estudiantes a partir del análisis de casos y eventos comunicativos, identificaran los elementos de la comunicación presentes. Sin embargo, el tiempo fue insuficiente para dejar claros los elementos centrales de tan importante tema; por lo que probablemente se considera difícil el alcance de la apropiación del tema por parte de los estudiantes.

### **Dimensión simbólica del lenguaje**

En relación a este componente, los estándares curriculares asumen una concepción amplia de lenguaje que comprende el lenguaje verbal (variedad de idiomas existentes) y el lenguaje no verbal, constituido por la diversidad de códigos utilizados por el hombre para comunicarse, tales como la música, la pictografía, las señales.

Observando las prácticas pedagógicas de los docentes, son pocas las alusiones que pueden hacerse sobre esta categoría en el campo de la praxis. Se destaca como elemento asociado al desarrollo de lenguaje verbal y no verbal, la realización de un encuentro amistoso con estudiantes de otra sede por parte del docente DC4-4. Lamentablemente y a pesar de los diversos elementos observados en el desarrollo del partido, el docente no tuvo en cuenta esta oportunidad para afianzar conceptos relacionados con la manera como los gestos, las palabras y los símbolos, expresan y comunican a las personas múltiples mensajes en un evento deportivo de esta categoría.

En el ámbito de las entrevistas a profundidad, se puede citar ED-3

quien alude a la importancia de conocer los códigos y lenguajes que vienen manejando los niños hoy en día dada la incidencia de los medios de comunicación en su manera de expresarse.

Puede concluirse que, aunque los docentes son conscientes de la presencia de un lenguaje simbólico a su alrededor, no le están dando el manejo apropiado para lograr que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia de las diversas formas como pueden comunicarse ideas en un contexto determinado.

## **Competencia lingüística**

En la fundamentación de esta competencia, los estándares curriculares ofrecen un enfoque sobre dos procesos: la comprensión y la producción. La comprensión como la posibilidad de asumir y entender el contenido del discurso; la producción tiene que ver con el acto creativo para generar formas de expresión. En la práctica pedagógica de los docentes en el aula, dicha producción y comprensión se remite a la elaboración de productos como descripciones DC4-3.y composiciones sencillas, donde los estudiantes empiezan a elaborar textos con sentidos específicos que atienden a necesidades propuestas.

El desarrollo de las capacidades para leer, escribir, hablar y escuchar, son el referente al cual acuden los maestros constantemente en las entrevistas para afirmar que las competencias lingüísticas, deben ser potenciadas sobre la base de estas cuatro habilidades, tal y como lo sustentan los lineamientos curriculares; sin embargo, la evidencia de estas afirmaciones son poco observables durante la acción desarrollada en la práctica dentro del aula de clase.

## **Estructura de los estándares**

Los estándares curriculares contienen las orientaciones acerca de las competencias a desarrollar en los diferentes grados educativos. Utiliza cinco factores de organización donde se condensan las competencias y

---

habilidades propias que se espera hagan de los estudiantes competentes en el área de lenguaje. Ellos son, según el MEN (2008) “producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación”.

La estructura organizacional del plan de área y planes de asignatura, no son ajenos a las disposiciones establecidas por este requerimiento legal. Por lo tanto, los contenidos temáticos, desempeños, estrategias metodológicas, recursos y formas de evaluación están formulados en la misma línea que los estándares para cada conjunto de grados.

La práctica pedagógica por lo tanto, debe tener en cuenta en su planeación y ejecución, las disposiciones que al respecto se dan; a fin de que en consonancia con las apuestas nacionales, la institución le apunte al desarrollo de estudiantes competentes y que respondan a las exigencias formativas trazadas para el corto y largo plazo.

## **Pedagogía**

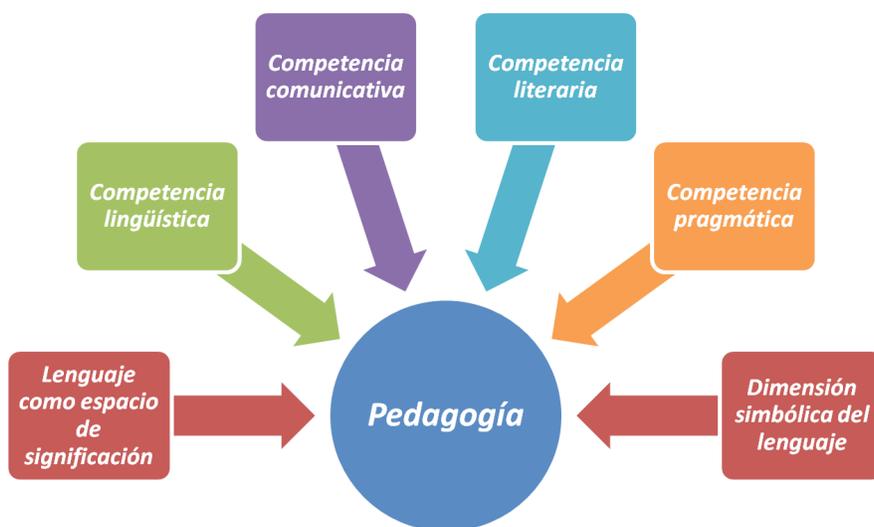
Desarrollada la triangulación en la categoría pedagogía, es importante hacer alusión a los hallazgos en términos de recurrencias para cada una de las categorías axiales.

En la categoría lenguaje como espacio de socialización, se identifica que el mayor número de recurrencias se concentra en la información extraída desde las entrevistas a los profesores y la observación a la práctica pedagógica, ofreció solo una oportunidad de evidenciar esta categoría inductiva. En relación a la categoría Competencia lingüística, presenta un bajo número de hallazgos y estos se concentran en la revisión documental; tanto a los estándares curriculares como a los documentos institucionales.

Con relación a la categoría competencia comunicativa se observa que el mayor número de evidencias se encuentran ofrecidas desde las entrevistas otorgadas por los docentes informantes de la institución y en una mínima proporción por las demás fuentes de información. En

cuanto a la competencia literaria se identifica como una de las que menos recurrencias presenta concentrándose los hallazgos principalmente en los documentos del MEN. La Competencia pragmática concentra el mayor número de hallazgos en las opiniones ofrecidas por los docentes durante las entrevistas y en menor proporción en las demás fuentes de búsqueda de información.

Llama la atención que la categoría Dimensión Simbólica del Lenguaje, solo posee una recurrencia obtenida de la revisión documental a los estándares curriculares para el área de lenguaje y una ausencia total en las demás fuentes de información. Por su parte la categoría Ambiente de Aula aunque ofrece pocos hallazgos, estos se encuentran distribuidos en todas las fuentes de información consultadas durante la investigación.



**Figura 2. Codificaciones de la Categoría "Pedagogía"**

Fuente: Elaboración propia

Esta triangulación de datos de la categoría general pedagogía, develan una vez más el distanciamiento de los saberes propuestos en la apuesta nacional para la formación en competencias y mantiene la

---

tendencia contraria a hacia una pedagogía transmisionista contenidos acrícos a los estudiantes. En el discurso de los docentes aparece el concepto de competencias, pero no tienen la claridad epistemológica y pedagógica de lo que implica ese enfoque formativo.

## **Lenguaje como espacio de significación**

El lenguaje como espacio de significación, adquiere sentido en el proceso formativo cuando el estudiante es capaz de construir y elaborar ideas y conceptos propios que le permiten la explicación del mundo que lo rodea. Según el MEN (2008) el proceso formativo en lenguaje debe permitir a las personas crear nuevas expresiones, crear y transformar la realidad de ser necesario.

De lo anterior se infiere, que tal y como se expresa dentro de la visión institucional, la “formación de personas que posean liderazgo para generar proyectos empresariales que involucren y beneficien a todos los miembros de la comunidad. (UPEL. p.14) requiere de la formación en las capacidades de pensamiento que aporte a los estudiantes, una manera de interpretar el contexto; de encontrar significado a los problemas y realidades en que vive, para así construir a partir de sus conocimientos, las alternativas de solución más apropiadas.

Por su parte en DC1-4 se encuentra una situación de trabajo en donde los maestros reunidos en equipo de área, dialogan acerca de los contenidos relevantes y modificables de los planes de asignatura de los diferentes grados de la institución. En torno al diseño curricular, se observa una discusión cuyo fin es la búsqueda de sentido a los contenidos y procesos que se deben realizar al interior del área, para poder lograr que los estudiantes mejoren su desempeño académico.

No obstante, la discusión se centra en los formalismos de corte legal y administrativo que requieren las directivas del plantel, más no en los procesos reales que debieran ser tenidos en cuenta para que los estudiantes utilicen el lenguaje en la construcción de nuevos significados.

---

## **Competencia lingüística**

Es importante definir las competencias lingüísticas como aquellas que permiten identificar la capacidad de los individuos para entenderse y expresarse en un idioma; tanto por escrito como oralmente.

De acuerdo con lo anterior, y partiendo de lo propuesto por los estándares, la formación en lenguaje y en especial la referida a las competencias lingüísticas deben orientarse hacia el desarrollo de habilidades de comunicación de carácter verbal y no verbal, que le permitan al estudiante una participación e interacción social efectiva. Esta capacidad de expresión es el sello que identifica a la especie humana.

Observando el plano de la práctica pedagógica, se encuentra en DC1-1 que la temática lenguaje, lengua y dialecto es una de las oportunidades para desarrollar las capacidades lingüísticas en los estudiantes; teniendo en cuenta que el tema hace alusión a expresiones propias de la cotidianidad comunicativa de los grupos regionales; sin embargo, la clase se centró en la definición de conceptos y la ejemplificación, desconociendo que es la ejercitación la que hace posible la apropiación de aprendizajes de manera efectiva. Por lo anterior, es importante anotar que es en la práctica como lo señalan de manera reiterada en las entrevistas, como es posible la fijación de saberes y el alcance de las diferentes competencias para el área.

## **Competencia comunicativa**

El eje central del proceso formativo es el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. Por lo tanto, las acciones desarrolladas por los docentes en el área, deben tender a tal propósito mediante acciones que determinen una incidencia tanto dentro como fuera del aula; ya que la comunicación es un proceso inherente a la vida y cotidianidad misma de las personas.

Para ello, ED1 comenta que dentro su práctica pedagógica se viene desarrollando una experiencia significativa con el periódico escolar; cuyo

---

propósito, es hacer de los estudiantes personas capaces de comunicar sus ideas y pensamientos; plasmándolos por escrito, a fin de que la comunidad educativa se informe y eduque en torno a diversos temas de interés para todos sus miembros.

La Misión institucional, explicita la importancia de dar sentido y significado a los valores de la vida y de la paz (UPEI.p.14) en aras de la formación integral; a fin de aportar, las capacidades que les permita la formulación de proyectos productivos comunitarios que respondan a las necesidades de las comunidades donde se desarrollan; y que a su vez, le ayude a los estudiantes leer las posibilidades para el progreso y la mejora de sus condiciones de vida.

En DC2-3, se evidencia la manera como el docente utiliza canales de comunicación como las reuniones informativas, para que los padres de familia contribuyan al proceso de acompañamiento de los estudiantes; sin embargo, dichos canales de comunicación entre docente y padres de familia, pareciera que estuvieran siendo interferidos por el poco interés e importancia que dan algunos padres, a la educación de sus hijos; lo que conlleva, a que no se maneje un mismo idioma en el hogar, que sea congruente con las intencionalidades de los maestros y de la institución donde se educa el estudiante.

## **Competencia literaria**

La competencia literaria dentro del ámbito de los estándares curriculares, apunta al desarrollo de un pensamiento creativo y en especial al estímulo de la sensibilidad para la composición.

En cuanto a este lineamiento para la formación en lenguaje, se identifica en la experiencia de la práctica pedagógica de los maestros informantes, que es el proyecto lector la estrategia principal sobre la cual recae la implementación de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes (ED2-ED4); con ella aseguran, se logra dinamizar las habilidades y competencias para que los estudiantes sean más proactivos

en el momento de dar a conocer sus propias creaciones.

Aunque es clara la intencionalidad del enfoque que se debe dar a este tipo de competencia, las acciones al interior del cual de clase siguen estando marcadas por la conceptualización como principio de la enseñanza; descuidando el gusto por la lectura que debe despertarse en los estudiantes, así como la capacidad de crear y componer teniendo en cuenta la multiplicidad de alternativas y de motivaciones por las cuales los estudiantes pueden hacerlo.

### **Competencia pragmática**

El uso del lenguaje en contextos prácticos y técnicos es uno de los objetivos de la enseñanza de esta área. Desde la práctica pedagógica, es poco lo que se evidencia acerca de que los docentes pongan en juego este tipo de competencias. La enseñanza en su mayoría, sigue estando centrada en la transmisión de conceptos y en un bajo índice de puesta en práctica de la producción oral o escrita. Es lamentable que los docentes, sigan enseñando el área de lenguaje desde los textos y no desde el contexto; donde los estudiantes pueden aprender a leer y crear códigos de comunicación teniendo en cuenta diferentes intencionalidades.

Se pueden considerar como acercamientos a esta competencia, lo desarrollado por DC4-3 quien dentro de una actividad de clase, invita a los estudiantes a que elaboren su autobiografía como ejercicio de composición escrita; también sobresale lo realizado por DC2-2 quien motiva a los estudiantes a desarrollar sus habilidades artísticas con la puesta en escena de un guion que tiene el circo como tema para representación. Aunque se tratan de hacer esfuerzos para dar otro sentido al quehacer cotidiano al interior del aula de clase, es poco comparado con las altas expectativas que se plantean desde las apuestas nacionales para la formación en competencias.

### **Dimensión simbólica del lenguaje**

La dimensión simbólica del lenguaje desde la perspectiva pedagógica está determinada desde los estándares por unas implicaciones

---

que el maestro debe abordar; a fin de responder de manera efectiva al desarrollo de esta intencionalidad. Según el MEN (2008) es necesario considerar el tratamiento de diferentes sistemas simbólicos que faciliten la interacción con el otro y con el mundo, considerando en la comunicación aspectos tales como el movimiento corporal, la entonación al hablar, la complementariedad entre lo que se dice y las expresiones faciales.

Al respecto es importante señalar la urgente necesidad del fortalecimiento de los aspectos no verbales de la comunicación dentro del aula de clase; y para ello se deben fortalecer estrategias que lleven al estudiante mediante exposiciones, mesas redondas y otras formas de comunicación oral, a manejar la gesticulación, la postura en público, la manera como debe expresarse; teniendo en cuenta el contexto y situación en la que se encuentre entre otros criterios que el maestro determine.

Tal y como lo manifiesta ED1 en la entrevista a profundidad, la enseñanza del lenguaje debe ser “Más práctica, más practica pienso que debe ser más práctica, a veces trabajamos de un ciento por ciento, trabajamos un 70 % teoría, de pronto por el mismo medio en que uno trabaja, yo trabajo los seis grados a veces por tanto trabajo uno se enfoca simplemente en darles temas y temas por salir rápido no igual hay que dedicarle tiempito a cada niño, tratar de ser más personalizado mirar que dificultad tiene cada niño y de acuerdo a eso ir reforzándolo”. ED1

Se requiere de una apuesta formativa, donde llevemos a los niños a vencer los miedos que les impide comunicarse de manera asertiva en las diferentes situaciones a las que a diario se enfrentan. Las estrategias están a la orden del día y de las circunstancias de cada clase; por ello ED1 en otro momento afirmará “ Pues yo he tratado desde que tengo los niños de preescolar ... de que ellos pasen al tablero; de tratar que ellos niños pierdan ese miedo de hablar en público del que dirán los demás compañeritos de mí, será que se van a burlar de mí siempre trato de que pierdan esos miedo otra propuesta es la entrevista, ese tema de la entrevista ellos interactuaron entre ellos mismos se entrevistaban, se preguntaban y pierden el miedo de hablar en público y pierden el miedo

---

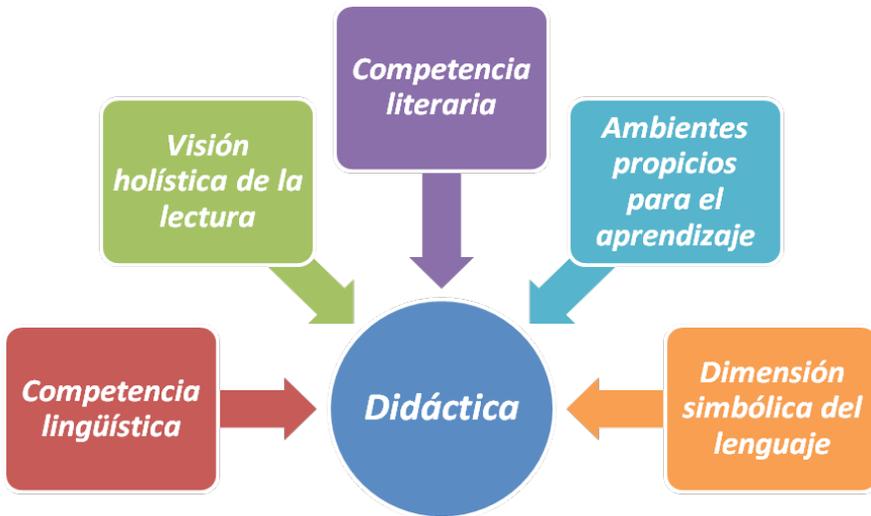
de que los demás niños digan o piensen de él” (ED1).

## **Didáctica**

Dentro de la triangulación realizada es importante destacar en términos de recurrencias los siguientes hallazgos:

En la categoría axial Competencia Lingüística, las entrevistas ofrecen el mayor número de citas y en los documentos institucionales analizados, es donde se haya un menor número de correspondencias con esta categoría. Por su parte, la Competencia Literaria es la que menos alusiones presenta en el análisis institucional y solo es posible encontrar referencias en los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional. En cuanto a la categoría Dimensión Simbólica del Lenguaje solo se encuentran dos alusiones una en los documentos de los estándares y otra en los documentos institucionales.

Por su parte, la categoría Competencia Literaria, presenta una mayor regularidad en sus recurrencias en todas las fuentes de información consultadas. Al observarse la categoría Ambientes propicios de Aprendizaje, se encuentra que las entrevistas desarrolladas ofrecen el mayor número de recurrencias en torno a este tema, con una menor regularidad en las demás fuentes aunque en todas hay claras alusiones. Finalmente en la categoría Ambiente de Aula, se identifican alusiones al tema en todas las fuentes consultadas siendo las correspondientes al documento de estándares curriculares las que menor información ofrecen respecto del tema.



**Figura 3. Codificaciones de la Categoría "Didáctica"**

Fuente: Elaboración propia

Se concluye así en este apartado de triangulación del proceso investigativo de caracterización de la práctica pedagógica de la secundaria de la institución pública analizada, en el área de Lenguaje en torno a la formación por competencias que es más evidente la tendencia de la institución escolar hacia una formación tradicional que privilegia la identificación de contenidos. Se constata que no hay unas prácticas pedagógicas que privilegien la formación basada en competencias, antes bien, se produce un quehacer docente que contradice esa apuesta nacional desde los lineamientos curriculares.

### **Competencia lingüística**

Para el desarrollo de esta competencia en términos didácticos, es importante señalar algunas indicaciones generales sugeridas a través de los estándares en el sentido de potenciar el uso del lenguaje a través de la expresión oral y escrita, así como del fortalecimiento de la lectura y la comunicación no verbal durante los primeros grados de estudio.

Al respecto, es importante señalar que en la práctica pedagógica de DC3-3 se identifica un acercamiento a las estrategias sugeridas por la tutora del Programa PTA para la mejora de las competencias lectoras ; que entre otras sobresalen las estrategias de lectura en voz alta, lectura diaria, lectura iconográfica; sin embargo, es evidente en el registro, la queja permanente de los docentes; quienes aún consideran que las estrategias para el desarrollo de la lectura comprensiva, requiere de espacios y tiempos extras para su planeación; y aún disienten, de que esta estrategia es paralela al proceso de aprendizaje que cada maestro ejecuta en su diario acontecer al interior del aula de clase.

Adicionalmente, es necesaria la dinamización al interior del aula de clase y fuera de ella de los procesos de pensamiento que aporten a fortalecer el lenguaje como una habilidad cotidiana y necesaria para la mejor comunicación entre las personas. Respeto a lo planteado, el PEI de la institución es claro al firmar que los aprendizajes esperados de los programas de estudio parten con habilidades más simples (reconocer, identificar) y terminan con las de mayor dificultad (analizar, interpretar, evaluar). (UPEI. P.35)

Existe sincronía entre las apuestas nacionales por la educación y lo propuesto por el plantel para el alcance de lo proyectado; sin embargo, es necesario el compromiso real de todos los docentes para hacer vida cada una de las estrategias metodológicas que se definen; así como las orientaciones dadas a través del programa PTA que tienen como propósito relevante, el ofrecer a los maestros herramientas para que las prácticas respondan a las apuestas nacionales y en consecuencia los resultados despusnten en las diferentes pruebas internas y externas.

## **Visión holística de la lectura**

El eje central del proceso formativo es el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. Por lo tanto, las acciones desarrolladas por los docentes en el área, deben tender a tal propósito mediante acciones que determinen una incidencia tanto dentro como

---

fuera del aula; ya que la comunicación es un proceso inherente a la vida y cotidianidad misma de las personas.

Para ello, ED1 comenta que dentro su práctica pedagógica se viene desarrollando una experiencia significativa con el periódico escolar; cuyo propósito, es hacer de los estudiantes personas capaces de comunicar sus ideas y pensamientos; plasmándolos por escrito, a fin de que la comunidad educativa se informe y eduque en torno a diversos temas de interés para todos sus miembros.

En ED2, se observa que como estrategias para el desarrollo de esta competencia, utiliza el trabajo colaborativo; en donde se busca que los estudiantes aprendan a hacer uso de la palabra, a tolerar las opiniones de los demás, y a expresar sus pensamientos con la argumentación debida.

ED3 plantea que la creación de la emisora escolar, es una de las estrategias con la que se pretende crear un espacio donde los estudiantes tengan la posibilidad de expresar sus ideas e iniciativas y que a su vez se convertirá en la oportunidad para que se vayan orientando a los estudiantes, en aspectos claves que la locución exige para el desarrollo de un bueno proceso comunicativo.

La Misión institucional, explicita la importancia de dar sentido y significado a los valores de la vida y de la paz (UPEI.p.14) en aras de la formación integral; a fin de aportar, las capacidades que les permita la formulación de proyectos productivos comunitarios que respondan a las necesidades de las comunidades donde se desarrollan; y que a su vez, le ayude a los estudiantes a leer las posibilidades para el progreso y la mejora de sus condiciones de vida.

En DC2-3, se evidencia la manera como el docente utiliza canales de comunicación como las reuniones informativas, para que los padres de familia contribuyan al proceso de acompañamiento de los estudiantes; sin embargo, dichos canales de comunicación entre docente y padres de familia, pareciera que estuvieran siendo interferidos por el poco interés

e importancia que dan algunos padres, a la educación de sus hijos; lo que conlleva, a que no se maneje un mismo idioma en el hogar, que sea congruente con las intencionalidades de los maestros y de la institución donde se educa el estudiante.

## **Competencia literaria**

La competencia literaria desde la mirada de la didáctica de acuerdo con los estándares curriculares (MEN, 2006) debe hacer énfasis en el estudio de las principales características de las diferentes producciones literarias.

Esta competencia es quizá de las más complejas que se desarrolla en los estudiantes, puesto que exige que el maestro sea altamente recursivo para incorporarlos en el mundo de la literatura; teniendo en cuenta su grado de desarrollo cognitivo e interpretando los posibles gustos que pueden hacer que el estudiante se enamore de la lectura de obras escritas de autores universales.

Es claro que la lectura debe ser un proceso didácticamente intencionado para hacer de esta habilidad una potencialidad en el alumno; que le permita aparte de adquirir el gusto por la lectura, desarrollar una serie de competencias complementarias que son fundamentales e importantes para la presentación de las pruebas externas que en gran medida utilizan diversas formas para su identificación como por ejemplo la interpretación, la inferencia, la argumentación entre otras.

## **Ambientes propicios para el aprendizaje**

El uso del lenguaje en contextos prácticos y técnicos así como la generación de ambientes de aprendizaje son objetivos claros para la enseñanza de esta área.

Al respecto ED1 afirma que como estrategia para la creación de ambientes en el aula, utiliza la comprensión lectora, la producción de

---

textos con diferentes intencionalidades, la elaboración de mapas mentales, cuadros sinópticos entre otras estrategias para la consolidación de un aprendizaje en donde el estudiante sea capaz de realizar construcciones propias que se vayan afinando en la medida que avance en su proceso formativo escolar.

Desde la práctica pedagógica se evidencia que la enseñanza sigue estando centrada en la transmisión de conceptos y en un bajo índice de puesta en práctica de la producción oral o escrita. Es inquietante que los docentes, sigan enseñando el área de lenguaje desde los textos y no desde el contexto; donde los estudiantes pueden aprender a leer y crear códigos de comunicación teniendo en cuenta diferentes intencionalidades.

Se pueden considerar como acercamientos a esta competencia, lo desarrollado por DC4-3 quien dentro de una actividad de clase, invita a los estudiantes a que elaboren su autobiografía como ejercicio de composición escrita; también sobresale lo realizado por DC2-2 quien motiva a los estudiantes a desarrollar sus habilidades artísticas con la puesta en escena de un guion que tiene el circo como tema para representación. Aunque se tratan de hacer esfuerzos para dar otro sentido al quehacer cotidiano al interior del aula de clase, es poco comparado con las altas expectativas que se plantean desde las apuestas nacionales para la formación en competencias.

## **Dimensión simbólica del lenguaje**

El lenguaje como constructo de diversos símbolos y formas de expresión, posee una riqueza invaluable a través de las expresiones de las artes; para que los maestros hagan uso y aprovechamiento de estas, con el fin de llevar a los estudiantes a que interpreten el sentido e importancia de los diversos códigos y símbolos que encuentra a su alrededor.

El abordaje de la cinestesia, la prosodia y la proxemia, son aspectos no formales de la enseñanza de la lengua, que deben de tener un tratamiento amplio en la cotidianidad de la escuela; puesto que estos están ligados

a la manera como el cuerpo comunica. Por lo tanto, es necesario que los docentes dediquen espacios de tiempo a la ejercitación de la lectura en voz alta, a la expresión oral mediante la oratoria, al manejo de espacios y posturas mediante la realización de exposiciones, entre muchas otras formas que sirvan de apoyo, para que los estudiantes alejen los miedos a la expresión en público.

Es importante resaltar lo que el PEI de la institución refiere al respecto de la categoría de análisis. El estudiante ejercerá sus capacidades para aprender leyendo, investigando, participando, experimentando, interactuando con el medio, resolviendo problemas, creando, integrando el conocimiento adquirido con aprendizajes anteriores y con otros productos culturales, valorará la búsqueda del conocimiento como superación y que procure su bien y el de la sociedad.(UPEI. p.37)

El desarrollo de esta dimensión es una tarea que debe comprometer a los maestros en la realización de acciones contundentes, encaminados a la mejora de la expresión corporal, gestual de los niños. Se requiere, que los maestros utilicen los recursos sugeridos a través de los estándares, así como los propuestos en el PEI para el alcance de las metas que se pretenden lograr en el presente aspecto de la enseñanza del área de lenguaje.

## **Conclusiones**

Desarrollada la investigación se destacan a manera de conclusiones los siguientes puntos:

En cuanto a la pregunta de investigación planteada para la presente investigación, es importante afirmar que los hallazgos realizados, demuestran la relevancia e impacto de las prácticas pedagógicas de los docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes. Se evidencia, que aunque existe un discurso por parte de los maestros en torno a la necesidad e importancia de fortalecer las competencias propias del área de Lenguaje, no se observa una articulación entre lo afirmado y la realización de la experiencia de enseñanza misma; puesto que los docentes

---

en su mayoría, continúan aferrados a prácticas unívocas de enseñanza, en donde existe poca creatividad para despertar en el estudiante el interés y deseo por desarrollar un proceso de aprendizaje que produzca efectos transformadores en su vida personal y en el contexto sobre el cual se desarrollan.

En cuanto a la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de los grados cuarto y quinto de primaria de la institución educativa oficial focalizada, se encuentra que hubo una gran apertura por parte tanto de los directivos y docentes para la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos que se requirieron en la recolección de la información. Gracias a los aportes documentales y testimoniales recopilados, fue posible la construcción de los escenarios de enseñanza del colegio en torno al área del lenguaje; con los cuales se construyeron las reflexiones pertinentes a partir de tres grandes categorías denominadas epistemología, pedagogía y didáctica, que seguramente aportarán a la definición de acciones concretas al interior del plantel, para la mejora de la calidad en el proceso de enseñanza de esta área tan importante del saber.

En el análisis desarrollado entre las apuestas formativas nacionales para la enseñanza del área de Lenguaje comparadas con las apuestas formativas institucionales, se encuentran aspectos en los que hay congruencia y relación; especialmente en lo que tiene que ver con la formulación de las competencias que deben ser fortalecidas al interior del aula para mejorar los resultados en las pruebas internas que aplica el Estado; sin embargo, la ausencia de documentos claves para la implementación de dichas políticas como lo son los planes de aula, indican una clara desarticulación entre lo que se desea alcanzar y lo que se viene realizando para obtenerlo.

Analizar las concepciones de los maestros en relación a su práctica misma de enseñanza, es un ejercicio que permite obtener información en torno a la manera como el docente reflexiona sobre su propio quehacer, conforme a lo expuesto por Orostegui y otros (2015) y Villalba (2016).

Es claro que en el discurso del maestro hay una fuerte intencionalidad de ofrecer a los estudiantes lo mejor de sí para el alcance de las metas y propósitos tanto institucionales como personales que puedan surgir; pero se detecta la falta de herramientas epistemológicas pedagógicas y didácticas que orienten este deseo; por lo que se requiere de una mejor preparación y lectura de los referentes teóricos y políticas que demarcan las metas de calidad del país en relación a la enseñanza del Lenguaje, para hacer de las intenciones y buenos deseos realidades palpables y medibles.

A partir de las observaciones y entrevistas desarrolladas, es importante afirmar que en la praxis pedagógica de los docentes, como exponen Aguilar-Barreto, González, Peñaloza y Vera (2017) se pueden reconocer acciones bien enfocadas hacia el alcance del propósito de brindar una educación coherente con las exigencias y necesidades del contexto. Es interesante ver que en los docentes existen iniciativas por contribuir a la mejora de la calidad en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, ese deseo se evidencia desarticulado y poco orientado por parte de quienes deberían ejercer el liderazgo pedagógico para tal propósito; lo que conlleva a pensar en la necesidad que los directivos se empoderen aún más de sus responsabilidades y especialmente las relacionadas con la delimitación de estrategias, que guíen el accionar formativo de la mano de las políticas nacionales e institucionales.

Durante el tiempo en el que se desarrolló el proceso investigativo, se destaca lo enriquecedor de la experiencia de aprender desde la mirada a la práctica pedagógica de los docentes, como los sugieren Aguilar-Barreto, Parra, Fernández y Chacón (2017); puesto que sus opiniones y acciones en el aula de clase, aportaron a los investigadores, elementos que seguramente contribuirán a una mejora en la manera como desarrollan su propia experiencia de enseñanza. Gracias a los espacios y documentos brindados por la institución, sus docentes y directivos docentes, se pudo recopilar la información que luego de ser categorizada y analizada aportó conceptos y reflexiones importantes para hacer de la enseñanza del área de lenguaje una experiencia significativa, constructiva y ajustada a las exigencias de los lineamientos y referentes teóricos que orientan la

formación en esta área del saber en el contexto nacional.

La investigación en el contexto educativo, se nutre principalmente de fuentes humanas que teniendo una visión proactiva, permiten que otros intervengan e incluso juzguen cada una de las acciones que desarrollan. Es por esto, que es importante agradecer a los docentes y directivos docentes de la institución oficial donde se desarrolló el proceso de intervención, pues con su apertura y disposición, permitieron a los investigadores desarrollar una intervención que centró su reflexión en la realización de un análisis crítico de los aspectos disciplinares, pedagógicos y didácticos de la enseñanza del área de lenguaje (Aguilar-Barreto, Pineda, Agudelo y Aristizábal, 2017). Es deseo de quienes realizaron este trabajo, aportar a los docentes y a la institución misma, una mirada que contribuya a la revisión de lo que hasta ahora se realiza; sin el ánimo de afectar la imagen o la labor de ninguno de los maestros que muy atentamente permitieron ser objeto de intervención.

**Como citar este capítulo:**

Pabón Rodríguez, N., Rodríguez Basto, S., Coronel Quintero, G. y Aguilar-Barreto, A. J. (2018). El lenguaje como área fundamental en el desarrollo de competencias: Concepciones y práctica pedagógica de los docentes de primaria. En J. Gómez-Vahos., A.J. Aguilar-Barreto. y J.F. Espinosa-Castro. (Ed.), *Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander*. (pp. 79-117). Cucúta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

**DOI:**

## Referencias bibliográficas

Aguilar-Barreto, A. J., Parra González, D. M., Fernández Bedoya, A. H. y Chacón Rangel, J. G. (2017). *Prácticas pedagógicas en ciencia, tecnología y sociedad: desde la apropiación de apuesta formativa por competencias, para la básica secundaria*. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro. (Ed.), *Prácticas pedagógicas*. Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

- Aguilar-Barreto, A. J., González, M. A., Peñaloza, N. Z. y Vera Romero, N. E. (2017). Competencia lectora: a partir de las implicaciones contextuales y socio familiares. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y Espinosa Castro, J.F. (Eds.). *Prácticas pedagógicas.* (pp. 1084-1066) Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>
- Aguilar-Barreto, A. J., Pineda, R., Agudelo, C. L., y Aristizábal, L. D. (2017). Habilidades comunicativas en el preescolar: concepciones y desarrollo desde las prácticas pedagógicas. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y Espinosa Castro, J.F. (Eds.). *Prácticas pedagógicas.* (pp. 1115-1139) Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>
- Altet, M. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas.* In *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (pp. 33-54). Fondo de Cultura Económica. Recuperado en <https://es.scribd.com/doc/124348974/La-competencia-del-maestro-profesional-o-la-importancia-de-saber-analizar-las-practicas-pdf>
- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. Barragán., J. Urbina., y A. Gamboa. (Ed.), *Práctica Pedagógica. Discusiones teóricas.* (pp. 19-36). Bogotá, Colombia: Colección educación y pedagogía.
- Cassany, D., luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua.* Editorial Graó. España. Recuperado en [http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany\\_d.luna\\_m.sanz\\_g.-ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d.luna_m.sanz_g.-ensenar_lengua.pdf)
- Díaz, Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Esteve, J. (2011). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 17-27). Madrid: OEI. Recuperado en <https://estibook88.files.wordpress.com/2013/11/aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente.pdf>

- Habermas, J. (1989). Notas sobre el desarrollo de la competencia interactiva. En J. Habermas (ed.) *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra. (p. 161)
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función*. N° 9. Santafé de Bogotá: Departamento de lingüística. *Universidad Nacional de Colombia*.
- Icfes. (2014). Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. Recuperado en <http://www2.icfes.gov.co/index.php/docman/investigadores-y-estudiantes-de-posgrado/resultados-de-investigaciones/evaluacion-de-la-evaluacion/991-competencias-en-lenguaje-relaciones-entre-la-escuela-y-las-pruebas-de-estado/file>
- Lara, M. (2017). El derecho a la educación en la medición de pobreza: un análisis complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 386-397. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2651>
- Ministerio de Educación Nacional- MEN. (1998). Lineamientos curriculares para el área de Lenguaje. Recuperado en [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado en [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Orostegui, M., Lastre, G. & Gaviria, G. (2015). La ética del profesor religada a la formación en valores del estudiante. Mirada teórica. *Revista Educación y Humanismo*, 17(29), 272-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1257>
- Ortega, I. M. y Aguilar-Barreto, A. J. (2017). El desarrollo de la competencia escritora: A partir del uso pedagógico del video En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro. (Ed.). *Prácticas pedagógicas*. (pp. 1019-1038) Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>
- Peñalosa, G. (2015). Una mirada desde la Didáctica de las Ciencias al concepto de visión del mundo. *Revista Educación y Humanismo*, 17(29), 308-320. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1259>

- Porlán, R. (1994). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *In Enseñanza de las Ciencias*. 16, 175-185. Recuperado en <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v16n1/02124521v16n1p175.pdf>
- Ruedas, M. (2016). Aportes axiológicos de experiencias didácticas complejizantes en la formación de docentes. *Educación y Humanismo*, 18(30), 28-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1312>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Bogotá: Instituto Cife.ws.
- Tolchinsky, L. (2007). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2006, núm. 46, p. 37-54.
- Unesco (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado el 1 de septiembre del 2013 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 92-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>
- Vivas Quintero, S. L., Mancipe Luna, H. D. y Aguilar-Barreto, A. J. (2017). Caracterización de las prácticas pedagógicas de lengua castellana en educación básica secundaria. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro. (Ed.). *Prácticas pedagógicas*. Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Siglo del Hombre Editores. Recuperado en <http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>

# 4

## ASPECTOS DE TENSIÓN EN LA FORMACIÓN DEL ABOGADO<sup>1</sup>

### ***Claudia Parra Meaury***

Abogada, Universidad Libre Seccional Cúcuta Especialista en Derecho de Familia, Universidad Libre Seccional Cúcuta; Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar. Secretaria Académica del Programa de Derecho Universidad Simón Bolívar - Sede Cúcuta. Orcid: <http://org/0000-0002-1427-0728>. Correo electrónico: [cparra@unisimonbolivar.edu.co](mailto:cparra@unisimonbolivar.edu.co)

### ***Rafael Pulido Morales***

Abogado, Universidad Libre Seccional; Especialista en Derecho de Familia, Universidad Libre Seccional Cúcuta; Magister en Educación. Asesor jurídico. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4256-538X> Correo electrónico: [rafa.pulido@hotmail.es](mailto:rafa.pulido@hotmail.es)

### ***Clara Paola Aguilar-Barreto***

Abogada, Universidad Libre. Especialista en Derecho Contencioso Administrativa, Externado de Colombia. Maestrante en derecho Público, Externado de Colombia. Docente Investigador Universidad Simón Bolívar, Colombia. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1185-5154>. Correo electrónico: [c.aguilar@unisimonbolivar.edu.co](mailto:c.aguilar@unisimonbolivar.edu.co)

### ***Andrea Johana Aguilar-Barreto***

Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Doctora en Educación, UPEL. Postdoctora (c), innovación educativa y TIC. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Docente Investigador de Universidad Simón Bolívar, Colombia. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1074-1673> Correo electrónico: [a.aguilar@unisimonbolivar.edu.co](mailto:a.aguilar@unisimonbolivar.edu.co)

---

<sup>1</sup> Capítulo resultado del Macroproyecto de investigación: Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en las diferentes áreas del conocimiento en educación básica secundaria y media de las instituciones educativas del departamento Norte de Santander y el municipio de San José de Cúcuta. Liderado por los Grupos de Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales y Altos estudios de frontera, con el apoyo y acompañamiento de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta – Colombia

## Resumen

La presente investigación tiene objetivo como analizar los principales debates, tensiones y aspectos críticos relacionados con la formación profesional del abogado. Resulta común observar serias dificultades en los recién egresados de las escuelas de derecho y ello conlleva a reflexionar sobre las relaciones docente-estudiante, las prácticas pedagógicas y hasta la misma forma como se estructuran los programas de formación. Múltiples factores se encuentran asociados a las escasas capacidades y habilidades de los abogados que inician el ejercicio de su vida laboral, y un acercamiento a dicho fenómeno resulta decisivo en la misión de formular propuestas alternativas e innovadoras desde la misma planificación curricular de los programas de derecho de las universidades.

**Palabras clave:** Formación profesional, formación del abogado, prácticas docentes, prácticas pedagógicas, currículo, investigación formativa.

## *Aspects of tension in lawyer training*

### Abstract

The present research has the goal to analyze the main debates, tensions and critical aspects related to the lawyer professional formation. It's common to observe serious difficulties in recent graduates of law schools. This leads to reflection on teacher-student relationship, pedagogical practices, and even the way in which training programs are structured. Multiple factors are associated to the scarce capacities and skills of the lawyers that begin the exercise of their working life, and an approach to this phenomenon is vital in the mission to formulate alternative and innovative proposals from the same curricular planning of the law programs of the universities.

**Keywords:** Professional training, lawyer training, teaching practices, pedagogical practices, curriculum, formative research.

### Introducción

Ya hace más de medio siglo, Valdez (1955) señalaba que en las facultades de derecho venía primando un componente teórico-jurídico en la formación de los abogados con exclusión de aquellos aspectos requeridos para el ejercicio profesional del Derecho. Hoy se observa esta misma situación sin que haya variado en gran medida la realidad descrita por el autor, pues los estudiantes se encuentran a ciegas sobre aquello que ha escuchado en clase, y las explicaciones de los textos no alcanzan a comprenderse así se repitan de memoria. La teoría aunque indispensable para la labor de un profesional del

---

derecho, no es lo único que se necesita para ser un buen abogado.

Se trata de un problema aún pendiente por superar que exige de unos grandes esfuerzos y trabajo conjunto dentro de las universidades. Se debe lograr como bien lo expresa Valdez (1955), “aprender el arte del ejercicio profesional”, y eso significa todo un conjunto de habilidades y actitudes para que la práctica profesional del Derecho se realice de manera ideal. No basta con poseer conocimientos profundos de las normas jurídicas y por el contrario se requiere de una capacidad para ubicar el conocimiento o el saber apprehendido durante la formación en situaciones fácticas específicas y a partir de ello motivar las decisiones y el accionar profesional. De esta manera lo que requiere un profesional del derecho son ideas claras de las instituciones del Derecho. Es a partir del estudio profundo durante varios años, en donde el estudiante de derecho se puede familiarizar con las instituciones y así adentrarse en los tratados fundamentales del derecho.

Este problema como se observa no es nuevo, y tampoco conforma un fenómeno aislado de las discusiones académicas. Por el contrario otros autores también se refieren a la cuestión cuando señalan que la formación de los abogados en las universidades se aleja de la realidad, el contexto y las exigencias del medio (González y Marano, 2014; Villalpando, 2009; Hurtado, 2005). Por ejemplo Ramírez (2012) encuentra que la universidad es un espacio para la formación amplia, profunda y abarcadora del sujeto y en ese sentido se espera un profesional que conozca sobre el quehacer propio de su labor, pero a la vez ciudadanos instruidos y cultos que le aporten plenamente a la sociedad y a la comunidad. Por ello resulta paradójico que se observen recién egresados de las facultades de Derecho desorientados, temerosos e inseguros frente a las instancias judiciales y por ello recurren los togados a la colaboración y asesoría de otros profesionales en el campo jurídico. Entonces las dudas y los temores debieron ser objeto de la preparación universitaria y no el mercado laboral en sí cuando cualquier error puede ser tachado y hasta sancionado.

Ahora bien también la literatura busca dar respuesta a las causas por las cuales la formación de los togados resulta limitada o insuficiente. La ubicación de estos elementos causales permite identificar un conjunto de

aspectos sobre los cuales se debe gestionar una seria reflexión. Dentro de los autores que discuten las causas a dicho problema se encuentra Lista (2000) quien explica que los objetivos de la enseñanza que por lo general son formulados para los programas universitarios son adoptados como meras exigencias formales sin que estos sirvan de guía o ruta para la planificación de la misma enseñanza. De esta manera se presenta una ruptura entre el ideal que se encuentra incorporado en los objetivos y las mismas prácticas y actividades desarrolladas por los estudiantes. Por otro lado también se puede observar que la definición de los objetivos no obedezca a un trabajo reflexivo con participación de los docentes, generándose vacíos para las acciones estratégicas que deben planificar los docentes. Así mismo la ausencia de los objetivos impide que la estructuración del plan de estudios brinde respuesta a los mismos de manera coherente.

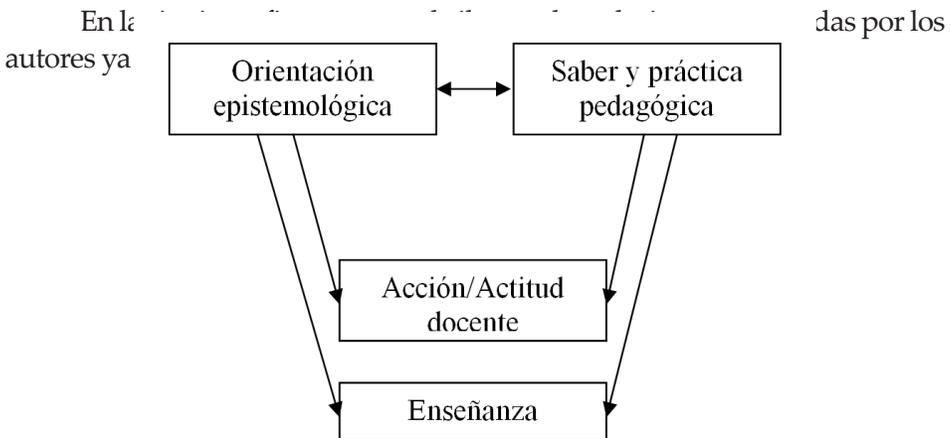
También la autora en mención hace énfasis en el conocimiento pedagógico de los docentes. En efecto los profesores pueden contar un amplio conocimiento de las normas e instituciones jurídicas, pero a falta de un componente pedagógico, el proceso de enseñanza-aprendizaje pierde valor y no se logra fomentar un ambiente propicio para la formación. Asimismo, desde lo expuesto por Aguilar-Barreto y Otros (2018) no se debe buscar la mayor cantidad de contenidos o temas socializados o explicados, sino una mayor calidad en la enseñanza para que el aprendizaje pueda ser significativo impactando en la autonomía del estudiante, el trabajo colaborativo y la generación de un alma inquieta por explorar y conocer. Como se verá más adelante, uno de los aspectos que conforman el perfil del docente es su capacidad para reflexionar sobre la enseñanza que gestiona.

Ramírez (2012) también comparte las apreciaciones ya expuestas y considera que en la relación docente-estudiante se encuentran las causas de los principales yerros y temores que tienen los recién egresados de las escuelas de Derecho. Además de ello considera como elementos causales de la postura epistemológica y las prácticas pedagógicas utilizadas para el desarrollo de la asignatura. En síntesis, resulta necesario que se consideren dos elementos claves a saber: 1. La orientación epistemológica sobre la cual se interpreta la ciencia que maneja el docente y que infiere con la comprensión de la realidad

social, pues esto delimita la enseñanza que impulsa dentro de las aulas, y 2. El saber pedagógico y la práctica pedagógica que le permita comprender la mejor forma de llevar a cabo la formación desde una postura crítica y fundamentada.

El tema pedagógico o de enseñanza-aprendizaje suele ser el de mayor discusión dentro de la literatura en cuanto a la formación de abogados. Por ello Bocanegra (2006), se refiere a esta misma temática e indica que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe propiciar una formación humana y académica en los mayores niveles o grados posibles y en esa medida,

Se hace necesario entender dialécticamente la relación maestro-estudiante, superar esquemas y modelos de corte repetitivo y autoritario. Se requiere que el quehacer docente esté guiado por unos principios pedagógicos-didácticos que permitan hacer del trabajo de aula un escenario de apropiación y crítica del conocimiento científico, sus métodos y técnicas. (p. 9).



### Ilustración 1. Relación docente-estudiante en la formación de abogados

Fuente: Elaboración propia

La ilustración 1 muestra que la formación de abogados se encuentra

determinado por la orientación epistemológica y el saber pedagógico, dos marcos de interpretación para reconocer la forma en que el docente actúa y las actitudes que exterioriza. Esto afecta de igual manera, la enseñanza que se adelanta. Ramírez (2012) hace una adecuada ilustración sobre el tema que se ha venido discutiendo:

Sí tenemos en los programas un profesor dueño de un excelente marco teórico construido bajo los esquemas de la concepción filosófica jurídica del positivismo, fuente principal del formalismo y además, acérrimo partidario de esta postura como forma de concebir el Derecho y a ello le agregamos el método deductivo y el discurso en el aula como único recurso didáctico para construir conocimiento, la observación nos indica que esta práctica pedagógica, incluso sin que el mismo docente se percate de ello, nos lleva a tener en el aula a un estudiante receptor, pasivo, carente de la actitud investigativa, egresando luego al claustro con una marcada visión formalista del Derecho, huérfano de las habilidades y destrezas requeridas enfrentar desde la praxis la solución de controversias. (p. 96)

El componente didáctico y pedagógico es fundamental, significativo y central para la formación de abogados o los profesionales de otras áreas. Este elemento es transversal a todas las carreras y por tanto a los mismos procesos misionales de la universidad. Se relaciona de manera directa con el impacto de las enseñanzas y la calidad de los aprendizajes y con ello se pretende que las actividades rutinarias sean excluidas de las aulas: lecturas excesivas de normas, códigos, leyes, jurisprudencia, clases magistrales, para dar paso un proceso más participativo y colaborativo aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación, el potencial que tiene la comunicación, la diversidad de bases de datos, entre otras.

Pero, ¿por qué resulta tan relevante lo pedagógico, la práctica pedagógica o el quehacer pedagógico? La respuesta es simple: afecta en su totalidad al estudiante, al sujeto de formación de una manera global. Como lo describe González y Marano (2014):

[...] resulta claro que el “trabajo pedagógico” que lleva a cabo el profesor afecta a la totalidad de la persona del alumno, no sólo a su intelecto. La tarea del docente no se reduce a la transmisión del conocimiento, implica siempre, aunque el profesor no se lo proponga de manera

---

consciente, una serie de influencias a nivel más profundo (el de la subjetividad del estudiante), que surgen de las teorías implícitas que inspiran su conducta, es decir, la concepción que tiene sobre el alumno, la enseñanza, el derecho, la justicia, la profesión, etc. (p. 16)

También Bocanegra (2006) se refiere a otro tipo de factores que deben considerarse en esta realidad: 1. Escasos esfuerzos para el diseño y ejecución de estrategias didácticas que propicien la motivación e interés de los estudiantes en la carrera, sobre temas específicos, la investigación científica y las instituciones jurídicas desde una postura crítica y 2. El uso excesivo de la clase magistral apoyado en el enfoque vertical que limita la participación de los estudiantes. Uno de los puntos principales es la investigación formativa, la cual se debe fomentar en cada una de las áreas duras de la carrera. Su importancia radica en el desarrollo de las cualidades que se pueden fomentar como la autonomía, la independencia, la criticidad y la curiosidad, aspectos que inciden en la regulación del aprendizaje.

Todo lo descrito no configura un problema pequeño y fácilmente superable, por el contrario, configura una problemática compleja que exige de importantes esfuerzos coordinados al interior de las universidades. Sí un estudiante es impulsado a la participación activa y la reflexión profunda en el marco de su formación como abogado, puede equivocarse y corregir, es decir, modificarse, sin que ello implique un reproche social, pero sí los vacíos persisten y se perpetúan las dudas durante la carrera, los errores en la práctica pueden significarle hasta sanciones conforme al régimen disciplinario que guía el ejercicio de la profesión.

## **Metodología**

La investigación tiene su fundamento en el paradigma histórico hermenéutico, porque esta busca encontrar las razones o causas que ocasionan ciertos fenómenos. Y con base en la interpretación explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, así mismo se pueden analizar los comportamientos del ser humano, sin dejar de un lado la interpretación que es la esencia del derecho, siendo una de las

competencias de mayor fortalecimiento que se verá reflejado en su rol como profesional al servicio de la sociedad.

A su turno Dilthey el paradigma histórico – hermenéutico parte de lo deductivo para llegar a lo inductivo, toda vez que se interpreta las realidades en un contexto histórico y social.

En la presente investigación se tiene como enfoque, el cualitativo porque estudia las relaciones sociales de las personas y describe la realidad, tal como la experimentan sus protagonistas, por cuanto interpreta las relaciones, roles y la forma como se interrelacionan las personas, dentro de sus actividades en el ámbito social y cultural donde se desenvuelven. Es decir la relación entre la formación del abogado y las exigencias que frente a esta hace la norma y el contexto social del país.

## **Resultados y discusión**

### **Marco regulatorio de la actividad del abogado**

Los regímenes disciplinarios fueron creados para regular en un comienzo las actuaciones de los servidores públicos, pero dada la importancia y trascendencia de algunas profesiones cuya responsabilidad social tenía una mayor exigencia, se crearon regímenes disciplinarios extensivos para ese tipo de profesionales. Los códigos disciplinarios vinieron a regular la actuación de profesionales de la contaduría, el derecho, la psicología, la medicina, la enfermería, entre muchos otros. Con estos se buscaba generar un marco para adecuar las actuaciones a un ideal específico especialmente en el campo ético.

Así surgieron normas y reglas que buscan la protección de terceros en cuanto a sus derechos fundamentales, reconociendo de fondo la posibilidad de que el profesional puede equivocarse y afectar con su actuación a quien ha requerido de su ayuda o asistencia. En el marco de la actividad del abogado se reconoció la importancia de esta profesión por el conjunto de derechos y libertades que se podrían vulnerar sobre los terceros.

Los regímenes disciplinarios que regulan el ejercicio profesional determinan las situaciones y eventos específicos en los cuales las acciones de los profesionales con ocasión de sus funciones resultan reprochables y sancionables, aunque en algunos de estos códigos no se establece de manera precisa hasta donde llega la responsabilidad del profesional en los casos donde la conducta produce daños a terceros. Sin embargo para el caso de los abogados los límites y alcances se encuentran bien definidos en la Ley 1123 de 2007 (Congreso de la República, 2007, 22 de enero).

Conforme al artículo 19 de la Ley en mención le es aplicable dicho régimen disciplinario:

[...] los abogados en ejercicio de su profesión [que cumplan con la misión de asesorar, patrocinar y asistir a las personas naturales o jurídicas, tanto de derecho privado como de derecho público, en la ordenación y desenvolvimiento de sus relaciones jurídicas así se encuentren excluidos o suspendidos del ejercicio de la profesión y quienes actúen con licencia provisional.

En lo referido al régimen disciplinario de los abogados, Ortega (2016) sostiene que la norma cuenta con una estructura que permite observar con claridad algunos elementos constitucionales como el debido proceso. Explica que el ordenamiento jurídico que regula la materia establece principios rectores, ámbitos de aplicación, sujetos procesales, tipos de faltas, eventos en los que hay ausencia de responsabilidad y las sanciones graduadas a los tipos de sanciones. Con ello también se describen las garantías dispuestas en el proceso disciplinario para las partes. En resumen:

[...] la manera en la que la Ley 1123 de 2007, logra poner en marcha una propuesta disciplinaria con el fin de crear un marco disciplinario vapuleado por el olvido de los valores y la ética en el ejercicio de la profesión; efectuando con severidad y denotando la importancia social del abogado, hace que sea un modelo a adoptar, al menos procedimentalmente, para el resto de profesiones. (Ortega, 2016)

Un punto que se debe considerar está consignado en el artículo 28 de la Ley 1123 de 2007 y que relaciona los deberes profesionales

del abogado. Entre estos se encuentran siempre actuar conforme a la Constitución y la Ley, promocionar y defender los derechos humanos, actualizar permanentemente sus conocimientos, conservar la dignidad y el decoro de la profesión, colaborar con el ideal de justicia y los mismos fines del Estado, ser mesurado y respetuoso con los servidores públicos, obrar con lealtad y honradez, guardar el secreto profesional, atender de manera celosa a todas las diligencias y responsabilidades, prevenir litigios innecesarios o fraudulentos, abstenerse de actuaciones temerarias, entre otras.

## **El docente para la formación del abogado**

Anahí (2008) describe que los profesores de las facultades de derecho impulsan cambios y transformaciones entre sus estudiantes dependiendo de las posturas en que se ubiquen y las interacciones que logren establecer con los sujetos de formación. Para Kennedy (1982) los profesores de derecho inciden en la forma de pensar, sentir y actuar de los estudiantes y para ello se dispone de varios métodos de enseñanza como la aplicación de ejemplos o la adopción de roles mediante ejercicios prácticos donde se acerca al estudiante a la actividad diaria del abogado. Esto lo señalaba el autor hace más de 30 años momento en el que se daba gran valor a la oratoria y el discurso, donde las capacidades eran demostradas a través de escenarios de diálogo. Por ello el autor señala que se hacía énfasis en el tono de voz, los gestos, el estilo personal, entre otros.

Sin embargo hoy se hace un mayor énfasis en la escritura, pequeños ejercicios expositivos, el desarrollo de amplias lecturas en torno a las normas legales, la doctrina y la jurisprudencia, y se ha venido desplazando aquella prioridad que se le daba al acto comunicativo y a la capacidad de socialización que hace parte de la profesión del abogado. El docente de derecho tiene la tarea de volver a determinadas prácticas que transmiten reglas propias de la competencia profesional del abogado, involucrando aprendizajes de roles como lo denomina Anahí (2008) para que el sujeto de formación desarrolle no sólo conocimientos sino a demás formas de pensar, ser y actuar que caracterizan al abogado competente.

---

Si dentro de los factores que influyen en una buena formación profesional del abogado se encuentran “los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza y evaluación, la relación pedagógica [...], la organización institucional, las tradiciones académicas, los ritos, entre otros” (Anahí, 2008, p. 151), se puede inferir que el rol desempeñado por el docente resulta fundamental y determinante. No se trata de un docente con un amplio conocimiento del área que maneja junto con la doctrina, la jurisprudencia y las instituciones jurídicas que la integran, sino de un profesor comprometido con la formación de sus estudiantes, y ello se manifiesta en la reflexión pedagógica que le permite adecuar los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza, las prácticas evaluativas y didácticas. Así mismo el docente debe estar alineado a la filosofía de la universidad, sentir que los valores y principios que allí circulan entre los discursos hacen parte de él y sus prácticas tanto profesional como docente.

Tal vez una de las fallas más destacables en la formación de los abogados radica en que los docentes poco saben de los elementos pedagógicos que enmarcan el acto de enseñanza-aprendizaje. Como ya se ha señalado el conocimiento disciplinar y científico es fundamental, pero a la vez se requiere de un docente que reconozca el potencial de la pedagogía, lo aplique en los procesos de formación de una manera intencionada e identifique las razones por las cuales se puede presentar deprivación cultural entre los individuos objeto de formación. La deprivación cultural es entendida como la incapacidad del sujeto para dar respuesta de manera adecuada, organizada y sistemática cuando es expuesto a las fuentes de información impidiendo su modificación (Haywood y Tzuriel, 1992, p. 235; Feuerstein y Jackson, 2011, p. 57), y en el marco de la formación del abogado dicha deprivación cultural se manifiesta en el bajo logro que pueda tener el individuo al intentar alcanzar los objetivos de aprendizaje y el perfil que se requiere, por ejemplo escasas habilidades comunicativas, baja comprensión e interpretación de textos, dificultades para reconocer la información relevante de la irrelevante, la baja capacidad para llevar a nuevos escenarios y contextos los saberes adquiridos, entre otros.

Cada uno de estos aspectos señalados debe ser reconocido por los docentes y frente a ello, la obligación es fomentar prácticas que faciliten

el desarrollo de las habilidades requeridas hasta las últimas formas de pensamiento como el lógico, el silogístico, el hipotético y el divergente. Una de las carreras que exige un mayor desarrollo de pensamiento es el derecho, y ello se debe a la naturaleza de la profesión pues el togado se desenvuelve en un ambiente que gira entre lo abstracto de la norma jurídica y las situaciones de facto que regulan dichas normas legales, además que configura un campo que está en constante cambio y movimiento. En esa medida el aprendizaje del ordenamiento jurídico vigente al momento de la carrera no puede ser el objetivo de la formación del abogado, pues el sistema jurídico se modifica conforme a los cambios y requerimientos sociales, políticos y económicos.

Otro elemento particular en torno al papel del docente de derecho se encuentra ligado a la tarea investigadora. No hay duda que el profesor en las escuelas de derecho debe investigar y contribuir al conocimiento de su campo. Una de las dificultades más grandes al interior de las instituciones de educación superior es que los estudiantes pocas probabilidades tienen de leer a sus docentes y ello rompe con la imagen que se requiere transmitir. En ese sentido el docente debe producir textos académicos, participar en el campo científico a través de publicaciones y posibilitar el diálogo con otros autores para que el estudiante reconozca la amplia variedad de perspectivas y enfoques.

### **Aspectos curriculares para la formación del abogado**

Anahí (2008) expone que hay una tendencia a reducir los espacios curriculares que pretenden por una formación humanista, crítica y reflexiva, produciendo un corte de la enseñanza con la vida social que regula el derecho. Normalmente se observan diseños curriculares con un contenido dogmático jurídico predominante basado en el positivismo jurídico y por ello en las estructuras curriculares las disciplinas jurídicas tienden a integrar estas mallas desvalorizando el contenido extrajurídico. Aunado a lo anterior la racionalidad técnico-instrumental del currículo conlleva a que se enfatice en las normas jurídicas a partir de la lectura de leyes, y en apoyo la doctrina y la jurisprudencia: “la cosmovisión del abogado se ve reducida a un análisis unidimensional de los conflictos sociales” (p. 154).

A fin de ejemplificar la dirección altamente jurídica de los programas de derecho se muestra la tabla 1 donde se compara tres mallas curriculares de derecho de tres universidades en Colombia. En ella se observan que la fundamentación específica o profesional se encuentra asociada a las áreas del derecho, aunque aparecen algunas asignaturas que buscan complementar la formación, por ejemplo, desarrollo de pensamiento, argumentación, ética o escritura.

### Cuadro 1. Cuadro Comparativo mallas curriculares en la carrera de Derecho. Primeros semestres

Universidad Autónoma del Caribe	Universidad Libre	Universidad Jorge Tadeo Lozano
		Introducción A Las Ciencias Sociales
		Colombia Contemporánea
		Historia Internacional Contemporánea
		Economía Y Ciencias Sociales
		Argumentación
		Poder Y Sociedad
Derecho Civil General Y Personas		Responsabilidad Ambiental
Economía	Constitucional Colombiano	Introducción Al Derecho
Introducción Al Derecho	Civil General y Personas	Derecho Romano
Investigación Bibliográfica Y Sociojurídica	Romano	Derecho Constitucional General
Lenguaje Y Comunicación	Sociología General y Jurídica	Hermenéutica Jurídica
Teoría General Del Estado	Ciencias Políticas	Filosofía Del Derecho
Argumentación Oral Y Escrita	Teoría Económica	Personas
Deporte Y Cultura	Introducción al Derecho	Bienes
Derecho Civil Bienes	Historia de la Filosofía	Obligaciones
Derecho Constitucional Colombiano	Derechos Humanos	Negocio Y Acto Jurídico
Filosofía Del Derecho	Investigación y texto jurídico	Contratos
Informática Jurídica	Derecho Internacional	Responsabilidad Civil
Procesos Lógicos De Pensamiento	Constitucional Colombiano	Derecho De Familia
Análisis Jurisprudencial	Laboral individual y prestacional	Derecho Constitucional Colombiano
Derecho Comercial Y Sociedades	Teoría del delito	Derecho Administrativo
Derecho Internacional	Solución alternativa de conflictos	Hacienda Pública
Derecho Laboral Individual	Teoría General del Proceso	Derecho Penal General
Teoría De Las Obligaciones	Lógica Jurídica	Derecho Laboral Individual
Contratos Civiles Y Comerciales	Tutela Penal de los Bienes Jurídicos	Derecho Laboral Colectivo
Derecho Comercial Títulos Valores Y Seguros	Procesal Penal	Seguridad Social
Derecho Laboral Colectivo	Hermenéutica Jurídica	Derecho Internacional Público
Derecho Penal General	Obligaciones	Derecho Internacional Privado
Teoría General Del Proceso	Comercial	Derechos Humanos Y Mecanismos De Protección
Derecho Penal Especial	Laboral Colectivo	Derecho Internacional Ambiental
Derecho Procesal General Civil	Contratos	Teoría General Del Proceso Y Oralidad
Electiva I	Seguridad Social	Métodos Alternativos De Solución De Conflictos
Función Pública	Derecho Probatorio	Derecho Probatorio
Régimen Económico	Responsabilidad Civil	Derecho Procesal Civil
Seguridad Social		Derecho Procesal Penal
Sociología Jurídica		Derecho Procesal Laboral
		Derecho Procesal Administrativo
		Consultorio Jurídico I
		Ética, Ciudadanía Y Paz
		Humanidades I
		Inglés

Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio de la Universidad Autónoma del Caribe, la Universidad Jorge Tadeo Lozano y Universidad Libre

En el estudio de Silvera, *et. Al.* (2015) se analiza en el contexto de Barranquilla (Colombia) la forma en que se lleva a cabo la formación de los abogados en siete universidades, incluyendo dos de las integradas a la tabla 1. Los resultados muestran que las estructuras pedagógicas y metodológicas “imprimen en el abogado y en sus procesos de formación una impronta disociadora que propicia una brecha teórica, conceptual, metodológica y epistémica, en donde la enseñanza consecucional promueve ámbitos universitarios poco alternativos para la gestión y contracción de conocimientos jurídicos”. En otras palabras los objetivos, las metodologías y los requerimientos sociales muestran una dirección diferente. La falta de coherencia puede tener lugar en los escasos diagnósticos realizados, el bajo nivel de reflexión pedagógica y la rigidez curricular.

Jiménez (2009) describe que hay tres enfoques sobre los cuales se puede analizar los modelos curriculares diseñados en el marco de la formación jurídica: la didáctica tradicional, la tecnología educativa y la didáctica crítica. La didáctica tradicional es la corriente de mayor implementación en las escuelas de derecho y se caracteriza por tener un contenido enciclopédico, privilegiar el saber de la ciencia y la teoría desarrollada sobre la misma, hacer énfasis en el control y disciplina para el moldeado de la mente, y trazarse objetivos que muchas veces no son alcanzados y que rompen con las exigencias del contexto. Bajo este enfoque, se excluyen las concepciones de hombre y sociedad, a pesar de constituir el derecho una ciencia ligada íntimamente a los hechos sociales y a la actividad humana. Predomina en términos de estrategias de aprendizaje la clase magistral, la exposición verbal, el escaso uso de medios, los exámenes escritos y orales y una actividad evaluativa caracterizada por la calificación. Es común la intimidación y la represalia pues se encuentra enmarcada en el enfoque conductivo.

En el marco de la tecnología educativa como explican Graterol y Otros. (2017) se busca que la planeación de la enseñanza se haga a través de subprocesos o etapas: definición de objetivos y puntos de partida, selección de procedimiento y control de resultados. Bajo este

---

esquema se busca adiestrar a los estudiantes a través de estímulos para modificar y controlar su comportamiento, aunque los contenidos resulten descontextualizados. En este punto ya se ha trasladado a la educación conceptos como progreso, eficiencia, eficacia y calidad. Comprende el currículo de naturaleza técnica-racional conforme a los planteamientos de Niño (2013) donde es importante las técnicas implementadas para el desarrollo de la memoria.

Por último en la didáctica crítica se confecciona todo un conjunto de postulados que buscan hacer frente a los planteamientos de la didáctica tradicional y la didáctica basada en la tecnología educativa. Busca la promoción de currículos flexibles y modificables que faciliten la incorporación de aprendizajes que resultan importantes y significativos, ya sea por los cambios socio-políticos o económicos, o por las oportunidades que se presenten:

Se diferencia de las anteriores en el marco teórico que la sustenta, así como, la interpretación y aplicación que los maestros hacen de su práctica cotidiana, garantiza la necesaria interrelación y congruencia entre planes y programas de estudios, siendo el maestro quien tiene la obligación de elaborar su propio programa. (Jiménez, 2009, p. 10)

Como se observa las escuelas de derecho han implementado básicamente las dos primeras corrientes: didáctica tradicional y tecnología educativa. En efecto los procesos de formación se dirigen a la clase magistral, la transmisión de contenidos y la memorización de los mismos. Buscando alternativas hacia esta realidad educativa, se busca implementar tecnologías virtuales o medios tecnológicos, la exploración de textos o la lectura de una amplia jurisprudencia, aunque esto no influye en cambios mayores pues solo se transforman las técnicas de enseñanza. Por ello una opción a las limitaciones curriculares de los dos primeros enfoques es la didáctica crítica, la cual se sustenta en el enfoque socio-crítico. Un enfoque de este tipo permitiría que se apueste a situaciones de la realidad que requieren cambios profundos y que deben ser objeto de la formación:

Trata de explicar el fenómeno educativo desde una perspectiva más amplia que la del salón de clases: desde la escuela y desde la sociedad.

Esto permite ubicar la tarea docente, y conocer cuáles son sus limitaciones y potencialidades reales, cuales son los elementos que desde fuera o desde dentro del salón de clases están influyendo y condicionando la labor del docente, cuales son los problemas que, aunque se presentan en el aula, no tienen una aplicación ni una solución en ella, pues son reflejo de un problema social complejo. (Witker, 1995, p. 224)

No hay duda que las escuelas de derecho deben optar por una didáctica crítica o un currículo crítico sustentado en el enfoque socio-crítico de la educación, pues el derecho está íntimamente ligado a los hechos sociales, la condición humana y la actividad del hombre. Esto enmarca el contexto sobre el cual se moviliza el sistema jurídico, y siendo este el objeto del derecho cualquier currículo pertinente debe partir de reflexiones conscientes y profundas sobre lo que sucede en el mundo exterior para direccionar el proceso de enseñanza.

La preparación de los nuevos juristas debe sustentarse en las principales características de la didáctica crítica sin abandonar por completo los aspectos positivos de la didáctica tradicional y la tecnología educativa, a fin de lograr un producto de juristas más comprometidos con su entorno social y con mejor posibilidad de acomodo laboral, que incluso pueda dedicarse a algún aspecto específico de la profesión, cuando por alguna causa no pueda terminar la carrera de derecho. (Jiménez, 2009, p. 11)

También dentro del tema curricular se debe considerar como base fundamental el tema de los objetivos o propósitos que deben direccionar la formación del abogado. Villalpando (2009) propone un conjunto de objetivos y competencias que deben ser objeto de la formación de los togados y que pueden aportar a la superación de las limitaciones que dificultan la actividad profesional de los recién egresados:

*“Transmitir un conocimiento consistente del contenido de las normas jurídicas en sus diversas disciplinas, apto para su aplicación en el ejercicio profesional”. Se debe tener un conocimiento básico y amplio del ordenamiento jurídico que regula las relaciones humanas y las instituciones jurídicas creadas por el derecho para la operacionalización de dichas normas. Por ello la selección y organización de las materias debe responder a un ejercicio serio de reflexión que vincule las necesidades del medio local, regional y nacional.*

---

*“Promover la comprensión del Derecho como un sistema jurídico dotado de una coherencia interna y no como un mero conjunto de disposiciones legales”.* El derecho conforma un sistema y en esa medida su aprendizaje no puede ser fragmentado. El estudiante debe reconocer las relaciones y conexiones para que logren concebir el conjunto de normas como todo un sistema que se articula. De esta manera el estudiante de derecho puede dar respuesta a aquellas lagunas o vacíos que se presentan acudiendo a elementos que se encuentran dentro de ese sistema jurídico. Aquí es donde toman fuerza algunas áreas de formación que comúnmente son observadas como de *relleno* y que poco aportan a la formación neural del abogado, por ejemplo filosofía del derecho, teoría política, lógica jurídica, entre otras.

*“Aplicar la lógica y la metodología propia de las Ciencias Jurídicas que permitan el encuadre jurídico razonable y coherente en los casos que se presentan al profesional”.* La lógica y la metodología jurídica son herramientas intelectuales que se deben desarrollar de manera plena entre los togados en formación. Estas herramientas le deben permitir conectar el conocimiento de las normas e instituciones jurídicas con la diversidad de casos presentados a fin de explorar respuestas o posibles soluciones a las controversias. Pero a su vez los casos estudiados deben superar la dimensión del cliente en el litigio y ubicar al estudiante en que su trabajo puede estar destinado a los intereses de los Estados, las empresas, los políticos, entre otros. Así mismo se debe ubicar al estudiante en su función de orientar al cliente para que tome la decisión más oportuna y pertinente conforme a sus intereses.

*“Desarrollar la destreza jurídica con objeto de: a) producir diagnósticos apropiados de los casos que se le presenten, ofreciendo a terceros las alternativas necesarias para permitir una decisión razonable dentro del contexto legal; b) recomendar con fundamento una estrategia a seguir; c) materializar esa estrategia mediante una acción profesional adecuada y eficaz; d) comunicar con precisión y claridad su opinión y verterla con igual claridad en su gestión jurídica”.* La destreza jurídica conforma una competencia del abogado y está dada por las capacidades y habilidades para producir diagnósticos, recomendar estrategias, desarrollar o implementar la estrategia con efectividad y

socializar la gestión jurídica que se desarrolla. Este objetivo es de suma importancia pues los clientes que requieren de asesoría y apoyo jurídico se quejan de manera constante sobre la lenta gestión de los abogados, y eso se debe en parte al poco conocimiento que tienen los representados de la naturaleza de su caso, los propósitos perseguidos y los mecanismos dispuestos para el logro de los fines. La gestión jurídica va desde el mismo estudio del caso en donde se deben considerar todas las variables y elementos aportados por el cliente para que a partir de ello se busquen alternativas de solución que satisfagan las necesidades de los asistidos.

*“Capacitar en el razonamiento crítico del derecho, reconociendo que es una disciplina dinámica cuyos contenidos se adaptan a nuevas necesidades y demandas sociales”.* Se trata de una competencia que se debe fomentar entre los estudiantes partiendo de la misma naturaleza cambiante y modificable del derecho. Sí el sistema jurídico se modifica con los cambios de la sociedad y las instituciones se debe fomentar una consciencia crítica frente a ello. El espíritu crítico es indispensable para que se mejore el grado o nivel de adaptabilidad del estudiante frente a la profesión que ha decidido ejercer y a la vez ser actor protagónico de esa transformación. Para lo anterior se debe: 1. Impulsar en análisis de las diferentes perspectivas y posturas sobre los contenidos jurídicos, 2. Aprovechar el potencial de materias de análisis histórico como Historia del Derecho, Derecho Romano, Historia Constitucional, Historia de las Ideas Políticas, Historia Política, y similares, 3. Considerar la incorporación de materias o asignaturas que permitan la reflexión interdisciplinar de las normas e instituciones jurídicas como la Antropología, la Criminalística, las Ciencias Forenses, la Sociología, Economía, entre otras.

*“Ampliar la percepción de la realidad social y el mundo de las ideas mediante un estudio apropiado de otras áreas del pensamiento humano y el comportamiento social”.* Como ya se ha señalado el derecho es el resultado de múltiples conocimientos interdisciplinarios, precisamente por la amplitud de la realidad social que pretende regular. En ese sentido múltiples saberes de otras ciencias y disciplinas deben ser objeto de formación en la carrera de derecho. El abogado debe tener una comprensión bastante extendida del

mundo social para que pueda interpretar los fenómenos con un sentido crítico y fundamentado. Así mismo esto es base para el desarrollo del pensamiento y un conjunto bastante amplio de funciones cognoscitivas con las que debe contar el abogado en su ejercicio profesional.

*“Entender el Derecho como modo de institucionalizar valores sociales que la comunidad considera fundamentales para su organización, supervivencia social y bienestar común”.* El derecho es una manifestación concreta de los valores y principios que se buscan proteger, socializar y reproducir socialmente en el tiempo. En esa medida el abogado debe ser consciente de las relaciones que se desprenden del derecho con aquel marco axiológico que tiene su origen antes que el mismo sistema jurídico, y que limita al abogado en la comprensión e interpretación de las mismas normas jurídicas y los fenómenos sociales.

*“Asumir la responsabilidad ética que impone el ejercicio de la profesión de abogado respecto de su cliente, interlocutores, adversarios y magistrados. De igual modo asumir la responsabilidad social del jurista como parte de un sistema que procura la paz social y solución no violenta de los conflictos”.* El abogado tiene una responsabilidad ética, social y profesional y en esa medida, los togados en formación se deben reconocer como sujetos con obligaciones. La transparencia, la honradez, la rectitud y la responsabilidad son algunas de estas obligaciones y deben ser fomentadas desde todos los ámbitos de la formación en la universidad.

## **Las competencias generales y específicas del abogado en formación**

Antes de entrar en la discusión de este apartado, resulta oportuno señalar algunos datos publicados por la Corporación Excelencia en la Justicia (CEO) a septiembre de 2017 en torno a las dinámicas y crecimiento de las carreras de Derecho en Colombia. Para el año 2007 había cerca de 7.200 programas de formación académica y diez años después el número de programas asciende a cerca de 19 mil, aunque sólo 39 cuentas con acreditación de alta calidad. Evidentemente este auge de programas ha encontrado sustento en la demanda estudiantil, pues ha habido un

aumento de egresados sí se comparan las cifras de 2006 y 2016. Para el año 2006 se inscribieron un total de 9.532 abogados y en el 2016 17.233 profesionales. El auge de abogados en el país conlleva a una fuerte competencia laboral y ello puede incidir de cierta manera en los efectos de una mala formación a nivel universitario.

En el discurso de la formación por competencias se ha venido identificando un conjunto de categorías para las competencias. De esta manera se puede hablar de competencias genéricas, generales o transversales, que no hacen parte del núcleo fuerte de la carrera pero que potencian las capacidades y habilidades que se reúnen en los otros tipos de competencia. También se tiene las competencias profesionales o específicas de la formación y se relacionan de manera directa con la profesión. Dentro del primer grupo se pueden ubicar la competencia de pensamiento crítico, la solución alternativa de conflictos u otras que pueden ser fácilmente ubicables en la tabla 1. Lazo (2011) también identifica algunas de estas competencias que han venido apareciendo en las estructuras curriculares de las universidades con carrera de derecho:

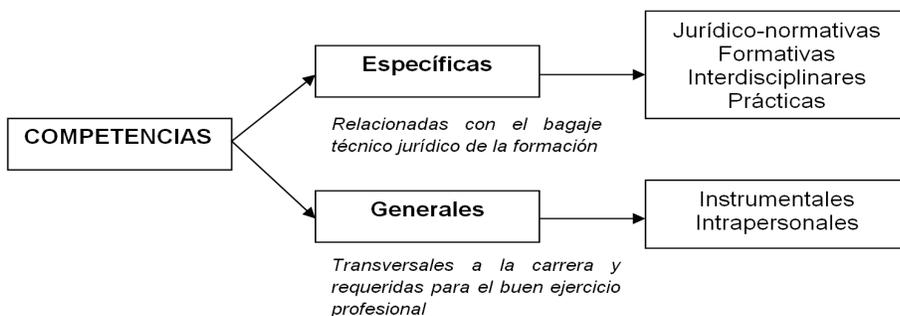
- a) Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, b) Ser consciente de la dimensión ética de la profesión jurídica y de la responsabilidad social del graduado en Derecho y actuar en consecuencia, c) Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros, y d) Conocimiento sistemático de los principios generales e instituciones esenciales del Ordenamiento Jurídico.

Dentro de las competencias específicas sería cada área la encargada de definir aquellos aspectos puntuales del saber hacer profesional del abogado y formularlos de manera coherente y precisa. Por ejemplo en el marco del Derecho Laboral se puede pretender una competencia en los siguientes términos: *Aplica la legislación laboral individual a casos concretos definiendo las oportunidades jurídicas tanto para el trabajador como para el empleador reconociendo los mecanismos, instituciones y la naturaleza del conflicto.* Las características particulares de las ramas que conforman el derecho deben dar pie a la formulación de las competencias en concordancia con las exigencias sociales y los problemas que comúnmente surgen de la práctica jurídica.

---

Villalpando (2009) también analiza el perfil y las competencias que debe acreditar el sujeto que se forma en derecho. Dentro de las cualidades que debe tener se encuentran: 1. Amplio conocimiento de las normas y las instituciones jurídicas vigentes y anteriores con comprensión de las transformaciones a las que ha tenido lugar, 2. Comprensión del sistema jurídico como una unidad que resulta coherente e interdependiente, 3. Facilidad para el uso de la lógica y la metodología jurídica para dar respuesta a los casos o situaciones que requieren de la aplicación del derecho para su solución, 4. Capacidad que demuestre una destreza jurídica y que le permita construir diagnósticos, escenarios probables, confeccionar estrategias, impulsar las estrategias ideadas y comunicar jurídicamente, 5. Desarrollo del razonamiento crítico para una comprensión del sistema jurídico como un ente evolutivo y la adaptación a los cambios que surgen, 6. Habilidad para analizar y comprender los fenómenos desde diversas posturas incluyendo la jurídica facilitándole la aplicación de las normas a cada situación, 7. Capacidad para interpretar el Derecho como un mecanismo que permite concretar y operar los derechos y principios sociales que se mantienen dentro de la sociedad para su organización, supervivencia y bienestar colectivo, y 8. Fomento de una ética que le permita ejercer la profesión con responsabilidad ante los clientes, los magistrados, la sociedad y las instituciones.

Ahora bien además del perfil Villalpando (2009), también propone un conjunto de competencias que se deben desarrollar entre los estudiantes de derecho, clasificándolas en dos dimensiones: competencias específicas y competencias generales. Dentro de las primeras, encuentra una tipología de competencias que se estructuran así: jurídico normativas, formativas, interdisciplinarias y prácticas, y dentro de las generales encuentra las instrumentales y las intrapersonales.



## Ilustración 2. Competencias a desarrollar en la formación de abogados

Fuente: Elaboración propia a partir de Villalpando (2009)

### Competencias específicas

Estas tratan sobre los saberes o conocimientos que debe adquirir el estudiante en torno a las normas jurídicas y las instituciones jurídicas. Las competencias jurídico normativas son las que ocupan una mayor parte del plan de estudios y están relacionadas con la multiplicidad de áreas y ramas que conforman el derecho. Algunos criterios que se deben cumplir para la organización de las mismas en términos curriculares son: de lo general a lo específico, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. Aquí se puede considerar el estudio de áreas desde ópticas territoriales municipales, departamentales o regionales conforme a las necesidades de los contextos.

Las competencias formativas se refieren a las áreas o disciplinas que son desarrolladas de manera previa para la comprensión de las áreas técnico jurídicas, por ejemplo: Introducción al Derecho, Historia del Derecho, Lógica Jurídica, Historia Constitucional, Teoría del Derecho, entre otras. Estas pretenden que la formación se haga con comprensión de las realidades, los cambios y las tendencias, sirviendo de sustento y base.

Las competencias interdisciplinarias se refieren a las áreas que hacen parte del programa de estudios y que no tienen un contenido propiamente jurídico. Dentro de estas se encuentran la Antropología, la Sociología, la

---

Economía, la Filosofía o la Ética. Están destinadas a una mejor comprensión de la realidad y los fenómenos sociales. No busca que el abogado sea una especie de enciclopedia, sino un sujeto con amplios y diversificados conocimientos que le faciliten la comprensión de los casos o los fenómenos con un mayor grado de profundidad.

Y las competencias prácticas buscan que el estudiante demuestre esa capacidad para ofrecer diagnósticos, plantear escenarios, estudiar estrategias, desarrollar acciones y comunicarse adecuadamente desde el léxico jurídico fundamentado. Por lo general se incluyen materias como Consultorio Jurídico o algunos seminarios como Resolución Alternativa de Conflictos o Conciliación. Se debe enriquecer la formación del abogado bajo competencias prácticas que vayan más allá del estudio de casos y posibles soluciones, a prácticas que se acerquen más a la realidad: formulación de demandas y contestación, práctica de audiencias, práctica de pruebas, alegatos, entre otras.

Ahora bien las competencias generales se desligan de las competencias relacionadas con lo técnico-jurídico de la formación, atravesando toda la carrera y buscan que el ejercicio profesional sea más acorde con las necesidades y requerimientos sociales. Dentro de estas se encuentran las instrumentales y las intrapersonales. Las primeras incluyen el desarrollo de habilidades como comprensión y producción de textos o discursos, desarrollo de capacidades comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir), oratoria, mediación, elaboración de contratos, debates, fallos judiciales, entre otros. Las segundas se relacionan con las habilidades personales y sociales, y de responsabilidad profesional. Dentro de estas se encuentran la responsabilidad ética, el desarrollo crítico de la profesión, desarrollo de habilidades de pensamiento y las capacidades para comunicarse con otros de manera asertiva.

## **Incidencias de la mala formación del abogado**

Las deficiencias en la formación profesional de los abogados conllevan a múltiples efectos. En caso de que la formación este desprovista del componente ético, los togados pueden incurrir en faltas conforme al régimen disciplinario que regula la profesión del abogado (Díaz y otros, 2017). Este es un problema

complejo sobre el cual las universidades han prestado poca atención a pesar de constituir la deslealtad y la corrupción un fenómeno de alto impacto tanto en el sector público como privado. Recientemente se ha publicado una investigación del Observatorio de la Universidad Colombiana (2017), donde se ha dado a conocer las instituciones de educación superior con el mayor número de egresados que han sido procesados por temas de corrupción y que hacen parte de las corporaciones del Estado de más alto nivel. Aunque no se trata de un estudio con resultados concluyentes, la radiografía muestra que las universidades colombianas con mayor prestigio son las que reúnen el mayor número de abogados condenados o vinculados a los grandes escándalos de corrupción de los últimos años.

La Universidad Externado de Colombia ocupa el primer lugar con 13 casos, seguido de la Universidad Javeriana y la Universidad de Los Andes con 12 y 10 casos respectivamente. También se suman a esta lista de los diez primeros lugares la Universidad Santo Tomás (8), Universidad Nacional de Colombia (7), Universidad Libre (7), Universidad del Rosario (5), Universidad de Antioquia (4), Universidad del Norte (4) y Universidad Pontificia Bolivariana (3). Ahora bien una mala formación también puede llevar a que se active el régimen disciplinario de los abogados sin necesidad de que la conducta se haya perpetrado con dolo, pues por falta de conocimientos o bajo compromiso puede perjudicar a sus clientes denotando una acción negligente y poco profesional. De esto se desprende otra consecuencia y es la imagen desfavorable que se produce para la universidad donde cursó sus estudios y por ello resulta ser un tema de reflexión para las instituciones de educación superior.

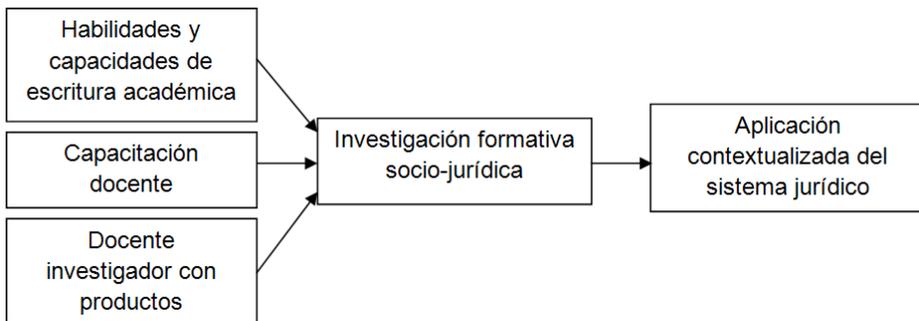
Otras incidencias de la mala formación es el desprestigio que puede afectar su imagen. Básicamente el abogado como profesional independiente y para su éxito laboral, debe cultivar un prestigio basado en la honestidad y el alto conocimiento que le permita contribuir a las causas de sus clientes o a los intereses de las instituciones/organizaciones donde trabaja. Una mala imagen lo conlleva a una verdadera crisis profesional y económica limitándole en gran medida.

Por otro lado el no contar con los conocimientos y las habilidades requeridas para desempeñar la profesión, incide dentro de las instituciones del Estado, especialmente la rama judicial pues conlleva a un desgaste de la administración de justicia. Mayores costos y tiempos afectan tanto a la rama judicial como a los clientes que representan.

## Aspectos de tensión

### La investigación jurídica y socio-jurídica

La formación investigativa del abogado en la universidad debe estar direccionada a dos campos específicos: los estudios jurídicos y las investigaciones socio-jurídicas. Una forma de afrontar la rigidez de los programas de Derecho es combinar estos dos tipos de investigación, pues como se ha observado uno de los problemas de la formación universitaria es la descontextualización de las enseñanzas (castillo y Aguilar-Barreto, 2017). La investigación socio-jurídica no sólo se enfoca en el sistema jurídico integrado por el Derecho positivo y el conjunto de valores y principios (nivel axiológico) que sirven de marco interpretativo, sino que además llevan al escenario social todo este acumulado de reglas y normas.



### Ilustración 3. Condiciones y objetivo de la investigación formativa socio-jurídica

Fuente: Elaboración propia

Es posible que las prácticas de investigación formativa se extiendan

a todas las áreas duras del derecho y con ello facilitar la comprensión de los contenidos que son socializados por los docentes. Pero este objetivo sólo se hace posible en la medida que se mejore las prácticas de escritura académica entre los estudiantes, pues una de las dificultades de la mayoría de los sujetos en formación es su incapacidad de producir textos. Así mismo se requiere de un docente capacitado para esta tarea a fin de que no se generen confusiones en torno a la forma de adelantar investigaciones científicas entre los estudiantes, y esto sólo es posible si el docente tiene perfil de investigador.

### **El saber y las prácticas pedagógicas**

Como ya se ha expuesto a lo largo del texto, los docentes de Derecho pueden contar con un amplio bagaje de las instituciones jurídicas, el ordenamiento jurídico-legal, la jurisprudencia y la doctrina, pero ello no resulta suficiente. Se requiere de fundamentos pedagógicos como enfoques, saberes y estrategias relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía ofrece la oportunidad de llevar a cabo la tarea formativa a sus mayores niveles y deben considerarse en esta labor elementos cognitivos-metacognitivos, sociales y emocionales que lleve al estudiante a nuevas formas de sentir, ser y actuar, en procura de que obtenga las habilidades requeridas para aprender con autonomía e independencia.

Ya se ha señalado que una opción se encuentra sustentado en el enfoque socio-crítico pues lleva al individuo a través de un conjunto de situaciones que lo pone a cuestionar la realidad en función de generar un cambio. A su vez el docente debe reconocer las potencialidades del enfoque socio-crítico con el objetivo de adecuar las estructuras curriculares.

### **El desarrollo de la capacidad crítica**

La capacidad crítica es un elemento fundamental y esencial de la formación del abogado. Puede afirmarse que dicha capacidad le permite al abogado llevar a cabo su actividad pues se enfrenta al esclarecimiento de la verdad, y en ese sentido debe cuestionarse por las instituciones

---

jurídicas, las normas vigentes, la jurisprudencia emitida, los hechos del caso entre otros. Por ello afirma Araujo (2015):

La crítica como labor enjuiciadora del conjunto de saberes no solamente es importante para el avance del conocimiento en general. Particularmente, para el abogado es de suma necesidad, dado los problemas teóricos y prácticos que evidencia la profesión en mención en nuestro medio. (p. 1)

Conforme al autor citado y en base a los descubrimientos del campo de la neurociencia, las personas no están acostumbradas o habituadas a pensar de manera crítica puesto que el cerebro no está dotado para ello. Por el contrario el cerebro evita dicha actividad crítica y en esa medida solo se puede desarrollar de manera progresiva a partir de un ejercicio intelectual que requiere de enormes esfuerzos. Tal vez esta es una de las tareas de mayor envergadura que tienen las universidades al momento de formar abogados.

### **El ejercicio ético de la profesión**

Un punto crucial de la formación de los abogados y como ya ha sido objeto de discusión, es el tema ético. Las universidades deben poner en discusión permanente la forma en que se puede llevar a cabo la formación ética de los abogados, pero ello exige que se modifiquen las perspectivas en torno a la misma dimensión ética. En efecto los programas académicos que incluyen el tema ético lo hacen a través de materias específicas que no tienen mayor duración. Por el contrario, se requiere que sea transversal a todas las materias y asignaturas y por ello, el lenguaje o discurso institucionalizado se debe enfocar en este tópico para que resulte significativo.

### **El fomento de las competencias generales, interdisciplinarias y prácticas**

Como se ha brindado mayor profundización a las competencias técnico-jurídicas relacionadas con el saber propio de cada área dura del derecho, se ha venido excluyendo las competencias generales,

interdisciplinarios y prácticas dentro de la formación universitaria de los togados. Como explican Aguilar-Barreto, Rodríguez y Aguilar-Barreto (2018) hay una cuestión que aún no se logra superar y es cómo brindar significado y relevancia a aquellas asignaturas, materias o seminarios que son incorporados de una manera que resulte más coherente y enlazado con la formación técnica-jurídica, es decir, con el componente duro. No es un secreto que los abogados egresados en estos tiempos tienen serias dificultades para comunicarse, crear o comprender textos, hacer uso de la oratoria y formular discursos socializando las ideas de manera clara y precisa, escasos conocimientos interdisciplinarios que le permitan una mejor comprensión de la realidad social y política, entre otros.

En ese orden de ideas un punto clave de la discusión al interior de las escuelas de derecho es qué tipo de competencias generales, interdisciplinarias y prácticas debe tener el abogado para un ejercicio pleno de la profesión, sin que ello conduzca a la formulación de materias que terminen aisladas y sin conexión dentro del plan de estudios. Por ello cualquier profesional del área de la psicología, economía, antropología, historia, filosofía, ética, entre otras, debe tener también conocimientos suficientes en materia jurídica para que logre contextualizar en el escenario de la formación de abogados aquellos contenidos que se buscan transmitir.

## **Conclusiones**

Formar abogados en la actualidad exige de una ardua tarea en especial por las exigencias y demandas sociales que se vienen suscitando a cuenta de una crisis generalizada de la profesión, como explica Aguilar-Barreto y otros, (2018). Hasta hace poco la profesión gozaba de reconocimiento, respeto y buena imagen. Hoy tiende a asociarse con un conjunto de ideas desfavorables, sumado a ello cientos de personas se gradúan año a año como abogados de las más diversas universidades sin que se tenga claridad sobre la calidad de la preparación (Lazo, 2011). Y el problema va más allá de lo aprendido o no aprendido, pues los vacíos o lagunas que tenga el abogado es un factor de riesgo para las personas que requieren de los servicios de este profesional.

En el marco de la formación jurídica, las competencias generales se desligan de las competencias relacionadas con lo técnico-jurídico de la formación, atravesando toda la carrera y buscan que el ejercicio profesional sea más acorde con las necesidades y requerimientos sociales. Dentro de estas se encuentran las instrumentales y las intrapersonales. Las primeras incluyen el desarrollo de habilidades como comprensión y producción de textos o discursos, desarrollo de capacidades comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir), oratoria, mediación, elaboración de contratos, debates, fallos judiciales, entre otros. Las segundas se relacionan con las habilidades personales y sociales, y de responsabilidad profesional. Dentro de estas se encuentran la responsabilidad ética, el desarrollo crítico de la profesión, desarrollo de habilidades de pensamiento y las capacidades para comunicarse con otros de manera asertiva.

La universidad no ha logrado establecer las relaciones que se desprenden entre formación superior y el contexto con sus necesidades y requerimientos. La ruptura entre estos dos puntos conlleva a que se despliegue una formación que poca respuesta brinda a los problemas estructurales de la sociedad. Bastante se ha dicho sobre la necesidad de introducir la universidad dentro de la lógica de la sociedad del conocimiento, y en esa medida, se hacen grandes esfuerzos desde las universidades para que los docentes y estudiantes conformen grupos de investigación, publiquen de manera permanente y participen en eventos de investigación. Esta idea puede estar en contravía del papel que debe abordar la universidad en términos de formación pues no basta con sólo conocimiento, se debe ir más allá como lo señalara Siegel (1984): un conocimiento con compasión.

**Como citar este capítulo:**

Parra Meaurio, C., Pulido Morales, R., Aguilar Barreto, A., y Aguilar Barreto, C. (2018). Aspectos de tensión en la formación del abogado. En J. Gómez-Vahos., A.J. Aguilar-Barreto. y J.F. Espinosa-Castro. (Ed.), *Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander*. (pp. 118-149). Cucúta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

**DOI:**

## Referencias bibliográficas

- Aguilar-Barreto, A.J., Bermúdez-Pirela, V. y Hernández, Y. (Ed.) (2018). *Educación, Cultura y Sociedad: oportunidades para la Investigación*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar
- Aguilar-Barreto, A.J., Rodríguez, G. y Aguilar-Barreto, C.P. (2018). Gestión de políticas públicas educativas: Una caracterización en Norte de Santander. *Revista Espacios*, 39(30), 11. Recuperado en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n30/18393005.html>
- Aguilar-Barreto, A.J., Rodríguez, G. y Aguilar-Barreto, C.P. (2018). Gestión de políticas públicas educativas: Una caracterización en Norte de Santander. *Revista Espacios*, 39 (30), 11. Recuperado en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n30/18393005.html>
- Anahí, M. (2008). La influencia de la educación jurídica en la formación valorativa de los abogados. *Academia*, 6(11), 149-165.
- Araujo, J. (2015). La crítica y su importancia para el abogado. *Derecho y Cambio Social*.
- Bocanegra, H. (2006). La investigación formativa: propuestas y retos en la formación de juristas. *Diálogos de Saberes*, (24), 7-10
- Castillo, S. H. y Aguilar Barreto, A. J. (2017). Incidencia de la formación por competencias en el abogado: La evolución en el Sistema de fuentes y la investigación jurídica como factores determinantes. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro. (Ed.). *Prácticas pedagógicas*. (pp. 502-524) Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>
- Colombia. Congreso de la República (2007, 22 de enero). Ley 1123 del 22 de enero de 2007. Diario Oficial No. 46.519, de 22 de enero de 2007.
- Díaz, L. Y., Illera-Lobo, M. L., Hernández, Y. K. y Aguilar-Barreto, A. J. (2017). Incidencia de la formación del estudiante de derecho desde las áreas de instituciones del derecho civil y familia en el ejercicio profesional de consultorio jurídico. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández

- Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro. (Ed.). *Prácticas pedagógicas*. (pp. 216-247) Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>
- Feuerstein, R. y Jackson, Y. (2011). *The pedagogy of confidence*. New York: Teachers College Press.
- González, M. y Marano, M. (2014). *La formación de abogados y abogadas*. La Plata: Imás.
- Graterol, M., Mendoza, M., Graterol, R., Silva, Contreras, J.C., y Espinosa, J.F. (2017). *Las Tecnologías De Información y Comunicación y La Gestión Empresarial*. Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela: Universidad del Zulia - Sistema de Bibliotecas. Recuperado en <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2105>
- Haywood, H. y Tzurriel, D. (1992). *Interactive Assessment*. New York: Springer-Verlag.
- Hurtado, J. (2005). Algunas reflexiones sobre la formación de abogados. *Ponencia Congreso Internacional de Estudiantes de Derecho Penal*. Guanajuato, México, 17 marzo.
- Jiménez, M. (2009). El perfil ideal del docente jurídico y la normatividad académica de la Universidad de Juárez del Estado de Durango. *Scientific International Journal*, 9(1).
- Kennedy, D. (1982). *Legal education's training for Hierarchy*. En: *The politics of law. A progressive critique* (pp. 40-61). New Cork: Panteón Books.
- Lazo, P. (2011). Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: premisas. *Ius et Praxis*, 17(1), 249-262.
- Lista, C. (2000). La construcción de la conciencia jurídica: los objetivos educativos y la formación del abogado. Recuperado de: [https://www.academia.edu/7976450/La\\_construcci%C3%B3n\\_de\\_la\\_conciencia\\_jur%C3%ADdica\\_los\\_objetivos\\_educativos\\_y\\_la\\_formaci%C3%B3n\\_del\\_abogado](https://www.academia.edu/7976450/La_construcci%C3%B3n_de_la_conciencia_jur%C3%ADdica_los_objetivos_educativos_y_la_formaci%C3%B3n_del_abogado) .
- Niño, L. (Comp.) (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, A. (2016). Estudio comparado de los regímenes disciplinarios

de médicos y abogados. *Trabajo de grado*. Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia.

- Ramírez, G. (2012). Formación del abogado latinoamericano frente a la tendencia antiformalista. *Revista Justicia*, 17(22), 88-100.
- Siegel, B. L. (1984). Knowledge with Commitment: teaching is the central task of the university. *Vital Speeches of the Day*, 50(13), 394-397.
- Silvera, A., López, A. y García, J. (2015). Competencias del abogado en formación: didáctica, conocimientos y prospectiva de la formación. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1).
- Valdez, A. (1955). Formación del abogado. *Derecho PUCP*, (14), 106-107.
- Villalpando, W. (2009). La formación del jurista. Objetivos y competencias en la enseñanza del Derecho. *Invenio*, 12(22), 13-28.
- Witker, J. (1995). *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*. México: UNAM.

# 5

## CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE ARTÍSTICA EN BÁSICA SECUNDARIA EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DEL MUNICIPIO DE SAN JOSÉ DE CÚCUTA<sup>1</sup>

### **Nohemy Hernández Aguilar**

Licenciada en Matemáticas. Magister en Educación. Docente Básica Secundaria. Correo electrónico: [nohe\\_1964@hotmail.com](mailto:nohe_1964@hotmail.com)

### **Yackeline Fuentes Díaz**

Licenciada en Matemáticas. Magister en Educación. Docente Básica Secundaria. Correo electrónico: [yacke\\_22@hotmail.com](mailto:yacke_22@hotmail.com)

### **Hernán Sepúlveda Figueroa**

Licenciado en Artística. Magister en Educación. Docente Básica Secundaria. Correo electrónico: [hernansepulveda99@hotmail.com](mailto:hernansepulveda99@hotmail.com)

### **Jovany Gómez-Vahos**

Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magister en Práctica Pedagógica. Miembro del Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1958-7107>. Correo electrónico: [jgomez86@unisimonbolivar.edu.co](mailto:jgomez86@unisimonbolivar.edu.co)

### **Marcela Flórez Romero**

Administradora Financiera, Doctorado en Administración. Miembro del Grupo de Investigación en Altos Estudios de Frontera. Correo electrónico: [m.florez@unisimonbolivar.edu.co](mailto:m.florez@unisimonbolivar.edu.co) Orcid: <https://orcid.0000-0002-1341-1779>

---

<sup>1</sup> Capítulo resultado del Macroproyecto de investigación: Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en las diferentes áreas del conocimiento en educación básica secundaria y media de las instituciones educativas del departamento Norte de Santander y el municipio de San José de Cúcuta. Liderado por los Grupos de Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales y Altos estudios de frontera, con el apoyo y acompañamiento de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta – Colombia.

## Resumen

La presente investigación buscó caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros de educación artística en una institución educativa pública de la ciudad de Cúcuta. Uno de los objetivos principales fue el reconocer si la formación llevada a cabo por los maestros de la institución, estaba de acorde con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en lo que respecta a la formación por competencias en el área de Artística. El paradigma investigativo escogido fue el histórico hermenéutico, el enfoque el cualitativo y el diseño el etnográfico. Tres categorías generales direccionaron el estudio: epistemología, pedagogía y didáctica. Al mismo tiempo se tuvieron en cuenta las competencias en el área de artística que establece el Ministerio de Educación: sensibilidad, apreciación estética y comunicación. Entre los resultados obtenidos, se puede reconocer una propuesta orientada al desarrollo de competencias del área, no obstante la práctica pedagógica, requiere una mayor reflexión y fundamentación epistemológica y didáctica.

**Palabras claves:** Práctica pedagógica, formación por competencias, educación artística.

## *Characterization of the pedagogical practices around the training by competences in the area of artistic in basic secondary in a public institution of the municipality of San José de Cúcuta*

### Abstract

The present research sought to characterize the pedagogical practices of art education teachers in a public educational institution in the city of Cúcuta. One of the main goals was to recognize if the training carried out by the teachers of the institution, was in accordance with the guidelines established by the Ministry of National Education of Colombia in regard to training by skills in the area of Artistic. The chosen research paradigm was the historical hermeneutics, the qualitative approach and the ethnographic design. Three general categories addressed the study: epistemology, pedagogy and didactics. At the same time, the competences in the artistic area established by the Ministry of Education were taken into account: sensitivity, aesthetic appreciation and communication. Among the results obtained, we can recognize a proposal oriented to the development of competences of the area, notwithstanding the pedagogical practice, it requires a greater reflection and epistemological and didactic foundation.

**Key words:** Pedagogical practice, competence training, artistic education.

## **Introducción**

El desarrollo del ser humano, inicia desde su concepción propiamente dicha. A lo largo de su vida se enfrenta a una formación constante, en la cual se encuentran presentes una serie de aspectos los cuales entran en directa relación con la constitución de un ser integral, perspectiva ampliada por Aguilar-Barreto (2017). En este sentido la educación artística aparece como una de las áreas que para el campo educativo cobra gran relevancia ya que esta se reconoce como fundamental en los procesos cognitivos del sujeto, pues es en ella, en donde competencias tan trascendentales como la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación, contribuyen al desarrollo de un ser humano creativo.

En este sentido, las competencias de educación artística, promueven el desarrollo tanto creativo, como social del individuo. Al respecto, la competencia de la sensibilidad, se manifiesta en relación con la capacidad que deben poseer las personas para comprender el arte en sus diferentes dimensiones y expresiones. La competencia de la apreciación estética, se evidencia la capacidad del sujeto, en comprender y conceptualizar acerca del sentido que está presente en una producción artística.

Finalmente, la competencia de la comunicación, la cual, permite a los sujetos proyectar las evidencias artísticas, como un proceso en el cual no solamente genera una producción en específico, sino que con ella comunica sus sentidos, comprensiones y sensibilidades sobre la forma en que está interpretando la realidad misma.

Por tanto, la educación artística, es una de las áreas de mayor relevancia en la construcción de los conocimientos de los individuos, porque además de otorgar relevancia al pensamiento creativo, le permite al sujeto enmarcar su labor en la educación de la mirada, la cual, se manifiesta en relación con elementos sobrios de la realidad, desde este contexto, es pertinente destacar que la educación artística, ofrece labores fundamentales dentro de la construcción de aprendizajes significativos, por ello, la misma se encuentra en el plan de estudio de formación de los estudiantes colombianos.

En atención a lo anterior, se desarrolló la presente investigación, cuyo objetivo general se enmarcó en: caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes en el área de Artística en una Institución Educativa pública del municipio de San José de Cúcuta. Para el desarrollo de este estudio se hizo necesario profundizar en el escenario natural de las mismas prácticas docentes, es decir la escuela en toda su extensión: aulas de clase, espacios pedagógicos, zona de descanso, entre otros, es decir, los espacios de socialización en donde se manifiesta las relaciones docente-saber-estudiante.

Por otro lado, el desarrollo de la investigación exigió reconocer los avances y desafíos en materia de políticas educativas en el país. El análisis de las mismas en cuanto a las orientaciones pedagógicas en materia del área de Artística fue fundamental pues las mismas sirvieron de referente para caracterizar las prácticas pedagógicas a un nivel micro-social, es decir, en el aula misma.

El estudio se inscribió dentro del paradigma histórico hermenéutico y por el tipo de técnicas e instrumentos a utilizar se trata de una investigación cualitativa de nivel descriptiva. De acuerdo al diseño de la investigación, se abordó un estudio etnográfico, lo cual facilitó la recolección y el análisis de las experiencias de los docentes en cuanto a sus prácticas pedagógicas (Gómez y Otros. (2017). Estas prácticas se manifestaron de diversas posiciones y perspectivas que caracterizan a los docentes, pues se encuentran llenas de estrategias, técnicas, saberes, valores, posturas y percepciones.

Al caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes en el área de Artística se promueve la reflexión pedagógica y la discusión educativa, aspecto que resulta esencial y significativo en las escuelas, pues la principal herramienta de los docentes es la praxis pedagógica. Las técnicas utilizadas como la observación directa y la entrevista no estructurada, facilitaron la recolección de información que permitió ahondar en las categorías de análisis definidas.

## **Fundamentación teórica**

### **Práctica pedagógica**

En esta investigación el estudio de las prácticas pedagógicas de los maestros es esencial, de esta forma se entenderá esta como aquel espacio que según Zuluata (1999), nombra los procesos en que se ha institucionalizado el saber pedagógico, un espacio que permite reconocer el funcionamiento de este en las instituciones educativas, así como las formas en que se enuncian y circulan los saberes que son enseñados.

Según Ríos (2018), la práctica pedagógica se inscribe en el saber pedagógico como una práctica de saber en donde están inscritas, una institución, un sujeto que es el maestro, y los discursos mismos de la pedagogía. De esta forma, el ejercicio de investigar e historiar la práctica pedagógica, ha permitido reconocer qué tipo de maestros tenemos.

Cercano a la noción de práctica pedagógica, se evidencian otros conceptos relevantes para esta investigación como son el de saber, saber pedagógico, memoria activa del saber pedagógico, sujeto de saber, método de enseñanza y apropiación.

El saber debe entenderse como una categoría en la que se agrupan opiniones hasta nociones o conceptos, teorías, modelos o métodos. Se posibilita así reconocer en las prácticas pedagógicas, los contextos, las teorías y las dinámicas sociales que le acontecen. Este saber está constituido entonces como lo plantea Martínez (1990), por un conjunto de objetos como la escuela, la instrucción, los sujetos, los métodos de enseñanza y la enseñanza de una serie de saberes que incluso suelen no ser científicos.

El saber pedagógico recuperará el acontecer de lo pedagógico en un espacio de emergencia, Martínez (2016). Según dice Ríos (2013) citando a Zuluaga (2005), respecto a la relación que se establece entre educación y la pedagogía, emerge la noción de memoria activa del saber pedagógico, la cual debe ser vista como aquel lugar en donde acontecen una serie de

elementos que constituyen la dinámica misma de las prácticas pedagógicas y desde los cuales se puede reconstruir su historia misma.

Frente a la noción de Sujeto de Saber, este, es entendido por Zuluaga (1999), como el espacio que “pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber” (p.149).

Es entonces en el método de enseñanza, en donde se hacen presentes cada uno de los discursos que entran en relación y que constituyen parte de lo que es el saber pedagógico. En este método, se encuentra el maestro como aquel que está en directa relación con el saber que enseña, es él, quien hace circular este saber de una forma particular. Es esta manera de apropiación realizada por el maestro la que fue estudiada para el campo de la enseñanza de la educación artística en esta investigación.

De esta forma el presente estudio tuvo en cuenta que la apropiación como la concibe Zuluaga (2005), es un ejercicio en donde se inscribe la dinámica particular de una sociedad a través de cualquier producción técnica o saber cultural en condiciones históricas específicas. Reconocer cómo los maestros de artística a través de sus prácticas apropian y circulan diferentes nociones particulares a la enseñanza de su área de formación, es un ejercicio que permitió en últimas historiar sus prácticas pedagógicas en esta investigación.

## **Educación artística**

La Educación Artística ha sido comprendida desde diferentes perspectivas. Una de estas es la planteada en el congreso regional de formación artística y cultural para la región de América Latina y el Caribe, la cual busca comprender la educación artística como uno campo de conocimiento, prácticas y emprendimientos que pretende potenciar la sensibilidad, la experiencia estética y la expresión simbólica, a través de una serie de manifestaciones materiales e inmateriales que tienen en cuenta la formas en que las personas llegan a relacionarse con el arte, la cultura y el patrimonio. -Ministerio de Educación Nacional - MEN (2010)

---

Como lo menciona el MEN (2010), este reconocimiento de campo que se la hace a la educación artística, amplía su horizonte y la convierte en un área de conocimiento que entra en relación con la cultura. Esto hace que la educación artística expanda su alcance diversos contextos, instituciones y personas.

Otra perspectiva es la que reconoce a la Educación Artística como un espacio donde se estudia la sensibilidad, generando así la valoración de la vida a través de una íntima relación con el otro. MEN (2000).

Finalmente la Educación Artística puede ser ampliar las capacidades del educando en lo relacionado con la apreciación y creación para así ser un espectador preparado y activo que aprecia la vida cultural de su comunidad. (Unesco, 2005)

### **Didáctica de la educación artística**

El sistema educativo colombiano viene buscando alcanzar la calidad en cada uno de sus procesos, de esta forma la evaluación de los resultados de aprendizaje a través de los sistemas nacionales e internacionales existentes se han convertido en un horizonte de revisión y análisis de los avances alcanzados en la formación por competencias en las diversas áreas del conocimiento. Estos resultados positivos o negativos, han desembocado en el análisis mismo de las prácticas pedagógicas, estas se han convertido en objeto de estudio privilegiado.

Es en estas prácticas pedagógicas al relacionarse directamente con la formación en competencias, lo que permite que sea el hecho didáctico el que cobre relevancia, pues es la experiencia didáctica del maestro, la que posibilita el desarrollo mismo de las competencias en el estudiante. Lamentablemente el desconocimiento de los campos didácticos, sus alcances y progresos, no han sido estudiados y asumidos por las instituciones educativas y los maestros con la mayor seriedad.

En esta experiencia didáctica aparece el aspecto epistemológico,

ya que no se puede pensar una experiencia de enseñanza que no esté atravesada por el conocimiento de las formas en que se ha construido el saber que se pretende enseñar. De esta manera epistemología docente y práctica docente conforman una matriz disciplinar que posibilita al maestro su ejercicio profesional con la mayor apropiación, Mosquera (2012).

La didáctica permite una relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Esta se orienta a la transformación y comprensión de procesos socio-comunicativos y al mismo tiempo con las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje. La didáctica está relacionada así con la acción del maestro. Medina y Salvador (2009).

Haber estudiado el hecho didáctico en esta investigación implicó identificar los elementos que estructuraban la naturaleza de la educación artística. Para Marín (2003) antes de la mitad del siglo XX el dibujo era de carácter obligatorio en las escuelas, luego se dio a esto nuevas denominaciones: artes plásticas, expresión plástica, educación visual, entre otros.

## **Competencias**

Las competencias se han convertido para el sistema educativo y su objetivo de la calidad, en un factor crucial del proceso formativo. Lograr que los estudiantes apliquen el conocimiento aprendido a situaciones de la vida práctica demuestra no solo habilidades, sino la comprensión misma de los fundamentos epistemológicos de un saber y su directa relación con la realidad sobre la cual se actúa.

Según Cano (2005) las competencias requieren de conocimientos razonados, ya que sólo hay competencia en la medida en que los conocimientos teóricos se acompañen de las cualidades y capacidades para ejecutar decisiones en el mundo real.

Para el ICFES (2007), la apropiación simple de conceptos se ha

---

desplazado hacia el desarrollo de capacidades para vivir en una sociedad que requiere de un ser productivo, que continúe aprendiendo a lo largo de su vida. De manera la competencia es para el ICFES, la capacidad que debe tener la persona para actuar en contextos diversos. Para Mosquera (2012), las competencias promueven el desarrollo de las diferentes dimensiones: humana (La cultura y la individualidad), cognitiva (Saberes y conocimientos) y práctica (Lo que hacemos en directa relación con lo que somos, sabemos, conocemos y creemos).

En suma, esta formación se hace realidad en la práctica cotidiana de una institución educativa cuando ella inspira los criterios y principios con los cuales se planean y programan todas las acciones educativas, así como en la ejecución de cada una de ellas. En este sentido, se puede decir que el currículo es el medio que hace posible que en la práctica cotidiana este propósito sea una realidad.

## **Metodología**

Esta investigación se abordó a partir del paradigma histórico hermenéutico, un enfoque cualitativo, un diseño etnográfico y un método micro etnográfico. La caracterización de las prácticas de los maestros de educación artística estuvo orientada a partir de tres categorías generales: epistemología, pedagogía y didáctica. Dichas categorías generales ya habían sido establecidas desde el Macroproyecto de investigación propuesto desde la Maestría en Educación, denominado: Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en las diferentes áreas del conocimiento en educación básica secundaria y media de las instituciones educativas del departamento Norte de Santander y el municipio de San José de Cúcuta. Estas categorías emergieron a partir del estudio de autores del campo de la pedagogía y las didácticas específicas, autores que tienen una reconocida trayectoria en el estudio de la práctica pedagógica: Epistemología y didáctica emergieron de la revisión de autores como Rafael Porlán, Juan Ignacio Pozo, Carlos Furió, Carlos Javier Mosquera y Ángel Díaz Barriga, y la categoría Pedagogía surgió del estudio de los desarrollos de Olga Lucía Zuluaga y el grupo

de historia de las prácticas pedagógicas de la Universidad de Antioquia.

Estas categorías generales poseían unas subcategorías que especificaban el análisis. La categoría Epistemología, tenía tres subcategorías: conocimiento de las estructuras teóricas de la disciplina, el conocimiento de las estructuras internas de la teoría y concepción de la disciplina que orienta los estándares; la categoría Pedagogía contó con las subcategorías: ideal de formación e implicación social de la formación. La categoría Didáctica tenía con tres subcategorías: el aprendizaje, los métodos de enseñanza y la evaluación. Estas categorías y subcategorías permitieron el diseño de una matriz que orientó el proceso investigativo. Esta matriz emergió del análisis de los estándares de ciencias naturales y de cada uno de los teóricos que fundamentaron la investigación. Así las cosas, la matriz orientó los procesos de recolección de la información.

<b>CATEGORIAS GENERALES</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>EPISTEMOLOGIA</b>	-Conocimiento de Las Estructuras Teóricas de la Disciplina -Conocimiento de las estructuras internas de las teorías -Concepción de la disciplina que orienta los estándares
<b>PEDAGOGÍA</b>	-Ideal de formación -Implicación social de la formación
<b>DIDÁCTICA</b>	-Aprendizaje -Métodos de Enseñanza -Evaluación

En el proceso de recolección de información se abordaron tres escenarios: en primer lugar, se llevó a cabo un proceso de análisis documental que tuvo en cuenta documentos del Ministerio de Educación, así como los documentos de la institución educativa estudiada que orientaban el proceso de la formación artística. El segundo escenario fue un proceso de observación el cual utilizó como medio de registro el diario de campo y finalmente se llevó a cabo una entrevista semiestructurada que permitió el dialogo directo con los profesores encargados del área de artística.

---

Para el caso de este capítulo de investigación, de las tres categorías, solo se presentarán los resultados de la categoría general epistemología en relación a las tres categorías emergentes: sensibilidad, apreciación estética y comunicación. De este modo se quiere abordar en profundidad la forma en que es concebida la educación artística y la implicación conceptual que esto tiene en la manera en que los maestros visionan el horizonte epistemológico de su experiencia formativa.

## **Resultados**

Estos resultados son fruto del análisis documental realizado al documento de “Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media”, establecido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, así como a los documentos oficiales de la institución educativa analizada. También se tiene en cuenta la los resultados del proceso de observación a las prácticas pedagógicas de los maestros de artística de la institución, así como una entrevista semiestructurada en la cual participaron.

Así las cosas, para esta investigación, el remitirnos a la experiencia del arte, es reconocernos más allá de las lógicas de una educación prefigurada desde del conocimiento científico, el cual ha estado supeditado a la evidencia y la comprobación inmediata. El arte más que ver la realidad que se le aparece, busca crear más allá de ella, mundos que no son tan evidentes para todos, pero que pueden verse solo cuando se está dispuesto a sentir desde otras perspectivas más cercanas al universo poético y estético.

De esta manera al investigar el proceso formativo de la educación artística, se reconoció que, en una serie de conocimientos, actitudes, habilidades, aprendizajes y comprensiones, se hacían evidente tres competencias básicas: la sensibilidad, la apreciación estética, y la comunicación. A continuación, se mostrará como estas tres competencias hacen presencia en la práctica pedagógica de la educación artística bajo el filtro de la categoría general epistemología. De esta manera se podrá

develar la concepción epistemológica que sobre la educación artística posee la institución y los maestros partícipes en el estudio.

El proceso de recolección estuvo acompañado de un proceso de codificación de las unidades de comunicación identificadas, las cuales fueron de forma inductiva, estableciendo las características particulares de las categorías emergentes halladas. De esta manera se entenderá por UEART (Unidad estándares de artística), UPEI (Unidad proyecto educativo institucional), UPAR (Unidad plan de área), UPAS (Unidad plan de Asignatura), DC (Diario de campo), ED (Entrevista docente), cada una de estas unidades está acompañada de un número, el cual identifica un orden específico para cada código.

### **La sensibilidad, una manera de percibir la realidad**

Los individuos perciben su mundo de una forma particular que moldea su existencia. Los sentidos le dan al individuo la información sobre la realidad, permitiéndole configurar su cultura de modo diverso. En otras palabras, la cultura está supeditada a la forma de percibir de las personas. Para el Ministerio de Educación Nacional, “el docente debe preguntarse en la planeación de proyectos de recepción, creación y socialización sobre la forma como sus estudiantes pueden establecer un vínculo con el patrimonio y la cultura, desde la diversidad de oportunidades propia de su medio”. (UEART-21).

En el mismo sentido desde los documentos institucionales analizados, se reconoce que es necesario favorecer en los estudiantes el reconocimiento de su mundo, a través de un proceso de enseñanza que tenga como propósito hacerlo más sensible desde “lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario.” (UPAR-13). Para la institución la competencia de la sensibilidad es reconocida como “la capacidad de percibir sensaciones, emociones e intereses propios y de los demás. Hecho que tiene un papel fundamental en el acto creador, ya que posibilita comprender lo bello y aquello que no es posible percibir,” (UPAS-12).

Esta competencia, no solo se queda en el acto de percibir, sino que

---

también coadyuva a generar un proceso de interpretación del mundo percibido, lo que le posibilita al estudiante comprender el arte, desde la integralidad del ser. Desde su plan de asignatura, un docente menciona: “lo que es imperceptible para nuestros sentidos, lo interpreta, representa, define, imagina y plasma en las creaciones artísticas que desarrolla” (UPAS-14). Según otro docente, se requiere potencializar las capacidades en el estudiante, para que sienta y perciba de una nueva forma a la que está acostumbrado. Por ello es necesario enfrentarles a estrategias como “estudio de casos, dinámicas, trabajo en equipo, videos, proyectos de aulas, trabajos individuales, ayudas audiovisuales”. ED1-8. “Motivándolos a que día a día sean mejores. A que resalten esas cualidades que ya poseen y las desarrollen a través de lo artístico”. ED2-47

De esta manera se muestra así, que existe un real interés por parte de la institución y los docentes, de poder desarrollar en el proceso de formación artística la competencia de la sensibilidad, como un elemento crucial, a la hora de poner en contacto al estudiante con su mundo y el arte. No se podría producir una experiencia artística, sin la capacidad de sentir y comprender el mundo.

### **La apreciación estética, una experiencia con la cultura y su significado**

Para el Ministerio de Educación, la apreciación estética requiere de una habilidad para la comprensión y la interpretación de los códigos artísticos, en donde los sujetos reconozcan la manera en que los campos de la estética, la historia, la crítica de arte, la sociología, entre otras, son importantes ya que le permiten acceder a saberes con los cuales se logra la interpretación del código: “comprender los códigos artísticos, es importante tener en cuenta que éstos son producidos por la cultura y permeados por ella y sus valoraciones”. (UEART-31)

En esta interpretación del código, se evidencia que la apreciación estética, posee un fuerte vínculo con el hecho cultural. El estudiante por su parte debe realizar un proceso de interpretación de la cultura a través de la exploración de los significados que están presentes. “Desde

las orientaciones pedagógicas, el análisis de la cultura corresponde a una ciencia interpretativa de las significaciones”. (UEART-35)

Para el Ministerio, esta competencia, resulta ser esencial en la formación artística, ya que ayuda a los sujetos que aprende, a ser espectadores críticos de la cultura en la cual viven inmersos. Para la Unesco en su Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación Artística en el 2005, se considera necesario: “expandir las capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los educandos en espectadores para recibir y apreciar la vida cultural y artística de su comunidad”. (UEART-25)

Desde el proyecto educativo institucional, se hace necesario que una formación integral tenga en cuenta el conocimiento artístico. En lo que respecta a la formación integral del sujeto se debe “establecer una correspondencia entre lo intelectual y lo social” (UPEI-23). De allí la importancia de formar desde la diversidad, “a través de situaciones que impacten de manera positiva la construcción de aprendizajes significativos y donde se comprenda que se debe estar en armonía con los diversos componentes del arte”. (UPEI-25)

La concepción que sobre el área de artística se tiene en este aspecto, contempla la necesidad de enseñar y apreciar la cultura propia, por ello “se debe tomar como base la cultura o culturas a las que pertenece la persona que aprende.” (UPAR-25) Para ello es crucial establecer una relación de la artística con otras áreas, “movilizando diversos conocimientos, medios y habilidades que son aplicables tanto al campo artístico, como a las demás áreas de conocimiento” (UPAR-33)

Esta necesaria relación de la apreciación estética con el significado de lo cultural, es posible en la medida en que el estudiante pueda acercarse de forma comprensiva a la realidad a través de actividades que lo hagan entrar en contacto con los códigos de significación cultural. De esta forma es necesario sentar las bases desde los procesos de enseñanza de modo que el estudiante interprete, comprenda y manifieste lo que el hecho cultural le dice.

---

Se requiere un proceso formativo y didáctico en donde los estudiantes se acerquen a través de diversas formas de “comunicación, ya sea verbal, gestual, corporal o mediante el grafismo y el color, posibilitando el escape de las emociones, deseos, necesidades y sueños del ser humano,” (UPAS-23), llegando a la concreción de elementos que sirvan de base en el entendimiento del arte, en función de los objetivos trazados en los proyectos artísticos que ellos desarrollan, formando así “un espíritu creativo referido a la expresión plástica, capaz de valorar crítica y autónomamente la producción artística, para el mejoramiento de su calidad de vida”(UPAS-25).

Para los profesores es necesario valorar cada una las capacidades que desarrolla el estudiante desde el área de educación artística. Por ello se hace necesario “mejorar la calidad de la educación, desarrollando estrategias que impulsen un mejor aprendizaje de la experiencia artística” ED1-2. Este valorar está relacionado con el hecho de reconocer el potencial creativo de los seres humanos, aspecto que las artes tienen muy claro cuando crean entornos y prácticas en donde las personas alcanzan desarrollos creativos. Martínez (2009)

Estos entornos y prácticas se hacen evidentes en la institución cuando desde el área los docentes “ejecutan proyectos y actividades, concursos de expresión artística, pintura, manualidades, canciones, dramatizaciones para participar en actividades” ED1-3, permitiendo así, el desarrollo de capacidades y habilidades que el estudiante descubre con la vivencia de la expresión artística.

Este tipo de experiencias hacen que el estudiante según los docentes desarrolle un ejercicio comunicativo “consigo mismo, despertando la sensibilidad y apreciación por la artístico en sus vidas” ED1-6. El estudiante aprende a “valorar los trabajos que realizan sus compañeros, desde un ejercicio que los invita a la autocrítica para que ellos evalúen sus proyectos y los de sus compañeros dentro de los parámetros establecidos”. ED2-31.

Este proceso de valoración le permite al estudiante reconocer y apreciar su propia cultura. Para los docentes, es este ejercicio de “socialización a través de actividades muy dinámicas, lo que permite que los estudiantes vayan desarrollando su capacidad para crear y despertar la imaginación, beneficiándose así toda la comunidad educativa” ED1-7.

Finalmente se puede constatar que hay una directa relación entre lo propuesto por el Ministerio y la institución, respecto al propósito de esta competencia. La apreciación estética ilumina así el ejercicio pedagógico y didáctico en las prácticas pedagógicas de la institución. Es importante mencionar que en las observaciones realizadas se pudo constatar que actividades como la feria microempresarial de la institución, son un escenario especial para el desarrollo de la experiencia artística, ya que se producen una serie de materiales que están en directa relación con la cultura institucional del emprendimiento. Las microempresas que se desarrollan requieren así de una imagen corporativa, la cual es trabajada desde la formación artística para que el estudiante proponga a la comunidad educativa, productos que cuente de por sí, con un significado y estética propia en la cual se vean reflejados valores que dialogan con la cultura del emprendimiento y las apuestas institucionales.

## **La comunicación y la socialización de la cultura**

Finalmente, la tercera competencia identificada tiene que ver con la comunicación. En esta competencia, hay una directa relación con el contexto sociocultural y la experiencia artística. En primera medida se requiere en esta competencia, que el estudiante analice las manifestaciones artísticas, en su propio origen, y en un segundo aspecto, pueda comunicar a su medio socio-cultural tales análisis. Se puede afirmar que la comunicación y la experiencia artística ostentan una relación indisoluble, pues la primera es medio y fin de la misma formación artística. (UEART-46)

Es por ello relevante que el estudiante comprenda que el patrimonio cultural, está directamente asociado al concepto de identidad. De esta manera, se hace necesario reconocer el origen de estos elementos y

---

expresiones que están conectados a la historia y cultura de un pueblo y que por tanto deben ser heredados en un proceso de real comunicación. En este sentido, la comunicación en la formación artística se convierte en un factor clave para la conservación del patrimonio cultural en la medida que permite la socialización e incorporación de la cultura, en el diario vivir de sus comunidades. (UEART-38)

La formación artística se ubica entre dos mundos, el de lo real y el de lo posible, el de lo concreto y lo abstracto, el de lo perceptible y lo imaginado. Frente a estas dos formas, el individuo se sirve de la comunicación como una manera de brindar significado y sentido a su vida, generando conocimiento tanto de la actividad de los sentidos como del acto de resignificación que posibilita la interpretación subjetiva del mundo real. (UEART-44)

El comunicar en la formación artística, resulta crucial, pues permite al individuo no sólo comunicar el mundo interpretado, sino incluso imaginarlo y crearlo desde sus horizontes interpretativos. Esto le permite imaginarse como un ser cultural que puede valorar y reinventar si es preciso, su propia tradición, sus costumbres y en general su misma cultura. Esta “transformación simbólica debe conducir al estudiante a una permanente exploración de sí mismo, de sus propias habilidades y necesidades expresivas, para expandir sus potencialidades comunicativas”. (UEART-50). Al estudiante acercarse a las distintas prácticas artísticas y el patrimonio cultural local y universal, se le permite exponer su trabajo ante los demás y valorar el trabajo de otros, así como también se facilita el diálogo permanente entre su trabajo artístico escolar y las producciones o manifestaciones artísticas de la sociedad en la que vive. (UEART-51)

Esta capacidad de comunicar la cultura que le rodea, es considerada por la institución educativa como un ejercicio necesario para el “conocimiento de la comunidad, la cultura y el contexto local de los educandos,” (UPAR-38) lo que le permite crecer en su subjetividad, pues “ya empieza a definir su personalidad, a identificar conscientemente su

mundo real y a expresarse con mayor realismo.” (UPAR-50)

El ejercicio creativo y la imaginación están muy relacionados con la experiencia comunicativa, pues al comunicar, el estudiante puede dar cuenta de las formas en que está comprendiendo su mundo. Al respecto la experiencia formativa de la institución en el ámbito empresarial ha permitido desarrollar procesos comunicativos donde el estudiante se expresa. No obstante, un docente menciona que “es necesario ampliar los escenarios que le permitan al estudiante comunicar los logros de su experiencia artística. Los espacios existentes no son suficientes”. ED3-55

En las observaciones realizadas se pudo evidenciar que, aunque el trabajo que se desarrolla con el estudiante le permite crecer en la sensibilidad y la apreciación estética, es necesario ampliar espacios en donde la experiencia comunicativa pueda ser desarrollada con mayor alcance. Pues no basta con ser sensible e interpretar el significado del hecho cultural, es necesario comunicarlo, pues es en el ejercicio comunicativo en donde se pueden valorar por parte de la comunidad educativa y el mismo estudiante, si las realidades que se han analizado y las que se han creado, reconocen y crean significados alternativos. Esto es fundamental a la hora de pensar la experiencia estética, ya que solo en un ejercicio comunicativo y de reconocimiento mutuo se pueden develar nuevos horizontes, nuevas maneras de ser en el mundo, de percibirlo y de reconstruirlo. Dicha experiencia es muy necesaria para una sociedad como la colombiana, que, en épocas de paz, debe leer la realidad que le acontece con nuevas sensibilidades y nuevas percepciones.

## **Conclusiones**

Con respecto a la visión epistemológica que sobre los procesos de formación artística se llevan a cabo en la institución estudiada, se pudo constatar que tanto en los documentos institucionales como en las concepciones y experiencia práctica de los maestros hay un interés real por desarrollar las tres competencias básicas de la educación artística establecidas por el Ministerio de educación Nacional: la Sensibilidad, la

---

apreciación estética y la comunicación. Formar un estudiante sensible ante el hecho estético, que se conmueve ante el patrimonio cultural de sus comunidades y que se prepara para comunicarlo críticamente al mundo, es el propósito que ilumina el horizonte formativo de la institución investigada.

La institución y los maestros, comprenden que la sensibilidad es una competencia crucial en la experiencia formativa de los estudiantes. En este sentido los espacios como el teatro, las danzas, y la presencia de la formación artística en el currículo, facilitan procesos que desarrollan esta competencia en el estudiante (Aguilar-Barreto, 2018). Unido a ello el propósito institucional por la formación empresarial, promueve en el estudiante sensibilidades que mueven la experiencia creativa e innovadora en el estudiante.

La apreciación estética es reconocida por los docentes, como aquella que le permite al estudiante reconocer los significados que hacen presencia en la experiencia cultural (Vivas, Mancipe y Aguilar-Barreto, 2017). Hecho que ha permitido desarrollar a través de diversas dinámicas y proyectos de aula, experiencias reales, en donde los estudiantes valoran su acervo cultural y reconocen su clara influencia en desarrollo como seres humanos en contexto.

Finalmente, es claro que, frente a la competencia comunicativa, se requiere un mayor impulso. No es suficiente que se interprete y valore el patrimonio cultural, sino se lo comunica, sino se lo discute y valora en un ejercicio colectivo. Si así fuera, solo se estaría preparando al estudiante en las dos primeras competencias, hecho que lo dejaría como un simple espectador. Se requiere enseñarle y motivarle para que se exprese artísticamente sobre el mundo sobre el cual se sensibilizó, pero al cual debe transformar, de no hacerlo, se le negaría a la formación artística su condición crítica.

### Como citar este capítulo:

Hernández, N., Fuentes, Y., Sepúlveda, H., Gómez Vahos, J., y Flórez Romero, M. (2018). Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en el área de artística en básica secundaria en una institución pública del municipio de San José de Cúcuta. En J. Gómez-Vahos., A.J. Aguilar-Barreto. y J.F. Espinosa-Castro. (Ed.), *Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander*. (pp. 150-171). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

### DOI:

## Referencias bibliográficas

- Aguilar-Barreto, A.J. (2017). La Educación en Colombia: Históricamente elemento jurídico político para el desarrollo social. En M. Graterol-Rivas., M. Mendoza-Bernal., R. Graterol-Silva., J. Contreras-Velásquez., y J. Espinosa-Castro. (Ed.), *Derechos humanos desde una perspectiva socio-jurídica*. (pp. 15-35) Publicaciones Universidad del Zulia, Maracaibo, estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2097>
- Aguilar-Barreto, A.J., Carrillo, S.M., y Fonseca, K.S. (2018). Política Educativa En Colombia: Una Mirada A La Gestión Comunitaria. En A.J. Aguilar-Barreto., Y.K Hernández., Y.L. Contreras., M. Flórez. (Ed.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. (pp.39-59). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/2275/La%20investigacion%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bogoya, M. (2000). Medios de enseñanza, componentes de enseñanza-aprendizaje, artículo en el sitio web Monografías.com.
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Barcelona, España: Graó.
- Contreras, A. (2013). La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación, artículo de 2013 publicado en el sitio web. Consultado 3 de agosto de 2013.
- Gómez, J., Aguilar-Barreto, A.J., Jaimes, S., Ramírez, C., Salazar, J.P.,

- 
- Contreras, J.C. y Espinosa, J.F. (2017) *Prácticas Pedagógicas*. Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela: Universidad del Zulia - Sistema de Bibliotecas. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>
- ICFES. (2007). *Fundamentación conceptual área de Ciencias Naturales*. Bogotá: ICFES.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Martínez, A. (1990). *Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Martínez, A. (2016). *Maestro, función docente y escolarización en Colombia*. *Propuesta Educativa*, (45), 34-49.
- Martínez, J. (2009). *Teoría De La Inteligencia Creadora*. Editorial Anagrama.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional (2000). *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*.
- Ministerios de Cultura y de Educación de Colombia, Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco (2005). *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, preparatoria de la Cumbre Mundial de Educación Artística: Documento Base*. Bogotá.
- Mosquera Suárez, C. J. (2012). *El cambio didáctico y la formación del profesorado de ciencias. Perspectivas actuales y futuras*. En A. Molina Andrade (Ed.), *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las ciencias naturales en América Latina*. (pp.175-204). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ríos, R. (2018). *La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia*. *Pedagogía*
- Vivas, S. L., Mancipe, H. D. y Aguilar-Barreto, A. J. (2017). *Caracterización de las prácticas pedagógicas de lengua castellana en educación*

básica secundaria. EEn J. Gómez Vahos., A. J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J. P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., J. F. Espinosa-Castro. (Ed.), *Prácticas pedagógicas*. (pp. 1219-1252) Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / Átropos / Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. (2005). Una lectura desde la práctica Pedagógica. En O. Zuluaga., C. Noguera., H. Quinceno., O. Saldarriaga., J. Sáenz., y A. Martínez., A. Foucault. (Ed.), *la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. (PP.ND). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio / Grupo Historia de la Práctica Pedagógica /-Universidad Pedagógica Nacional.

# 6

## CONCEPCIONES SOBRE EL PROCESO LECTOESCRITOR EN MADRES DE NIÑOS DE PREESCOLAR DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE CÚCUTA<sup>1</sup>

**Kattia Magred Sepúlveda Rodríguez**

Licenciada en Biología y Química. Magister en Educación. Docente de Preescolar. Correo electrónico: [kattiasr@gmail.com](mailto:kattiasr@gmail.com)

**Jovany Gomez-Vahos**

Licenciado en Filosofía. Especialista en Gerencia Social, Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Magister en Práctica Pedagógica. Miembro del Grupo en Investigación Educación, ciencias sociales y humanas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta. Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1958-7107>. Correo electrónico: [jgomez86@unisimonbolivar.edu.co](mailto:jgomez86@unisimonbolivar.edu.co)

**Omar Rozo Pérez**

Ingeniero Civil, UFPS; Especialista en gerencia de negocios internacionales, Universidad Jorge Tadeo Lozano; Maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar; Doctor (c) en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Director de la Maestría en educación. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2348-2810>. Correo electrónico: [oroza@unisimonbolivar.edu.co](mailto:oroza@unisimonbolivar.edu.co)

---

<sup>1</sup> El presente capítulo de investigación, está adscrito al grupo de investigación Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales, es producto del proyecto de Investigación titulado: “Contextos influyentes en el proceso lectoescritor del niño de preescolares articulados a su transformación integral”, con el apoyo de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta. El proyecto inició el día 1 de febrero de 2016 y finaliza el día 1 de diciembre de 2016.

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal, reconocer la influencia del contexto familiar y escolar en el proceso lectoescritor de niños del nivel preescolar. Se presentan en este capítulo los resultados que evidencian las concepciones que sobre el proceso lectoescritor poseen las madres de los niños de preescolar de la institución educativa analizada. El método escogido fue el etnográfico, el proceso de recolección de información estuvo soportado en las técnicas de la observación no participante y la aplicación de una entrevista semiestructurada a 10 madres de preescolar. Los resultados evidencian que las concepciones de las madres sobre el proceso lectoescritor están atravesadas por un interés decodificador de los símbolos, aspecto que dificulta el proceso del niño desde el mismo hogar ya que lo circunscribe a una visión muy básica de la experiencia lectora y escritora. Se puede concluir que Las madres no reconocen al hogar como el lugar inicial donde su hijo tiene las primeras experiencias con la lectura y la escritura, hecho que las lleva a privilegiar a la escuela como el único lugar en donde el niño tiene contacto con el proceso lectoescritor, desconociendo la infinidad de posibilidades que le ofrece el hogar.

**Palabras clave:** Proceso lectoescritor, Concepciones, Psicogénesis de la lectura.

## *Conceptions about the reading process in mothers of preschool children of a public educational institution of Cúcuta*

### Abstract

The present research has the main goal to recognize the influence of the family and school context on the reading process of preschool children. This chapter presents the results that show the conceptions of the reading process of the preschool children mothers' of the educational institution analyzed. The ethnographic method was chosen, the information collection process was supported in the techniques of non-participant observation and the application of a semi-structured interview to 10 preschool mothers'. The results show that the conceptions of mothers about the reading process are crossed by a decoding interest in the symbols, an aspect that hinders the child's process from the same home, as it circumscribes a very basic vision of the reading and writing experience. It can be concluded that mothers do not recognize the home as the initial place where their child has their first experiences with reading and writing, a fact that leads them to privilege the school as the only place where the child has contact with the literary process, ignoring the infinite possibilities offered by the home.

**Keywords:** Literary process, Conceptions, Psychogenesis of reading.

## **Introducción**

El niño y la niña se acercan de una forma natural al proceso de escritura y lectura en experiencias que se le presentan en su propia cotidianidad, Ruiz (1994) citado por (Chaves, 2001). En este sentido el lenguaje ayuda para que los niños configuren su aprendizaje, la comunicación con sus pares, su pensamiento, lo que confirma que el desarrollo cognoscitivo, y lingüístico son interdependientes. Es así como el lenguaje escrito es fundamental para el desarrollo del lenguaje, ya que permite comunicar significados y transmitir conocimiento (Chaves, 2002), y al mismo tiempo esta cultura escrita contiene una serie de procedimientos que ayudan a pensar y actuar sobre el lenguaje, el contexto y sobre los individuos Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola & Pozo, (2002)

Por lo tanto, una buena experiencia con la lectura y la escritura, durante la etapa inicial de formación permite que el niño y la niña entren mejor preparados a la educación formal, lo cual le prepara para su futura vida laboral y su experiencia social. (Mejía, 2010).

De esta manera la enseñanza de la lectura y la escritura en los niños de este nivel, ha cobrado gran interés, en las instituciones educativas, hecho que ha traído consigo una serie de exigencias para cada uno de los miembros de las comunidades educativas. Un ejemplo de esta situación, se presenta en la Institución educativa estudiada. En esta, los padres tienen como objetivo principal, que sus hijos concluyan el nivel de preescolar, leyendo y escribiendo, aspecto que coincide con lo planteado por las directivas de la institución.

Contrario a estas exigencias, Emilia Ferreiro citada por Correa (2009) afirma se debe propiciar ambientes que agraden afectiva y cognitivamente al niño entorno al proceso lectoescritor, antes que establecerle planes formales para el aprendizaje de la lectura y la escritura. De esta forma el aprendizaje que el niño tiene del proceso escritor no puede estar distanciado de las lógicas familiares y escolares, muy por el contrario, debe existir una total relación entre aquellos aprendizajes formales e

informales con los que el niño entra en contacto, Cruz, et al (2002). Esta investigación se preguntó, para el caso de la institución estudiada: ¿en qué medida el contexto familiar y social de los niños, estaba favoreciendo o perturbando el desarrollo de valores, hábitos, habilidades y destrezas básicas para abordar satisfactoriamente su proceso lecto-escritor?

Guevara et al (2007) afirma que el nivel sociocultural de los niños influye en su desarrollo académico, pero que uno de los factores que más incidencia tiene es el nivel educativo de sus madres, y que incluso este influye directamente en la forma en que el niño se motiva hacia el proceso lectoescritor. Las familias de los niños que ingresan al preescolar de la institución educativa estudiada son en su mayoría, familias de estrato 1 y 2 y el nivel educativo es bajo, lo cual podría confirmar la influencia de sus condiciones de vida en el nivel con que llegan los niños en cuanto al reconocimiento simbólico de su mundo.

De esta manera se coincide con Alino, Navarro, López & Pérez (2007) cuando citando a León (2006) mencionan que ante el lenguaje del niño, se debe tener en cuenta que la riqueza que posea este, estará directamente correlacionado con el lenguaje de sus padres o cuidadores, lo que en últimas posibilitará un dominio del lenguaje que permitirá el desarrollo de un pensamiento más crítico e intencionado a sus realidades.

Otra realidad es la concepción que tienen padres y docentes sobre el proceso lecto-escritor, para muchos su interés sobre el proceso está más referido a una experiencia de carácter formal que a lo que realmente es, un proceso de naturaleza netamente social, Caldera, Escalante, & Terán (2010). Esta visión que reduce el proceso lectoescritor a un simple proceso técnico, repetitivo y monótono, tiene graves consecuencias para los procesos de aprendizaje del niño, el cual no contará con los elementos que le permitan comprender, interpretar y transformar su mundo. Situación que lo enfrenta a un bajo rendimiento escolar y por ende al fracaso escolar.

A la anterior realidad se une aquella que denota un desconocimiento por parte de padres y docentes de la forma en que el niño aprende a leer

y escribir. Esto ha llevado a que el niño sea visto como un sujeto que debe adaptarse a un método que la escuela le propone y no como un sujeto constructor de su propia experiencia de aprendizaje, un sujeto que está en directa relación con su mundo y que ya trae de por sí unos pre saberes extraescolares que lo han conectado inicialmente con la experiencia de la lectura y la escritura.

En este sentido es innegable la conexión que existe en la forma en que el niño aprende a leer y escribir y las condiciones de su contexto familiar y social. Según Halliday (1998) la cultura constituye nuestro contexto, y las condiciones en que es aprendida la lengua están influenciadas y determinadas por esta cultura. El contexto familiar se ha convertido así en un espacio de investigación en donde se ha buscado reconocer su influencia en los procesos referidos al aprendizaje de la lectura y la escritura en las etapas iniciales.

A nivel internacional, pueden reconocerse investigaciones como las realizadas en Argentina por *Beatriz Diuk*, *Marina Ferroni*. Se buscó comprobar el efecto que tienen los contextos socioeconómicos con niveles de pobreza en el proceso lectoescritor del niño. Para esto se evaluaron 58 niños del primer grado a los cuales se les evaluaron con pruebas de procesamiento fonológico, conocimiento de letras, lectura y escrituras. Se comparó la evolución de los niños en los grados siguientes, primero, segundo y tercero y cómo esta evolución estaba directamente relacionada tanto con su contexto social, así como con los procesos de mediación a los que eran expuestos.

La investigación reconoció que los procesos de mediación del hogar, son importantes a la hora de lograr que el niño alcance mejores resultados frente al proceso. Más allá de las condiciones de pobreza que sufra su hogar y las condiciones de su contexto escolar, el niño podrá superar las dificultades que se le presenten en el proceso de aprendizaje del proceso lectoescritor, si se le logra acercar a procesos de acompañamiento, mediación y motivación que le hagan entender la importancia de la lectura y la escritura. *Diuk y Ferroni (2012)*

En Costa Rica, Silvia Romero, Melisa Arias y María del Mar Chavarría, desarrollaron una investigación que buscó indagar acerca de las prácticas y actitudes de las familias frente al lenguaje, la lectura y la escritura. Se tuvieron en cuenta entre 200 niños y niñas que cursaban kínder, se escogió una submuestra de 20 familias, a las cuales se les observó para reconocer la interacción de las madres y los padres con sus hijos en actividades de lectura y escritura proporcionados por las investigadoras. Esto permitió evaluar habilidades lingüísticas y prelectoras de las alumnas y los alumnos. Esta investigación resultó de gran importancia para la presente investigación, ya que permitió reconocer una serie de aspectos con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura en niños, directamente relacionados con la situación económica de la familia y su nivel educativo, así como los procesos de mediación que llevan a cabo los padres, aspecto que ha sido tratado en profundidad en esta investigación. Para esta investigación, fue importante reconocer la relación entre el hogar y la escuela, aspecto que puede permitir a los dos contextos, impulsar mejores procesos de enseñanza, Romero, Arias y Mar (2007)

En Chile, en la región de Valparaíso, se realizó un estudio descriptivo-comparativo de dos escuelas rurales. Las investigadoras Gladys Villarroel, Ximena Sánchez, plantearon desde su inicio que el hogar aunque es el primer ambiente socializador del niño, el cual les podría facilitar las condiciones necesarias para iniciar su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. No obstante ha sido la escuela la que ha tenido que asumir dicho papel. Se aplicaron entrevistas a las madres y a una muestra de niños y niñas que cursaban de primero a sexto grado. Villarroel y Sánchez (2002) reconocen que las percepciones acerca de la importancia que dan las familias a la escuela entorno al proceso lectoescritor son bien positivas. No obstante, para los profesores es problemática la relación que tienen las familias con dicho proceso, para ellos, es evidente el desinterés por motivarlos.

En Colombia, la investigación denominada: Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia) llevada a cabo por Rosa Elena Espitia y Marivel

---

Montes en el año de 2009, buscó analizar la influencia de la familia en la educación de los menores. El abordaje fue etnográfico e incluyó técnicas cualitativas y cuantitativas que permitieron reconocer las características socioeconómicas, culturales y educativas del entorno familiar, lo que en últimas permitió identificar las prácticas, visiones, significados y expectativas con respecto a la manera en que debían afrontar el proceso educativo de sus hijos. Esta investigación resulta un valioso referente ya que el indagar las condiciones del hogar y su influencia en los procesos de aprendizajes de los niños, se pudo para el caso de esta investigación visualizar problemáticas referidas tanto a los hábitos de las familias con respecto al proceso lectoescritor, así como las condiciones en aspectos tan relevantes como el corpus literario existente en los hogares, así como la manera en que era utilizado por padres y niños. Entre las conclusiones que deja este estudio Espitia y Montes (2009) reconocen que las condiciones de pobreza afectan al niño a la hora de beneficiarse de las oportunidades que el sistema educativo puede ofrecerles.

### **Fundamentación teórica**

Esta investigación abordó en primera instancia una revisión de los teóricos más influyentes sobre el proceso lectoescritor a nivel internacional, de este modo se tuvieron en cuenta las teorías desarrolladas por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Teresa Colomer, Courtney B. Cazden y Jhon Downing. Dicho ejercicio permitió reconocer 4 categorías de estudio: Concepciones, Contexto, Mediación y Motivación. Para el caso de este capítulo, se tendrá en cuenta únicamente el análisis de los desarrollos teóricos referidos a la categoría concepciones.

### **Las concepciones en el proceso lectoescritor**

Según Cazden (1998) el proceso de lectura y escritura ha estado circunscrito a un asunto de interpretación y desciframiento de códigos. Esta visión ha condicionado la forma en que es abordado el proceso lectoescritor por parte de maestros y padres.

Esta concepción se aleja del reconocimiento de los procesos que al

interior del niño suceden cuando él se enfrenta a leer y comprender su mundo. Ferreiro (2006), reconoce la existencia de periodos a través de los cuales el niño va acercándose al proceso lectoescritor: Resulta entonces capital, tanto para los maestros como para los padres, reconocer el proceso llamado psicogénesis de la lectura y la escritura en el niño, ya que es así que podrán ver al niño como un verdadero sujeto de aprendizaje. Otra de las concepciones acerca del proceso, es la propuesta por Cazden (1988), a través de la cual no solo es necesario deben reconocerse probabilidades secuenciales de los textos escritos, sino incluso las palabras, oraciones y todos aquellos elementos que terminen por darle sentido a un texto.

Por su parte Downing (1998) reconocer que el acto de leer está más allá del simple reconocimiento de códigos y de cómo estos se ordenan lógicamente en un texto. De esta manera se deja en claro que leer y escribir, es más que el desciframiento de códigos, visión que ha perjudicado la forma en padres y maestros asumen su experiencia como mediadores del proceso lectoescritor con sus hijos y estudiantes.

Promover la lectura y la escritura, es ir más allá del ejercicio decodificador, además de entender que dicha tarea no sólo corresponde a la escuela, sino que incluso el hogar resulta ser un actor de primer orden. Para Ferreiro y Teberosky (1988), el aprendizaje escolar está en medio de un sistema de concepciones ya elaborado, que no puede estar circunscrito a la simple lógica perceptiva motriz.

Para Cazden (1998), el proceso de Lecto-escritura es social, pues se lleva a cabo en espacios sociales que impactan culturalmente a las personas y los grupos humanos. En este sentido se debe reconocer que como hecho social, la lectura permite escenarios de aprendizajes que están mediados procesos afectivos, esto hace de la lectura compartida un elemento crucial a la hora de generar el hábito lector Colomer (2002). Asimismo, Ferreiro y Teberosky (1988), la escritura es una creación cultural, generado por el colectivo humano, con fines específicos que buscan beneficiar la vida misma de los iguales. Es entonces el hogar, el lugar en donde los niños tienen esos primeros contactos con los símbolos escritos y buscan

descífralos, dándoles sentido.

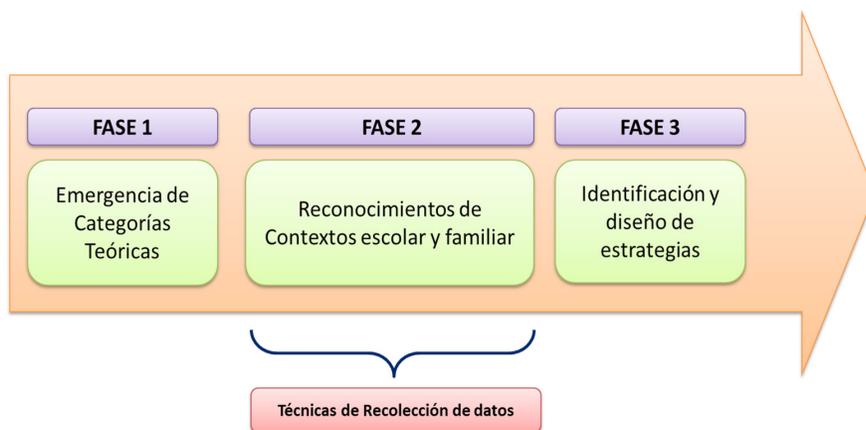
Ver el proceso lectoescritor desde una posición tan fija y cerrada como creer que es una simple descodificación de códigos, no permite ver la grandeza misma del proceso. Aprender a leer y escribir implica mucho más que la colección de informaciones. Debe reconocerse la importancia que tiene la construcción de un esquema conceptual, el cual logre generar procesos de inferencia. Así las cosas, debe abandonarse la concepción de mirar el proceso de aprendizaje la lectura y la escritura, como un proceso amarrado a la lógica de lo correcto y lo incorrecto, este es un error en el que caen los adultos al ver únicamente desde su única perspectiva.

## **Metodología**

Según Borrat (2000), en los procesos hermenéuticos es necesario interpretar los comportamientos, en función de esos significados que subyacen. De esta manera la presente investigación buscó abordar la forma en que las madres asumen una serie de comportamientos entorno al proceso lectoescritor de sus hijos. Dichos comportamientos evidencian una serie de significados que configuran así una concepción acerca del hecho lectoescritor. En este sentido la presente investigación fue abordada desde el paradigma Histórico Hermenéutico y de enfoque de cualitativo, pues las preguntas que se abordan buscan reconocer la esencia del fenómeno estudiando de modo que se descubran sus cualidades, Martínez (2006)

Se estableció un diseño etnográfico, con el cual se logró reconocer como la escuela y la familia acercaba al niño con la lectura y la escritura. Establecer el tipo de relación del hogar con la escuela en estos procesos, fue fundamental para comprender la influencia que se tenía en el proceso de aprendizaje de los niños en dicho proceso.

En la siguiente figura se presentan las fases que esta investigación recorrió.



**Figura 1. Diseño metodológico de la Investigación.**

Fuente: Autora

**Fase 1:** Durante esta fase se llevó a cabo un análisis pormenorizado de las teorías que con mayor relevancia son aceptadas por la comunidad científica internacional en lo relacionado con el proceso lectoescritor. De esta manera se abordaron los siguientes teóricos y los aspectos más relevantes de su obra para esta investigación: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Teresa Colomer, Courtney B. Cazden y Jhon Downing. Este trabajo permitió que se reconocieran 4 categorías fundamentales que permitieron el direccionamiento de la investigación en sus aspectos epistemológicos, metodológicos e interpretativos: Concepciones, Contexto, Mediación y Motivación.

**Fase 2:** En esta segunda fase gracias al establecimiento de las categorías teóricas reconocidas en la primera Fase, se inicia el ingreso al campo.

## Contexto escolar

Con respecto al *contexto escolar* se realizó el siguiente proceso: Se llevó en primera medida un proceso de observación a través de la técnica de recolección de información: observación no participante. Se observaron

---

de forma sistemática 5 maestras de preescolar de la institución educativa investigada, dicho proceso se realizó en un lapso de tiempo de unos dos meses. Luego de ello se procedió en un segundo momento a realizar una entrevista semiestructurada a cada una de las 5 maestras.

## Contexto familiar

En lo concerniente al *contexto Familiar* se realizó el proceso de recolección de información a través de la técnica de entrevista semiestructurada, y al mismo tiempo se realizó un registro fotográfico el cual dio cuenta de las condiciones locativas del hogar en relación con el proceso lectoescritor. Con esta fase se logró dar cumplimiento al primer y segundo objetivo de la investigación. El presente capítulo aborda los resultados de este proceso realizado en los hogares.

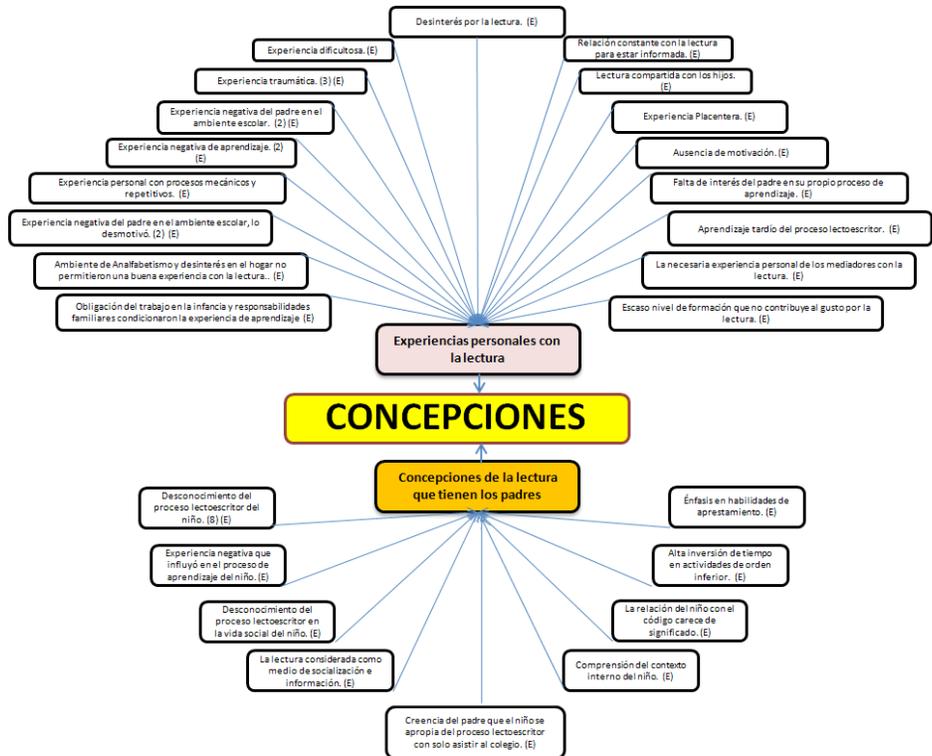
**Fase 3:** Gracias al reconocimiento de las condiciones de cada uno de los contextos, en relación con las categorías teóricas identificadas en la primera fase, se logra identificar y diseñar las estrategias que se establecieron en el objetivo 3 de la investigación. Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios para la escogencia de los informantes clave en el contexto familiar: se escogieron 10 madres a ser entrevistadas. Se tuvo como criterio de escogencia, el nivel de apropiación del niño frente al proceso lectoescritor. De esta manera se escogieron las madres de los 5 niños más aventajados en el proceso y las madres de los 5 niños que más presentaban falencias.

Para el proceso de recolección de información en el contexto familiar se realizaron 10 visitas a los hogares en mismo día de la entrevista, en donde se aprovechó para recoger un registro fotográfico de las condiciones locativas del hogar relacionadas con el proceso lectoescritor del niño como ya se mencionó. El proceso de sistematización se realizó en un archivo excel denominado: sistematización y reducción. Luego de ello se procedió a triangular la información, para ello se tuvo en cuenta la matriz en Excel denominada: Triangulación, para lo cual se tuvo en cuenta el análisis categorial realizado en cada una de las técnicas de recolección de información.

## Resultados

### Concepciones de las madres frente al proceso lectoescritor

El niño se acerca al proceso de lectura y escritura mucho antes de llegar a la escuela, comienza específicamente en su hogar, allí, los niños ya están rodeados de un mundo simbólico que los ha acercado a la escritura y la lectura de alguna manera Ferreiro y Teberosky (1979), esta es la razón de cuán importante es dar una mirada a las dinámicas que se desarrollan dentro de las familias y comprender cuales son las concepciones que respecto a la lectura y escritura tienen los padres para que desde allí se proyecten apuestas pedagógicas que permitan a la escuela dialogar con el contexto familiar.



Teberosky

Figura 2. Concepciones de las madres en el proceso lectoescritor – Experiencias personales y concepciones.

Fuente: Autora. Archivo Excel Matriz de Triangulación.

## **Experiencias personales de las madres con la lectoescritura**

El valor de la familia en el proceso del niño es innegable. Esta puede acercar al niño a una serie de experiencias con la lectura que pueden beneficiar su aprendizaje, según Gutiérrez y Oballos (2009) las experiencias que el niño tenga con la lectura va a depender en últimas, de las experiencias que propicie el hogar y la escuela.

Las experiencias que el niño viva en su hogar son importantes, pero para esta investigación, fue importante reconocer que antes de reconocer dichas experiencias del niño, era importante identificar las experiencias que los padres tuvieron en su infancia con el proceso lectoescritor pues estas en definitiva, podrían influenciar las experiencias que estos padres propondrían a sus hijos, como evidentemente se constató. Al retomar las experiencias vividas por los padres en su relación con el proceso, es importante destacar que para esta investigación, el contexto familiar cobra especial relevancia, ya que los niños inician su proceso en el núcleo familiar y social del que provienen. Las experiencias de los padres aportan al proceso una fuente importante de insumos para lograr que este sea favorable o desfavorable para el niño.

En entrevista realizada a las 10 madres de familia escogidas de los diferentes cursos de preescolar que fueron observados durante la investigación, se logró evidenciar en un primer momento que las experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura que cada una de ellas había tenido, no había sido la más favorable. Las Prácticas tradicionales marcadas por el temor y el castigo habían sido la constante, al preguntárseles como había sido su experiencia con la lectura y la escritura en su edad infantil, las madres respondieron:

Bueno, en la época que yo estudie era muy duro, porque siempre le exigían bastante y uno tan pequeño pues le da temor. Cuando uno pasaba al tablero y no hacía las cosas bien pues le daban sus reglazos por las manos; pero ahí aprendió uno poco o mucho. Yo no termine mi bachillerato, pero lo poco que aprendí me defiende y realmente no me gusta leer mucho que digamos de pronto el periódico que le prestan los vecinos. EP6-126

Otra madre mencionaba que “Mal. Para mí mal porque la profesora me golpeaba mucho y entonces no le puse interés a estudiar”. EP2-27, El placer por aprender se desvanecía cuando los golpes y castigos eran parte de la práctica diaria y se desconocían los procesos que se desarrollan en este aprendizaje. Al respecto comenta una madre de familia: “Pues yo aprendí a los golpes, a los castigos, porque los profesores allá eran muy, o sea muy estrictos, uno se equivocaba y lo castigaban”. EP8-168. Estas actitudes violentas de los maestros, al parecer, desconocían de plano las potencialidades de cada uno de los niños que tenían a sus cargos, de esta manera el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura más que explorar los avances de los niños, castigaba sus desaciertos, al respecto una madre comenta sus dificultades, las cuales al parecer eran sólo problema suyo: “fue bastante dura porque a principio de mi escolaridad se me dificultada un poco digamos las letras, el vocabulario, el abecedario se me dificultó un poco, entonces para mí fue un poco terrible mi niñez en la lectura”. EP10-220 estas experiencias no posibilitaron que el placer y disfrute por la lectura y escritura hicieran presencia en las vidas de cada una de las madres entrevistadas. Otra de las madres dice no tener un buen recuerdo de esta experiencia:

Bueno para mí comenzando con mi experiencia, fue bastante dura porque a principio de mi escolaridad se me dificultada un poco digamos las letras, el vocabulario, el abecedario se me dificultó un poco, entonces para mí fue un poco terrible mi niñez en la lectura. EP10-220

También se reconoce por parte de las madres, no sólo el factor violento que traía las experiencias de aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que también se logra evidenciar las condiciones logísticas y didácticas a las que se vieron enfrentadas en el aprendizaje del proceso lectoescritor, al respecto una madre comentaba:

Cuando yo tenía 6 años entre hacer 1ero. En una Escuela Rural en Santander del Sur donde vivía en esa época, la profesora nos enseñaba, primero las vocales, después las consonantes, ella después nos las unía y después nos explicaba cómo debíamos expresarnos y cuando uno no aprendía y eso, ella le daba los reglazos por las manos a uno para que

aprendiera y así uno de niño pues le parecen las cosas muy divertidas y uno quiere aprender, porque mi sueño desde pequeña era llegar hacer alguien en la vida, pero por no haber tenido una experiencia buena fue que no pude seguir estudiando, pero quiero que mis hijas si estudien y aprendan todo lo bueno que tiene la vida. Uno entraba a las seis y salía a las doce de la mañana, una profesora en salón pequeño, una sola escuela en el pueblo y ahí estudiaban muchos alumnos, 50 o 60 con una sola profesora, era un caos porque una sola para enseñarle a todos, ella empezaba que el uno aprenda que el otro no, no se pare de pupitre y hasta que uno no se aprendía bien una vocal no se pasaba a la otra, y así fue una experiencia digamos chévere muy bonita. EP4-83

Cómo esta madre comenta, la mala experiencia vivida, la llevó incluso a desertar del sistema educativo. Estas malas experiencias no crearon en los padres hábitos que pudiesen ser transmitidos a sus hijos, de esta manera la lectura y la escritura como hechos culturales no tienen la suficiente importancia para la formación de sus hijos en lo que respecta a la adquisición de competencias que les permitan comprender de una forma compleja su mundo. Se tiende a repetir el ciclo que ya se ha mencionado en los resultados de esta investigación: La lectura y la escritura son vistos como exigencias sociales para el desciframiento de códigos y no como una experiencia fundamental para comprender el papel de cada ser humano en la sociedad. En este sentido una madre comenta:

A mí me tocó con jalonazos de orejas y reglazos en las manos y si no nos castigaban en un rincón en el salón, no había descanso así nos tocó a la mayoría de gente. Soy bachiller y estudié una técnica, pero no pude realizarla porque salí en embarazo de mi hijo mayor, pero realmente poco me gusta leer pues estoy dedicada a mis hijos y al trabajo de zapatería que me da el sustento diario y el de mi familia ya que soy madre soltera. EP7-146

En esta misma línea de coincidencia una madre constata con sus declaraciones, cómo las malas experiencias con la lectura no le han permitido trasladar hábitos favorables a sus hijos entorno a la lectura:

La verdad no soy de las que me guste leer. No mantengo ese hábito de estar leyendo, no soy adicta a la lectura ni a la escritura, a pesar de que

soy bachiller no he tenido ese hábito ni personal ni con mis hijos, pues porque me dedico más a lo de la casa y en eso si me he descuidado como en tener en cuenta eso de la lectura. EP3-61

Igualmente, las experiencias de estas madres están ubicadas en contextos económicos, sociales y familiares con condiciones de pobreza que también los enfrentaron a realidades bien complejas en las cuales el estudio más que un derecho, se convertía en un privilegio para pocos: “Pues mi mamá no más llegó a quinto primaria, mi papá no estudio. Nosotros somos nueve, pero ninguno tenemos estudio así, unos no estudiaron, otros llegaron hasta quinto, yo fui la única llegó hasta octavo”. EP8-170

Otro elemento que coincide con lo encontrado en las experiencias de las maestras investigadas, es que a la forma dura y recia en que algunas madres aprendieron a leer, se le suma una enseñanza basada en los intereses aprestamientos y de desarrollo de habilidades motrices: “Aprendí escribiendo haciendo planas y repitiendo lo que la maestra nos enseñaba, con las cartillas que ella nos enseñaba”. EP1-2

Sólo una de las madres relaciona la experiencia de aprender a leer como una experiencia positiva:

Ha sido buena porque aprendí a escribir, superarme en la vida, somos muy humildes y con muchas necesidades, pero siempre ha sido un sueño salir adelante. No tengo sino la primaria hasta tercer grado, pero aprendí en la calle lo que la escuela no me pudo dar, poco leo pero mi intención es darle a mis hijos ese aprendizaje para que ellos logren superarse y ser más que yo en la vida. Aprendí escribiendo haciendo planas y repitiendo lo que la maestra nos enseñaba, con las cartillas que ella nos enseñaba. EP1-1

## **Concepciones de las madres sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en sus hijos**

Aparecen en este espacio dos claras concepciones encontradas en las entrevistas realizadas a las madres sobre la manera en que aprenden

los niños a leer y escribir. La primera directamente relacionada con la escuela, para las madres este es el lugar exclusivo en donde el niño aprende a leer y la segunda que la forma en que el niño aprende a leer está determinada por la habilidad que este tenga con el desciframiento de las palabras vistas estas como códigos. A continuación, se muestran estas dos concepciones y los aspectos que en ellas son obviados y que podrían resultar importantes en un buen proceso de formación en la lectura y la escritura.

### **La escuela el lugar exclusivo para aprender a leer y escribir**

Según Calvo en Gutiérrez y Oballos (2009) el grupo de personas que rodean al niño, como amigos, familia y profesores son la mejor influencia para que el niño sea exitoso en el proceso lectoescritor, no obstante esta influencia debe estar mediada por el sentimiento.

Uno de los primeros reconocimientos hechos por las madres de familia, es que la escuela es un lugar propicio para que los niños aprendan a leer y escribir, al igual identifican a esta como la que posibilita una serie de experiencias que hacen que los niños, según ellos, adquieran valores y que los preparan para un mejor futuro. “Importante porque allá les enseñan a ellos a leer y a escribir, al comportamiento y a todo”. EP8-178, “muy importante, porque ahí es donde los inician a la lectura. Pues ella lleva ya un inicio, pero allá es donde terminan de iniciarse más los niños para un futuro”. EP6-133. “La experiencia de mi hijo que aprende con otros niños” EP2-41 Otra madre comenta:

Acá en la casa se le da un inicio de lo que va a aprender y a enseñar en el colegio, de igual forma allá es dónde se unen con los demás niños y le cogen cariño al colegio, porque uno no puede tenerlos en la casa todo el tiempo, ellos tienen que superarse y salir adelante, entonces si es un ambiente muy importante el colegio para que ellos aprendan EP3-68

Esta importancia dada a la escuela, es complementada por el accionar de las madres quienes se sienten con la responsabilidad de reforzar la enseñanza impartida, especialmente frente al proceso escrito como explican Ortega y Aguilar-Barreto (2017). Al respecto mencionan:

Pues muy importante, porque en la escuela él ha aprendido muchísimo, él se la ha facilitado mucho aprender a leer ahora que entró aquí a preescolar. Entonces nosotros desde que nos mantuvimos en la casa, mantuvimos enseñándoles, explicándoles y eso también lo ha ayudado mucho. EP10-230

Esta labor de refuerzo realizada por las madres está muy conectada a la lógica de la repetición, la memorización y el desarrollo de destrezas. Esto confirma un interés de los padres por cumplir con las responsabilidades escolares desde una visión un tanto alejada de la visión de competencias que supuestamente promueve la escuela:

En la escuela o colegio están las maestras que saben enseñar yo lo llevo todos los días para que él aprenda y en la casa yo lo repaso, pues él es un poco lento para trabajar y no se le quedan las cosas así que en la casa toca repetir y hacer planas para que no se quede en el colegio tan atrás de los otros compañeros. EP1-9

Una madre considera que su papel es reforzar lo que la maestra le deja a su hija, “Ella aprendió a escribir en la escuela, ella nunca estuvo en guardería, en la escuela aprendió las vocales, todo y en la casa con lo que la profesora le deja yo le refuerzo a ella” EP4-88 Esta creencia de la mayoría de las madres, de que son la profesora y la escuela los directamente responsables del proceso, hace que ellas desconozcan el papel protagónico en dicha experiencia. Las madres insisten que es en la escuela en donde sus hijos realmente avanzan:

No mucho porque cuando antes de ella entrar yo la tenía en una guardería donde le enseñaban los colores, las vocales, los números del 1 al 5 y eso era todo. Y ahorita desde el principio del año, pues ella sabe demasiado mucho, diría yo que se ha desarrollado demasiado la ve uno lo que ha avanzado EP5-114 /.../ No sabía; nada porque nunca la mande a la guardería y uno espera que ellos comiencen la escuela para que empiecen a aprender. Leer bien aún no lo sabe, pero conoce las palabras las vocales, entonces en el tiempo que ha transcurrido ella ya identifica las palabras, unas vocales, es una niña que quiere aprender. Ella no sabía nada, no conocía las vocales. Ahora ella transcribe palabras como pollito, sol, escribe su nombre EP4-92

Aquí se logra entonces identificar, que desde un comienzo las madres no reconocen a la familia como el primer contexto en donde los niños tienen su primer contacto con la escritura y la lectura. Desconocen que más allá del proceso consciente de enseñanza de las primeras letras, lo niños comienzan a tener relación con la escritura en sus hogares, que ellos ya se encuentran con material impreso a diario que en últimas están rodeados por un mundo que todo el tiempo están interpretando y sobre el cual ellos ya comienzan a construir significados, los cuales de tomarse en cuenta podrían ser los primeros elementos constitutivos de un proceso mucho más cercano a los niños, diferentes de plano a esos primeros contactos que con el mundo lector tuvieron sus padres.

¿Qué mensaje está enviando así la escuela a los padres?, ¿Acaso la apuesta formativa de un proceso lectoescritor, no es el desarrollo proceso complejos de orden superior?, Al parecer es tan fuerte la visión de decodificación, que ha reducido el proceso de lectura y escritura, a una acción mecánica que comparten padres y maestros, escuela y hogar.

Para las madres, la escuela y los profesores son los directamente responsables del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en sus hijos. Una de las madres comenta: “Con la enseñanza de los profesores, de los padres, y con llevarlos al colegio todos los días para que ellos cada vez aprendan más” EP1-6. Aunque esta madre nombra a los padres al igual que la siguiente, los profesores, son para ambas los que realmente logran que el proceso tenga éxito:

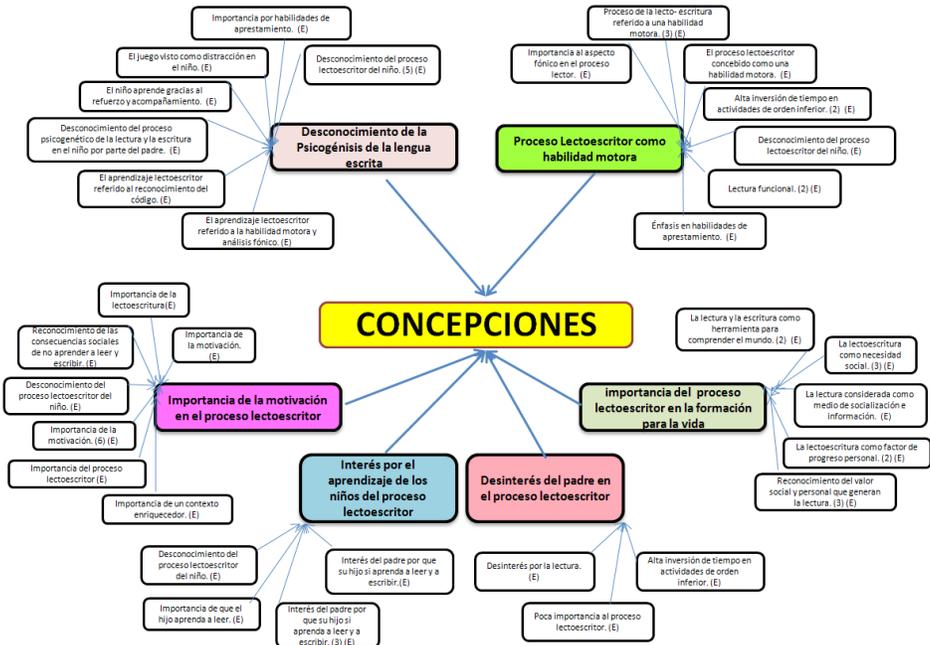
Pues la verdad muy poco, pues lo que uno le puede enseñar en la casa y lo que está al alcance de uno, entonces uno puede enseñarle, pero igual como en el colegio es donde más le refuerza todo lo que ellos deben aprender, lo que ellos deben desarrollar EP3-69

Las profesoras son personas importantes para el proceso de aprendizaje de sus hijos, que en la línea pedagógica de Aguilar-Barreto, González, Peñalosa y Vera (2017), resulta indispensable. “Es la más importante porque lo que la profesora le enseña, ella ve que ellos pueden aprender, entonces aquí se le va reforzando y ella es la que sabe cómo

o por dónde empezar. EP9-203, “Son la guía para los niños, ellas son el motor. Ellos a la profesora le agarran un cariño muy inmenso, entonces lo que ellas le puedan enseñar se les va a quedar más grabado que lo de uno” EP7-154, “Claro mucho, porque sin ella no aprenderían tanto como con uno. O sea, las profesoras tienen más tiempo, más paciencia, y saben más que uno” EP5-113, “Pues la paciencia de los profesores, y los motivan demasiado. La profe de mi hijo es muy motivadora”. EP2-40, “Son las profesoras las personas preparadas para enseñarles como debe ser a nuestros niños, ella tiene la paciencia para hacerlo” EP6-133.

Esta importancia dada por las madres al papel que juegan las maestras en la formación de sus hijos y en especial en el desarrollo del proceso lectoescritor, contrasta con la opinión que las maestras tienen sobre el papel que está jugando la familia, aspecto que ya fue discutido en el capítulo referido a la escuela. Este desencuentro de posiciones, se convierte en una oportunidad para encontrar a madres y maestras en la construcción de una apuesta colectiva que cierre esa brecha que aparece como clara evidencia en esta investigación.

Espacios de encuentro y dialogo que permitan a madres y maestras reconocer la labor que están desarrollando frente al proceso lectoescritor resulta una tarea urgente. ¿Qué procesos podrían ser ajustados tanto en el hogar como en la escuela?, las posibilidades de mejora al parecer podrían ser muchas y muy beneficiosas.



**Figura 3. Concepciones de las madres en el proceso lector – Desconocimiento de la psicogénesis de la lectoescritura y posiciones personales frente al proceso.**

Fuente: Autora. Archivo Excel Matriz de Triangulación.

### Aprender a leer y escribir es aprender a descifrar códigos

Unida a la convicción que tienen los padres de que es la escuela y los maestros los directos responsables del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, asumen para sí, una tarea que resulta en la mayoría de las ocasiones, una simple repetición del modelo bajo el cual ellos fueron formados y que relega a la lectura y la escritura a una simple labor de descifrar códigos. Una madre comentaba: “Pues el niño aprende a leer y a escribir por medio de las palabras la pronunciación, pronunciando las palabras y deletreando vocales. Haciendo las planas para tener buena letra e ir mejorando poco a poco”. EP10-225

Aunque los padres al parecer no reconocen el definitivo papel que juegan en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de sus hijos, las respuestas evidenciaron que si hay una dedicación y tarea constante que ellos realizan, lo que sucede es que esta sólo se circunscribe a reforzar el aprendizaje del niño bajo las mismas lógicas escolares, las que lamentablemente permanecen ancladas a una visión mecánica y de aprestamiento. Escuela y hogar están condicionados por esta misma mirada. Así la labor de los padres que podría permitir un acercamiento más placentero al proceso termina por repetir los ambientes de decodificación y sin sentido que en muchos de los casos son frustrantes para los niños, como ya se evidenció en varias de las observaciones realizadas. Al respecto los padres declaran:

Pues me toca a mí enseñarles las combinaciones de las letras, por lo menos a él que está en preescolar, que al unir 2 letras y una vocal que suenan, y con las palabras que suena, ahí más o menos vamos haciéndoles. Bueno el transcribe, yo le pongo esta palabra dice ventilador y el me la transcribe con forme yo se la escribo, él lo hace. Nos ponemos hacer planas y a transcribir para que el aprenda él es muy inteligente y todo lo agarra rápido. EP7-151

Se evidencia así un directo interés por el reconocimiento de los códigos, su sintaxis y su aspecto fónico, más no así conexión su valor semántico. En este sentido otra madre coincide con la misma visión:

Sí, en el tablero, y en los cuadernos, yo le hago dictados, la pongo unir palabras, vocales el abecedario. Es decir que ella debe conocer letras, debe conocer palabras para que luego las pueda leer, hacer planas y cada vez más ella va aprendiendo EP6-130

Es claro entonces el papel de la madre, la cual debe velar por la correcta escritura de las palabras: "Pues que a veces uno le va a enseñar y se distrae. En la escritura si se come una letra o escribe mal yo vuelvo y le corrijo para que escriba bien" EP6-135 Así las cosas hay un marcado interés de los padres porque sus hijos aprendan prontamente el arte de descifrar códigos, hecho que reduce el proceso de la lectura a una actividad mecánica y no comprensiva, alejándola así de su gran potencial. Los libros serán entonces simples acumulados de palabras que el niño tendrá que

descifrar y no el mundo de posibilidades para interpretar, criticar y soñar. Los esfuerzos de las madres entonces están direccionados a partir de estas creencias, aquí una evidencia más:

Escribe si transcribe, pero la lectura se le dificulta porque no es capaz de unir palabras, él se sabe los sonidos que suena una m con la a, pero para unirla con otras dos letras no sabe. El abecedario si se lo enseñe yo, en internet busque el monosílabo, y allí le ayudan mucho a ellos, empiezan cantando un mono el abecedario y a él se le grabó, al principio me lo decía cantando conforme lo veía, ya después empezó a escribirlo y ya se lo sabe, ya le digo escríbame el abecedario y él lo hace ya. Yo digo que es disposición porque él es muy inteligente y él entiende, pero entonces como que le da pereza, es pura pereza de leer y eso. EP7-156

La forma en que dicen actuar las madres bajo las creencias antes mencionadas, muestra muy a las claras un total desconocimiento de la manera en que los niños aprenden a leer y escribir. Las madres al igual que las maestras desconocen por completo, los procesos psicogenéticos que se llevan a cabo en el niño frente al proceso lectoescritor, hecho que hacen que sus acciones terminen concentrándose en uno de los muchos aspectos del proceso. Así las cosas, el problema con el proceso es el mal acercamiento que hacen los adultos con los niños, el cual esta mediado por experiencias que privilegian una alfabetización mecánica. (Reyes, 2005) en Mejía (2010). Esta visión definitivamente está presente tanto en las madres como en maestras que participaron en esta investigación.

## Discusión

### Importancia del proceso lectoescritor en la formación de los niños

Finalmente, a pesar de las experiencias personales con la lectura y la escritura que han tenido los padres, así como su visión instrumental frente a dicho proceso, los padres no dejan de reconocer la importancia de la lectura y la escritura en la formación de sus hijos. En este sentido se pueden identificar dos categorías directamente relacionadas. La primera: el proceso lectoescritor y su utilidad social; la segunda: La lectura y

escritura y su importancia en la formación para la vida.

En la primera categoría, se ve la importancia del proceso lectoescritor, como aquel que posibilitará accesos sociales importantes, entre ellos acceso a los procesos de comunicación e información contenidos en los diferentes materiales escritos que se producen en la sociedad, hecho que les permitirá estar actualizados:

Es muy importante porque todos los miembros de la familia aprendan a leer y tener herramientas para salir adelante, es necesario que en la casa todos aprendamos a leer así sea las revistas, el periódico o los catálogos si es el caso pero esto nos mantiene en la actualidad. EP1-3

La lectura así, se convierte como lo dice la madre en una herramienta para salir adelante, para triunfar en la vida. De esta manera el proceso lectoescritor cobra una alta relevancia familiar y social, como debe ser desde lo expuesto por Aguilar--Barreto, Agudelo, Ortega & Tinoco (2017). Esto lleva a generar cuestionamientos importantes en esta investigación. ¿Si realmente la lectura y escritura son tan importantes en la inclusión social de las personas, por qué su enseñanza no permite avanzar en una comprensión más compleja del mundo en el que niño será incluido? ¿Por qué la enseñanza de esta, está tan limitada a métodos tan instrumentales y poco acertados? ¿Por qué ese interés por descifrar unos códigos y no el mundo mismo? Es bien difícil comprender como en un contexto en donde se habla de desarrollo de competencias, e incluso de lectura crítica, aún no se haya avanzado en los hogares y mucho menos en la escuela en estos procesos.

La respuesta a los cuestionamientos anteriores está en las mismas respuestas de los padres, tal vez porque la visión los padres e incluso los maestros, estén interesados en lograr lectores funcionales y no lectores críticos, al respecto una madre dice: "Porque todo hay que leerlo por ejemplo si ellos deben ir a un lugar deben leer la dirección el letrado entonces me parece primordial que ellos aprendan a leer y escribir para su crecimiento para su vida cotidiana. EP9-196 Leer en el imaginario de las madres, está directamente amarrado a una tarea meramente

instrumental, otra de las madres comenta: “Para mí es importante que los niños aprendan, que aprendan a leer y a escribir, porque es importante para todo, para el trabajo, para eso”. EP8-171, Yo sé que si uno quiere ser alguien en la vida debe formarse y aprender a leer y escribir es primordial para seguir el camino del estudio. EP5-106

Finalmente, con respecto a la segunda categoría: La lectura y escritura y su importancia en la formación para la vida. Las madres en general, reconocen que la lectura y la escritura son fundamentales para la vida misma de sus hijos, ésta según ellas les va a permitir vivir la vida y enfrentar toda una serie de retos (Mendoza y otros, 2017; y Vivas, Mancipe y Aguilar-Barreto, 2017). Este aprendizaje se convierte en un seguro para el futuro, no contar con él, hará todo más difícil. De esta manera al preguntársele a las madres, qué importancia tenía la lectura y la escritura, una de ellas respondió:

Muchísima, aunque yo es muy poco lo que les leo, yo trato de decirles a ello que tienen que aprender a leer, es muy importante, el pequeño me dice que porque mamá, entonces yo le digo porque si usted no aprende leer y no aprende a escribir, no aprende hacer nada en la vida. EP7-148

La lectura y la escritura tienen en sí un valor para las madres, les ayudará a defenderse en la vida: “Como le digo yo debo procurar que él se forme para ser alguien en la vida que se pueda defender y debe en estos momentos aprender bien a leer y a escribir porque lo va a necesitar más adelante”. EP2-32, la lectura así, puede prepararlos ante el esfuerzo mismo que implica la vida:

Porque tiene que aprender a defenderse solo, aprender a conocer todo lo de este mundo, a superarse, algún día a él le tocara salir adelante sin mí y sin familia por eso yo le digo: papito aprenda, esfuércese que nada es fácil en la vida. EP1-4

Las mismas madres reconocen que la lectura y la escritura, unidas al estudio hubiesen podido aclarar mejorar el horizonte de su futuro:

Yo por las obligaciones me quede ahí, y por eso me toca duro, aprendí a leer y a escribir, pero sé que otro hubiese sido mi destino si me hubiera

esmerado en estudiar, ahora me toca trabajar como ayudante de cocina y le digo que no es fácil. EP8-172

Finalmente, una madre reconoce el potencial de la lectura y no la circunscribe a sólo procesos mecánicos: “Pues muy importante para que podamos mantenernos informados y además nos ayuda mucho a tener un pensamiento más abierto”. EP10-222

## Conclusiones

Las madres poseen unas concepciones amarradas a visiones mecánicas y funcionales, consecuencia de experiencias personales. Estas visiones condicionan la forma en que ellas relacionan a sus hijos con el proceso lectoescritor, en la mayoría de las veces procesos que hacen que el niño no se acerque a comprender su mundo a través de la lectura, muy por el contrario, más que el mundo, el niño solo ve el código y su simple significado.

Se evidencia en el hogar, un desconocimiento del valor que tienen los libros, padres y madres no reconocen el corpus literario, ni su estructura ni identifican sus potencialidades, los ven como solo textos a descifrar y no como la gran posibilidad para que el niño comprenda su mundo. En segunda medida, se evidenció un escaso corpus literario en los hogares e incluso el existente carece de calidad y variedad, en la escuela este corpus no es aprovechado aun existiendo espacios como el de la biblioteca. Todo lo anterior termina impactando en el placer y el hábito por la lectura.

### Como citar este capítulo:

Sepúlveda Rodríguez, K., Gómez Vahos, J., y Rozo Pérez, O. (2018). Concepciones sobre el proceso lectoescritor en madres de niños de preescolar de una institución educativa pública de Cúcuta. En J. Gómez-Vahos., A.J. Aguilar-Barreto. y J.F. Espinosa-Castro. (Ed.), *Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander*. (pp. 172-201). Cucúta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

### DOI:

---

## Referencias bibliográficas

- Aguilar-Barreto, A. J., Agudelo Varela, C. L., Ortega González, I. M. y Tinoco Guerra, A. E. (2017). Preescolar: fundamentos, concepciones y saberes docentes orientadores de la práctica pedagógica. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro. (Ed.), *Prácticas pedagógicas*. Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia.
- Aguilar-Barreto, A. J., González, M. A., Peñaloza, N. Z. y Vera, N. E. (2017). Competencia lectora: a partir de las implicaciones contextuales y socio familiares. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y Espinosa Castro, J.F. (Eds.). *Prácticas pedagógicas*. (pp. 1084-1066) Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>
- Alino Santiago, M., Navarro Fernández, R., López Esquirol, J. R., y Pérez Sánchez, I. (2007). La edad preescolar como momento singular del desarrollo humano. *Rev Cubana Pediatr*, 79(4), pp. 0-0. ISSN. Recuperado el 26 de Agosto de 2014 de la base de datos Scielo.
- Borrat, H. (2000). Hermeneutas todos: el círculo del investigador. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 7(14), 121-131.
- Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D. & Terán de Serrentino, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88) 15-37. Recuperado el 26 de Agosto de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617002>
- Cazden, C. (1998). La lengua escrita en contextos escolares. En E. Ferreiro., & M, Gómez (Ed.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 207-229. México: Siglo XXI editores.
- Chaves Salas, A. L. (2001). La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1(1), 1-6. Recuperado el 26 de Agosto de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44710107>
- Chaves Salas, A. L. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas*

- en *Educación*, 2(1), 1-23. Recuperado el 26 de Agosto de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720104>
- Colomer, T. (2002). *El papel de la mediación en la formación de lectores*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Lectura sobre lecturas. Bogotá, Colombia
- Correa Díaz, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 13(44) 89-98. Recuperado el 26 de Agosto de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571011>
- Cruz, M. D. L., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M. F., Sola, G. & Pozo, J. I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*, (28) 7-29. Recuperado el 26 de Agosto de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847001>
- Diuk, B., y Ferroni, M.(2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Psicología Escolar e Educacional* [en línea] 2012, 16 (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2015] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282325269003>> ISSN 1413-8557
- Downing, J. (1998). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En E. Ferreiro & M. Gómez (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 231-246. México: Siglo XXI editores.
- Espitia Carrascal, R., & Montes Rotela, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (COLOMBIA). *Investigación & Desarrollo*, 17 (1), 84-105. Recuperado 12 de noviembre de 2018 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811984004>
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados*, 11(29), 277-285.
- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). La escritura antes de la letra. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa* 3, (), 1-53. Recuperado el 9 de Febrero

de 2015 en [https://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro\\_Escritura\\_antes\\_letra.htm](https://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm)

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Siglo XXI Editores. México
- Guevara Benítez, Y., García Vargas, G., López Hernández, A., Delgado Sánchez, U. & Hermosillo García, Á. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2) 9-17. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810202>
- Gutiérrez F. M., & Oballos, L. (2009). Abuelos que comparten la lectura: Propuesta para formar lectores literarios en el nivel inicial. *Educere*, 13(45), 331-339. Recuperado en 28 de Abril de 2016 de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102009000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000200009&lng=es&tlng=es)
- Halliday, M.A.K. (1998). Cosas y relaciones: Regrammaticizando la experiencia como conocimiento técnico. En J. Martín y R. Veel (Ed.), *Reading Science: Perspectivas críticas y funcionales sobre los discursos de la ciencia* (pp. 185-235). Londres: Routledge.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Mejía, D. N. (2010). Lectura en pañales para llegar a la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 873-883. Recuperado el 26 de Agosto de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155008>
- Mendoza, T. K., Castellanos, C. C., Rico, N. M. y Aguilar-Barreto, A. J. (2017). Prácticas pedagógicas de los docentes de 4° y 5° de básica primaria frente al desarrollo de la competencia lectora. En: Gómez Vahos, J.; Aguilar-Barreto, A.J.; Jaimes Mora, S.S.; Ramírez Martínez, C.; Hernández Albarracín, J.D., Salazar Torres, J.P., Contreras Velásquez, J. C. y Espinosa Castro, J.F. (Eds.). *Prácticas pedagógicas*. (pp. 1189-1218) Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia. Recuperado en <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>
- Ortega, I. M. y Aguilar-Barreto, A. J. (2017). El desarrollo de la competencia escritora: A partir del uso pedagógico del video En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D.

- Hernández Albarracín, J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro.(Ed.). Prácticas pedagógicas. (pp. 1019-1038) Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>
- Romero Contreras, S., Arias, M., & Chavarría, M. D. M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3).
- Villarroel Rosende, G., & Sánchez Segura, X. (2002). Relación familia y escuela:: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 123-141.
- Vivas, S. L.; Mancipe, H. D. y Aguilar-Barreto, A. J. (2017). Caracterización de las prácticas pedagógicas de lengua castellana en educación básica secundaria. En: Gómez Vahos, J.; Aguilar-Barreto, A.J.; Jaimes Mora, S.S.; Ramírez Martínez, C.; Hernández Albarracín, J.D., Salazar Torres, J.P., Contreras Velásquez, J. C. y Espinosa Castro, J.F. (Eds.). Prácticas pedagógicas. (pp. 1219-1252) Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>

# 7

## LA EDUCACIÓN ACTUAL DESDE EL ENFOQUE SISTÉMICO-CIBERNÉTICO

### **Yudith-Liliana Contreras-Santander**

Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria, y Licenciada en matemáticas e informática, Universidad Francisco de Paula Santander. Profesora del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4358-730X>. Correo electrónico: [y.contreras@unisimonbolivar.edu.co](mailto:y.contreras@unisimonbolivar.edu.co)

### **Jhon-Franklin Espinosa-Castro**

Licenciado en Matemáticas e Informática, Universidad Francisco de Paula Santander. Magister, Administración de Empresas e Innovación, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Especialista, Gerencia en Informática, Corporación Universitaria Remington. Grupo de Investigación Altos Estudio de Frontera (ALEF), Docente e investigador. Universidad Simón Bolívar, Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Cúcuta, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2186-3000>. Correo electrónico: [j.espinosa@unisimonbolivar.edu.co](mailto:j.espinosa@unisimonbolivar.edu.co)

### **Resumen**

Indiscutiblemente, en los últimos años, el proceso educativo ha sido objeto de múltiples variaciones, debido a la adopción de nuevos instrumentos que son el resultado de la evolución del campo tecnológico. En este artículo, se buscó demostrar que, si bien, la tecnología representa un apoyo en la tarea formativa de un individuo, también resulta compleja y retadora para todos los elementos que intervienen, dado que los métodos educativos empleados hace algunos años, resultan prácticamente obsoletos para transmitir conocimientos hoy en día. La demanda en educación para el trabajo, es cada día más exigente, obligando a las instituciones e individuos partícipes, a interactuar en un contexto, el cual debe ser adaptado conforme a los requerimientos actuales. Debido a lo anterior, se orientó el tema, bajo un enfoque sistémico-cibernetico, el cual, bajo la concepción de diversos actores, permitió enlazar los diferentes componentes del intercambio de conocimiento, lo que permitió observarlo como un todo y a la vez entender la función de cada uno para el logro de los objetivos. Finalmente, se planteó que, difícilmente se podría diseñar un modelo educativo estandarizado para cada área del conocimiento, debido a la continuada inserción de nuevas herramientas tecnológicas,

---

<sup>1</sup> Artículo derivado de la investigación institucional "Formación de competencias investigativas a los estudiantes de semilleros de la Universidad Simón Bolívar".

haciendo necesaria la mediación de los individuos, quienes, por medio de un proceso de autoaprendizaje, pueden construir estrategias de mano con la investigación y la innovación, sin dejar de lado la sociedad y las problemáticas actuales.

**Palabras clave:** Sistemas, cibernética, educación, tecnología, información.

## *Current education from the systemic-cyber approach*

### **Abstract**

Unquestionably, in the previous years, the educational process has been subject to multiple variations, due to the adoption of new instruments, which are the result of the evolution of the technological field. This article tried to demonstrate that, although technology represents a support in the training task of an individual, it is also complex and challenging for all the elements involved, given that the educational methods used some years ago are practically obsolete to transmit knowledge today. The demand in education for work, is increasingly demanding, forcing institutions and individuals to interact in a context, which must be adapted according to current requirements. Due to the above, the subject was oriented, under a systemic-cybernetic approach, which, under the conception of diverse actors, allowed to link the different components of knowledge exchange, which allowed to observe it as a whole and at the same time to understand the function of each one for the achievement the goals. Finally, it was suggested that it would be difficult to design a standardized educational model for each area of knowledge, due to the continued insertion of new technological tools, making it necessary for individuals to mediate, who, through a self-learning process, can build strategies with research and innovation, without neglecting society and current problems.

**Keywords:** Systems, cybernetics, education, technology, information.

### **Introducción**

En las últimas décadas, la educación se ha enfrentado a una problemática en donde ha sido constante la necesidad de adaptarse a un contexto en donde las posibilidades ofrecidas por la tecnología son muy variables. La formación y preparación de las personas para un entorno específico, es posible a través de su relación con los diversos escenarios en donde interactúen, dicho de otro modo, la educación de un individuo y la manera en que el mismo se desenvuelve y se enfrenta a situaciones cotidianas, es adquirida gracias a las experiencias vividas en su medio. Sin embargo, la educación para el trabajo, aquella en donde

se deben obtener conocimientos específicos de un campo, ha sido delegada a las muchas instituciones de educación superior, las cuales cuentan con profesionales, contenidos, programas e instrumentos que los hacen idóneos para la capacitación profesional, logrando así, atender la alta competitividad presentada actualmente.

Partiendo de esto, cabe mencionar que los modelos educativos empleados en la enseñanza hace algunos años, son inadecuados en la actualidad. Aquella labor educativa en la que intervenía profesor y estudiante, se ha modificado por la inclusión de nuevas tecnologías, que hacen obsoletas las prácticas docentes anteriores, con esto, se abre paso la necesidad de buscar nuevas estrategias para impartir y adquirir los conocimientos. Sin embargo, más allá de ser vista como una ventaja, se concibe como un procedimiento un tanto complejo, considerando que no es tarea fácil establecer una conexión idónea que relacione los individuos y las nuevas herramientas tecnológicas.

Nos encontramos con que, por un lado, las personas presentan cierto grado de confort ante un sistema tradicional de educación, por otro lado, la obligación de adaptarse a nuevas prácticas, implica el entendimiento y adquisición de nuevos hábitos y el replanteamiento de contenidos y conceptos, lo que se traduce en tiempo y recursos para ellos.

La educación en el siglo XXI, puede favorecer la creatividad de cada individuo, contribuyendo también a promover la cohesión en una sociedad cada vez más mundializada. Es decir, que se debe responder a: 1. Las principales tendencias y tensiones en la educación. 2. Los cuatro pilares fundamentales de la educación. 3. La educación como proceso de vida. 4. La educación y las nuevas tecnologías de comunicación e información (UNESCO, 1995, citado por Almada, 2000).

Asimismo, la educación debe estructurarse a partir de cuatro aprendizajes fundamentales, los cuales se desarrollan durante la vida de las personas. De esta manera para Delors (1996), existen cuatro pilares del proceso educativo: aprender a conocer, el cual busca desarrollar procesos comprensivos; aprender a hacer, el cual busca el imparto sobre la realidad;

aprender a vivir juntos, a través del cual las personas pueden llegar a convivir en paz; por último, aprender a ser, elemento que se sirve de los tres anteriores pilares.

Esta situación, es vista entonces, como reto constante para las instituciones, quienes deben responder a un sinnúmero de requerimientos en la enseñanza y el aprendizaje. Estos requerimientos surgen del constante cambio de un mercado altamente globalizado, el cual, obliga a estas instituciones a rediseñar las estrategias, contenidos, metodología y la pedagogía empleadas en sus programas, buscando de este modo satisfacer, la demanda cada día más exigente de las personas que buscan mantenerse a la vanguardia en lo que a nuevas prácticas laborales se refiere.

El enfoque sistémico-cibernético, desde donde se pretende abordar este tema, busca no solo entender el proceso educativo como algo complejo, sino concebirlo como un procedimiento estructurado, en el que sus diferentes elementos interactúan y se relacionan de forma tal que permiten un correcto intercambio de información y acciones orientadas a lograr un fin específico. Por otro lado, la teoría de los sistemas de la mano con un enfoque cibernético, han sido una base orientadora en diferentes disciplinas; adecuada a un campo educativo, esto resulta una ardua tarea, tomando en consideración un sinnúmero de componentes que se pueden derivar durante la esquematización de la acción educadora.

Según Nieto (2006) Los la tecnología y los medios de comunicación han impactado el aspecto social, económico, psicológico y cultural de las personas y las sociedades. Ha sido tal su impacto que está influyendo todos los aspectos de la vida social, ante lo cual es importante tomar partido. No obstante a pesar de este avance, aun hay países en donde el desarrollo tecnológico y el acceso a sus medios, ha sido difícil.

## **Fundamentación teórica**

En 1968, el biólogo austriaco Karl Ludwig Von Bertalanffy publicó su obra *Teoría general de sistemas*. Con ella, se intentaba dar respuesta

a cuestionamientos que no eran satisfactoriamente resueltos con los métodos de aquella época. Su principal característica, era que giraba en torno a un pensamiento holista, el cual ponía en manifiesto las múltiples interacciones y conexiones existentes entre los elementos, fenómenos e individuos y se oponía al enfoque reduccionista, empleado hasta ese momento.

Debido a los vacíos evidenciados en la explicación de los fenómenos de la naturaleza, se vio la necesidad de considerar a los organismos como un sistema estructurado en el que diversas partes, trabajaban conjuntamente para el logro de determinada función, a lo que se le conocía como un todo. De esta manera es importante retomar los aportes más relevantes de Bertalanffy a la teoría de sistemas, citado por Madrugá (2017), donde se entiende que esta teoría bajo el pensamiento holista, propuso la unión de diversas disciplinas que permitió el entendimiento del mundo como un conjunto de sistemas y elementos independientes, pero necesarios entre sí, para conformar un todo complejo y dinámico; se estableció el concepto de sistémico, como la capacidad de observar e identificar conexiones entre elementos; además, la biología y en general las ciencias naturales, presentaban problemas para explicar los diversos fenómenos. Razón por la cual, propuso la teoría general de sistemas y se planteó un modelo que permitió comprender en conjunto algunos sucesos biológicos y que más adelante servirían para comprender otros en diversas disciplinas.

Esta teoría, sirvió en su momento como una herramienta que permitió el entendimiento y replanteamiento de distintas disciplinas, proporcionó una visión distinta del mundo y de su funcionamiento, creó nuevos conceptos más acertados que ayudaron a definir e investigar sucesos, además que ofreció la concepción de un pensamiento más analítico. En palabras de Arnold & Osorio (1998), la teoría general de sistemas busca representar la realidad de una manera científica y orientada hacia una práctica estimulante en diversas formas de trabajo transdisciplinario. Desde la psicología hasta las ciencias naturales, los conceptos aportados desde el enfoque sistémico conciben la realidad en su totalidad, lo que ha ido despertando el interés en el desarrollo de diversos estudios, como

el realizado por Norbert Wiener, quien hizo importantes aportes sobre la cibernética.

Wiener fue un matemático estadounidense quien, interesado en múltiples áreas del conocimiento, centró sus investigaciones en el estudio de lo que él llamó: cibernética. En su obra: *El control y la comunicación en animales, máquinas, Cibernética y sociedad*, introdujo el término, que de acuerdo con Siles (2007), generalmente, se puede definir a la cibernética como una ciencia que estudia los procesos de la comunicación y control sobre diversos sistemas que pueden ser biológicos, mecánicos y artificiales. Sus planteamientos abordan a una diversidad de entidades, en las que la definición de información toma un papel fundamental cuya finalidad es comprender al ser humano y sus relaciones con el ambiente. “Existe una estrecha relación entre el comportamiento de estos sistemas y los procesos de toma de decisiones, dado que en principio estas últimas constituyen el resultado de procesos en que el papel protagónico lo juega la información” (González, s.f.). Por tanto, la comunicación es el eje central de este modelo, dado que es el medio de relación directa entre los objetos de estudio y, la vía directa de transmisión de información.

Los métodos de estudio destinados a buscar y aportar conocimiento a las diferentes disciplinas y áreas específicas o generales del saber, son posibles gracias al proceso de sistematización, es en este punto, en donde la cibernética juega un papel clave, ya que si bien, un enfoque basado en sistemas otorga un ordenamiento lógico y estructurado, la cibernética garantiza una correcta transferencia y procesamiento de la información y a su vez, un control efectivo en sus resultados. Según lo expuesto por González (s/f), en la construcción del conocimiento inherente a una rama específica del saber, es necesaria la metodología orientada dentro de un proceso de sistematización, en donde, la cibernética ofrece técnicas metodológicas de gran valor.

## **Metodología**

El abordaje de la problemática se realiza desde el paradigma histórico hermenéutico, enfoque cualitativo y se sustenta bajo el método

---

de análisis de discurso, que de acuerdo a Martínez (2006), este permite:

Describir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de la vida social [...] las ciencias humanas, en general y las ciencias sociales, en particular, siempre requieren el análisis de documentos escritos, interpretación de fragmentos de lenguaje o de intervenciones orales, ya que sus explicaciones teóricas se expresan en una perspectiva comunicacional y de lenguaje, que requiere, a su vez construir definiciones precisas, acuñar conceptos y términos, de construir los ya existentes [...] (p. 130)

De esta manera, se retoman como fuentes de información diferentes textos que permiten realizar una aproximación a la comprensión, importancia e impacto de los avances tecnológicos en el escenario educativo. Finalmente, para la sistematización de la información, se adoptó como instrumento una matriz documental para el manejo y síntesis de la información recolectada.

## **Resultados y discusión**

Las áreas de aplicación de los enfoques sistémico-cibernéticos, se consideran muy amplias. Incluso los fenómenos humanos y sociales pueden concebirse dentro del entendimiento ofrecido por estos conceptos. Tomando como punto de referencia, que la sociedad es un sistema compuesto por diversos órganos de control y que, dada su naturaleza, amerita una organización coordinada y variable, se pueden ajustar distintas actividades humanas a construcciones sistemáticas. Las comunidades actuales pueden entenderse como sociedades cibernéticas, en cuanto que existen relaciones entre sus individuos y los elementos que los rodean, a estos elementos se pueden sumar aquellos como las ciencias y las artes y, el modo en que el ser humano percibe el mundo.

El funcionamiento de los sistemas socioculturales actuales, que para fines de este artículo se tendrán en cuenta específicamente los sistemas educativos, son altamente complejos como consecuencia de la continua diversificación en sus elementos. Dicho de otro modo, nos encontramos con que difícilmente se podrían encontrar elementos integrantes del

sistema, que sean estáticos o permanentes en sus características, siendo que el mundo globalizado ofrece infinitas eventualidades que introducen cambios o mejoras a los sistemas (Ibagón, 2015; López, 2014; Rodríguez, 2017; Silvera, 2016 y Valdez, 2017). A modo de ilustración, se tiene el acelerado desarrollo tecnológico, que reta al sistema educativo en diversas situaciones que solo pueden ser afrontadas si se cuenta con una distribución adecuada que responda con las necesidades emergentes.

En este sentido, la comunicación funciona como un elemento integrador que permite el funcionamiento del sistema, como lo expone Sanvisens (1972), la educación actúa a partir de un proceso tradicional de comunicación, presentándose un emisor, un receptor y un medio informativo. Para este medio informativo, en los últimos años, han surgido múltiples opciones que, en su gran mayoría, son otorgadas por la tecnología.

Con respecto a la implementación de las nuevas tecnologías en los espacios educativos, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2013), establece que, contrario a lo que se cree, en los últimos años, la incorporación de tecnología ha sido poco significativa en la calidad de la educación. Esto se debe a que, las instituciones, en su interés por introducir tecnología a sus métodos educativos, realizan una incorporación de equipos, programas y métodos computacionales, sin tener claro su objetivo, estrategias precisas y metodologías acertadas para transmitir adecuadamente la información.

Según Pedró (2015), los jóvenes, de América Latina y otros lugares, cuentan con el uso privilegiado de la tecnología, para múltiples finalidades, no obstante, deben ser acompañados para incentivarlos a ir más allá de las búsquedas recreativas y sociales, que les permita desarrollar las competencias que les requieren los ámbitos sociales y laborales de su región. La toma de conciencia es elemental, puesto que pone al individuo en medio de una comunidad, y lo hace partícipe de las problemáticas diarias, propias no solo de su área laboral sino de su entorno social.

---

Por tal motivo, en el escenario educativo se ha buscado que las prácticas docentes sean flexibles e incorporen una serie de elementos, dentro de los cuales se incluya la contextualización del conocimiento, mediante la valoración del ambiente y los problemas de su entorno, en coherencia por lo expuesto por Aguilar-Barreto & otros (2017). Por ello, se busca promover la autonomía y la adopción de un pensamiento crítico reflexivo, donde los resultados evidenciados en el proceso de aprendizaje, dependan no solo de la entidad educativa, sino que, también evidencien la intervención de diversas fuentes internas o externas que el individuo toma de su entorno para resolver problemas.

“En este milenio, la educación se asocia a la estrategia formativa basada en la transferencia de habilidades y conocimientos a través de un medio digital e-Learning y, por ende, es exigible a todos los actores que intervienen en ella.” (Hermosa Del Vasto, 2015, p. 124). Dicho de otra manera, la habilidad de adaptarse a estos cambios, compete a todos y cada uno de sus participantes y determina el sostenimiento de estas instituciones, es decir, asegurar el éxito de su labor, implica la creación de un sistema educativo competitivo y orientado a la formación de personas que respondan ante las situaciones procedentes de un mundo en el cual las nuevas tecnologías forman parte de la cotidianidad.

La Unesco (2013), afirma que, la capacidad cognitiva de las recientes generaciones puede verse alterada por la presencia constante de tecnologías digitales, pues las personas han crecido usando internet, siendo este un factor clave dentro de sus experiencias, aprendizaje y percepción del entorno, de esta manera, esto suma aún más exigencias al sistema educativo actual debido a que no es suficiente la inclusión de nuevas tecnologías como herramientas de enseñanza y aprendizaje, las cuales van cambiando a través del tiempo, en este sentido se debe innovar constantemente su vinculación en el campo educativo si se quiere responder a las necesidades actuales.

Dentro del concepto de sistema, es importante resaltar que, no se debe simplemente entender a las personas como productos de una

institución, por el contrario, existe un elemento poco tenido en cuenta, pero determinante y es la realidad social por cada una de ellas; su contexto repercute directamente en su proceso de enseñanza y de aprendizaje, el cual varía de un individuo a otro, por lo tanto, es necesario mediante una autoevaluación constante, revisar si la información realmente llega al sujeto, si es adoptada por este y finalmente, verificar si los métodos empleados, realmente cumplen con lo demandado en el campo laboral.

“Es conveniente evaluar constantemente qué estrategias de enseñanza se están desarrollando en el aula, si son coherentes con las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, llevándolos a ser el protagonista y responsable de su aprendizaje” (Vélez, 2012, p.4). Es necesario un análisis del contexto donde se toman en cuenta elementos culturales como valores, creencias, costumbres y hábitos, que luego deben adaptarse de manera coherente con los nuevos ámbitos de enseñanza que surjan.

En palabras de Naranjo (2016), la práctica pedagógica, pone en manifiesto la relación entre sujetos, instituciones y discursos, en donde es importante mencionar que, lejos de considerarse como estable y estática, esta relación es cambiante y compleja; obedeciendo a unas características estrechamente ligadas a una temporalidad, a unos valores y a unas costumbres, resumiendo, en una palabra, a una cultura. En ocasiones, las tradiciones heredadas de una generación a otra facilitan o, incluso dificultan el acceso a la educación de un individuo. Es pertinente conocer cuáles son esos factores diferenciales, para darles una integridad al sistema educativo, conforme sea adaptable al individuo y sus creencias, explicado por Flórez y otros (2017).

Como se menciona anteriormente, la inclusión de tecnología en los métodos actuales de enseñanza y aprendizaje, suponen muchos cambios en la estructura del sistema educativo de las instituciones, los cuales afectan en mayor o menor medida, el talento humano presente, ya que, los individuos participantes en este proceso, primero deben aprender para poder enseñar, y esto es, recibir la capacitación adecuada

para poder vincularlo en el proceso formativo y darle la aplicación correspondiente (Salazar y Otros, 2018). De acuerdo a lo expuesto por Naranjo (2016), las instituciones ofrecen escenarios en donde las personas pueden experimentar de modo controlado y asistido, las situaciones a las que se pueden enfrentar las personas en formación, durante su ocupación laboral.

El profesional encargado de la educación, debe tener la capacidad de para guiar al estudiante en el manejo adecuado de los contenidos y herramientas disponibles en su entorno, así como la facultad de evaluar si las herramientas empleadas son efectivas para obtener los conocimientos requeridos y su aplicación en el contexto. “El actual panorama digital ha creado oportunidades adicionales de formación para los estudiantes fuera de las instituciones tradicionales, y las universidades están cambiando poco a poco para dar cabida a las nuevas expectativas” (Johnson, et al. p.10).

Las estrategias pedagógicas vinculadas en el proceso formativo, requieren que cada individuo sea participé y responsable de su proceso formativo, se plantee metas y objetivos educativos y, así mismo, evalúe sobre la determinación de las estrategias adecuadas y pertinentes para desarrollar el acto pedagógico y el aprendizaje en específico que se desea alcanzar. Luego, para la operatividad de la educación, se deben moldear prácticas pedagógicas, las cuales permiten orientar su labor educativa dentro de las instituciones destinadas para tal fin, estas prácticas constituyen un cúmulo de opciones que le permiten al docente sistematizar su conocimiento logrando así, un impacto significativo dentro de la realidad. “El maestro es la figura clave de la enseñanza, considerada ésta como un componente del proceso educativo que implica la relación dinámica, consciente y válida entre maestro, tiempos, saberes, recursos, estudiantes, métodos, técnicas y tácticas, valoraciones y mejoramientos” (Londoño & Calvache, 2010, p.22).

Olivar, Anderson & Daza (2007), sostienen que, idealmente, el Internet y toda su información debería ser accesible a toda la población,

en cualquier momento y lugar. Pero las barreras para que esto ocurra son evidentes, la infraestructura, los medios de acceso, el nivel de educación e incluso la cultura de ciertas comunidades, hacen que esta tarea sea casi que imposible. Además de esto, existen intereses comerciales y leyes que convierten determinada información en una mercancía y con acceso limitado para la población.

Lo anterior, supone otro reto, que no compete solo a las instituciones educativas, sino que es un tema que implica inversiones y proyectos, políticamente hablando. El gobierno es el ente que debe estar más interesado en la inclusión y cobertura de tecnologías en todos los ámbitos, sin embargo, hay una gran brecha entre los que tienen acceso a ellas y los que no. Esto, es una problemática significativa, teniendo en cuenta que afecta el desarrollo socioeconómico de un país y un proceso educativo de calidad, como lo propone la UNESCO (2013), quien considera que una educación es de calidad cuando se desarrollan las habilidades exigidas en los diferentes escenarios y la capacidad de enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Luego, frente a las necesidades de la sociedad se deben plantear modelos educativos que respondan a las necesidades del contexto, de esta manera Severín (2011) plantea que “Las TIC’S son un apoyo que forma parte habitual de una enorme gama de oportunidades laborales y de desarrollo, por lo que su sólo manejo eficaz, puede significar oportunidades de acceso y crecimiento personal y profesional.” (p.8)., esto resulta un apoyo en el proceso formativo, puesto que cada ciencia, profesión u oficio, tiene necesidades específicas, donde la tecnología ofrece soluciones y mecanismos que facilitan el aprendizaje y la enseñanza de los individuos, preparándolos para afrontar los retos emergentes de un mercado fluctuante, cabe resaltar, que esta educación es un constante ir y venir de información, por consiguiente, debe ser un proceso continuado de aprendizaje en el que la persona es un ser autodidacta y con pensamiento crítico, libre de imponerse sus propios límites.

El entorno ofrecido por la tecnología hoy en día, es un medio con

---

infinitas posibilidades, las personas tienen al alcance de su mano una gran cantidad de información y conocimiento que no necesariamente aseguran una correcta formación, esto depende en gran medida de la percepción y disposición que cada individuo tenga, frente a esto López (2013), afirma que la mayoría de personas que se encuentran en un proceso de formación, están acostumbrados al uso y funcionamiento de las nuevas tecnologías, destacándose, el uso del celular y el computador, como las herramientas más utilizadas, ahora bien, el uso de estos medios depende de la necesidad en proceso de formación y la responsabilidad de cada individuo de vincularlas de manera adecuadas con el fin de lograr las metas educativas que respondan a las exigencias actuales.

Por consiguiente, las competencias esperadas de un profesional hoy en día, son el resultado de la participación que han tenido las tecnologías dentro de su formación, dicho de otra manera, las empresas suponen que sus empleados cuentan con las capacidades suficientes para el manejo de todos los instrumentos tecnológicos inherentes del cargo. Ciertamente es que, el acceso a la información y al conocimiento técnico, no representa una barrera significativa para la mayoría de la población, de aquí que el manejo de tecnologías de información es algo común en todo profesional y no algo nuevo como lo era hace algunos años, tal como lo sostiene Cano (2017), “se espera que los profesionales que ingresen a las empresas tengan la capacidad no solo de organizar el conocimiento particular de una profesión, sino la habilidad para establecer conexiones distintas con otros saberes y someterse a la incertidumbre que esto produce, y así construir escenarios diferentes y novedosos que las empresas deben anticipar para enfrentar la variabilidad del ambiente donde operan” (p. 11).

De lo anterior, se puede deducir que un profesional actual, requiere de una preparación integral, que le permita responder no solo a conocimientos determinados de su especialidad que lo limiten en sus funciones, sino que se busca ser un profesional multifacético y capaz de desenvolverse en otras labores dentro de una organización. En palabras de Sánchez (2014), el papel del profesional de la formación respecto a las temáticas en una organización empresarial no se limita a seleccionar

metodologías centradas en una temática concreta, de manera longitudinal, sino que, además, sus acciones deben satisfacer las demandas de formación de la organización, creando diseños específicos y añadiendo contenidos de manera transversal.

Además, según Cano (2017), al comprender a la educación como un fenómeno que aborda un sistema complejo y dinámico con interacción entre sus componentes para crear y recrear significados, en el ejercicio de transformación de individuos, se introduce la noción del pensamiento sistémico-cibernético como una postura epistemológica en donde se percibe la complejidad del entorno en el que los individuos interactúan.

Del planteamiento anterior, se puede concluir que la educación actual se entiende como un proceso complejo en el que múltiples componentes se ven involucrados entre sí. La relación establecida entre estos componentes, varía de un contexto a otro, su dinámica es continua y evoluciona rápidamente. Desde el enfoque de la cibernética, esta complejidad se esquematiza en varios elementos, los cuales se relacionan, pero a la vez, se diferencian entre sí, la interacción mutua es algo constante, sin embargo, cada uno funciona independientemente, forjando el sistema educativo como un todo. Según lo expuesto por Cano (2017), desde el enfoque sistémico cibernético, nos encontramos con dos elementos pilares en la educación, por un lado, está la acción educativa y por otro, la experiencia educativa.

Cuando se habla de explorar el exterior y el interior del sistema, no es más que revisar la acción educativa y la experiencia educativa. A simple vista pareciera, que estos dos elementos constituyen uno solo dentro del sistema, pero, por un lado, la acción educativa se refiere más a los contenidos o herramientas que están disponibles para aquellos a quienes compete la labor educativa, el modo de relacionarlos, de adaptarlos y hacerlos flexibles ante el contexto presente en torno a ellos.

Por otro lado, está la experiencia educativa, algo aún más delicado, ya que se relaciona directamente con el individuo, visto como una persona

---

que se comporta conforme a ciertos criterios. En este punto, en coherencia a las estructuras teóricas lateadas or Aguilar-Barreto, Rodríguez y Jaimes (2017) se podrían analizar los resultados de la acción educativa, puesto que se evidencia la efectividad de los métodos desarrollados en el exterior del sistema. Es decir, cuando se habla de la experiencia educativa como tal, es donde se reconocen y se ejecutan los conocimientos adquiridos durante el proceso formador. Es aquí, donde se evalúa si el sistema es competente al momento en que los participantes deben enfrentarse a situaciones diversas dentro de una realidad determinada, en donde requieran utilizar lo aprendido, como lo plantea Cano (2017), “la experiencia educativa busca enriquecer y nutrir el cuerpo de saberes propios de las personas, aumentar la complejidad de sus propias elaboraciones mentales para dar cuenta de un entorno cada vez más exigente y demandante de propuestas novedosas” (p. 16).

## **Conclusiones**

La inmersión del proceso educativo dentro de un enfoque sistémico-cibernético, lo muestra como un sistema complejo que relaciona múltiples variables y factores, permite un mejor dominio de todas las posibilidades que emergen a través del tiempo (Aguilar-Barreto, Camacho, Vera, & Zambrano, 2017). No es posible establecer con precisión un modelo estandarizado que dirija una práctica pedagógica estable por cada área del conocimiento, la constante inclusión de cambios tecnológicos y la superación de barreras, hace notoria la necesidad de incentivar un pensamiento más flexible y autodidáctico.

Esto expone claramente que no existe una guía o teoría única de enseñanza, luego exige que cada institución educativa analice las problemáticas y realidades sociales acordes a la época en la que se encuentra, pues se entiende según García (2008) que “todo proceso de enseñanza/aprendizaje, se desarrolla en un contexto con unas costumbres y normas definitorias, propias de la cultura y la tradición educativa” (p. 69).

A través de un modelo cibernético, y apoyado en la teoría de los sistemas, el hombre fue capaz de identificar, relacionar y comprender una extensa cantidad de información recibida de su medio, pudiendo organizarla de forma tal que permita su correcta transferencia. La creación de los diferentes sistemas que conocemos hoy en día, nacieron como respuesta a necesidades de la sociedad, las respuestas a diversos cuestionamientos conforman bases para la evolución y el desarrollo de la humanidad.

La investigación y la innovación, son claves para estar a la vanguardia en cuanto a tecnología se refiere. “El acceso creciente a tecnología en los sistemas educativos abre enormes perspectivas para la evaluación de los aprendizajes y la medición de la calidad educativa” (UNESCO. 2013, p. 47). Los incentivos para el desarrollo de proyectos que busque la mejora en los espacios y metodologías de enseñanza, deben ser tareas constantes que involucren todos los participantes en este proceso, el cual, es distinto cada día. La sociedad requiere de personas con aptitudes para transformar y aportar a la solución de numerosos problemas actuales, esto solo es posible si se asegura el correcto flujo de información, la cual representa una gran cantidad y cuyos canales de transmisión y renovación se quedan cortos ante la multiplicidad de posibilidades de aplicación.

**Como citar este capítulo:**

Contreras-Santander, Y., y Espinosa-Castro, J. (2018). La educación actual desde el enfoque sistémico-cibernético. En J. Gómez-Vahos., A.J. Aguilar-Barreto. y J.F. Espinosa-Castro. (Ed.), *Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander*. (pp. 202-221). Cucúta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

**DOI:**

## Referencias bibliográficas

Aguilar-Barreto, A. J., Corredor, A. M., Laguado, A. y Rodríguez Ibáñez, R.E. (2017). La enseñanza de la tecnología en la escuela: perspectivas desde la educación pública. En M. E. Graterol Rivas., M. I. Mendoza Bernal., R. Graterol Silva., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa

- Castro. (Ed.). *Las tecnologías de información y comunicación y la gestión empresarial*. Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia
- Aguilar-Barreto, A. J., Rodríguez Celis, T. y Jaimes Duque, D. G. (2017). Gestión escolar para el mejoramiento educativo: Lineamientos desde la guía 34. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar-Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro. (Ed.). *Prácticas pedagógicas*. (pp. 346-371) Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099>
- Aguilar-Barreto, A.J., Camacho, J., Vera, N. & Zambrano, H. (2017) Abordaje de la tecnología en el sistema educativo: Una mirada desde las prácticas pedagógicas. En M. E. Graterol Rivas., M. I. Mendoza Bernal., R. Graterol Silva., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa. (Ed.), *Las tecnologías de información y comunicación y la gestión empresarial*. (pp. 177-193) Publicaciones Universidad del Zulia, Maracaibo, estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/123456789/2105/TIC%20y%20Gesti%C3%B3n%20E.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Almada, M. (2000). Sociedad multicultural de información y educación. Papel de los flujos electrónicos de información y su organización. *Revista iberoamericana de educación*, 1(24), pp. 103-133
- Arnold, M., y Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. Cinta de Moebio, 3. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/101/10100306.pdf>
- Cano, J. J. (2017). Educación corporativa: una propuesta sistémico-cibernetica. Conference: 14<sup>a</sup> - v congreso internacional en temas y problemas de investigación en educación y ciencias sociales: "la educación superior de cara al presente y futuro de América Latina", At Bogotá, Colombia. 14, 15 y 16 de Septiembre de 2017
- Delors, J. (1996). De la publicación: la educación encierra un tesoro (Libro). *Cap. 4*, 91-103. Santillana. UNESCO.
- Florez, M., Aguilar-Barreto, A.J., Hernández, Y., Salazar, J., Pinillos, A. y Pérez, C. (2017) Sociedad del conocimiento, las tic y su influencia

- en la educación. *Revista Espacios*, volumen 38, numero 35 de 2017. Venezuela. Recuperado en: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p39.pdf>
- García, A. (2008). *Proceso de enseñanza/aprendizaje en educación superior*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada, España.
- González, M. (s.f.). *Cibernética Educativa: Nuevo enfoque metodológico para el estudio de la educación*. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos36/cibernetica-educativa/cibernetica-educativa2.shtml>
- Hermosa del vasto, P. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova*, 13, (16), 121-132. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n16/v13n16a07.pdf>
- Ibagón, N. (2015). La educación, un derecho que cuesta: dimensión fiscal y su relación con la política educativa en América Latina. *Revista Educación y Humanismo*, 17(28), 29-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1164>
- Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). *The NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2016*. Recuperado el 17 de marzo de 2018, del sitio web de *The New Media Consortium*: Recuperado de: <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2016-higher-education-edition/>.
- Londoño, P., Calvache, J., Palacios, R., Quiñones, M., Velasco, A., Muñoz, L...Aguirre, V. (2010). *Estrategias de enseñanza Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- López, M. (2013). Las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué piensan los futuros maestros? *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (18), 40-61.
- López, R., Sanmartín, P. & Méndez, F. (2014). Revisión de las evaluaciones adaptativas computarizadas (CAT). *Revista Educación y Humanismo*, 16(26), 27-40.
- Ludwig von Bertalanffy. (1968). *Teoría general de los sistemas*. New York:

---

ED Goerge Braziller.

- Madruga, A. (23 de febrero de 2017). Pioneros del enfoque sistémico-cibernético y el pensamiento complejo. Teoría de sistemas [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://cibernetica.wordpress.com/2017/02/23/pioneros-del-enfoque-sistemico-cibernetico-y-el-pensamiento-complejo-teoria-de-sistemas>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 2a ed. México, D.F: Editorial Trillas.
- Naranjo, J. (2016). *Prácticas de formación en la pedagogía empresarial: Tensiones y encuentro con el campo pedagógico*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Nieto, M. S. (2006). Tecnologías de la información y de la comunicación en la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(28), 7-10.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/ UNESCO. (2013). enfoque estratégico sobre tics en educación en américa latina y el Caribe. Recuperado de: [https://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/strategic\\_approaches\\_on\\_the\\_use\\_of\\_tics\\_in\\_education\\_in\\_lati/](https://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/strategic_approaches_on_the_use_of_tics_in_education_in_lati/)
- Olivar, A., & Daza, A. (2007). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su impacto en la educación del siglo XXI. *Negotium: revista de ciencias gerenciales*, 3(7), 2.
- Pedró, F. (2015). *La tecnología y la transformación de la educación*. Seminario Internacional Tecnología y Educación: Fundación Santillana.
- Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654>
- Salazar, J.P., Contreras, Y., y Espinoza, J.F. (Ed.) (2018) *Investigación y praxis en la enseñanza de las matemáticas*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Disponible en:
- Sánchez, P. (2014). El papel de la pedagogía en la formación empresarial. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 85-104. Universidad de Málaga: España.
- Sanvisens, A. (1972). Métodos educativos. *Revista española de Pedagogía*,

137-168. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/2-M%C3%A9todos-Educativos.pdf>

Severín, E. (2011). *Tecnologías para la educación (TEd). Un marco para la acción*. Banco interamericano de desarrollo.

Siles, I. (2007). Cibernética y sociedad de la información: el retorno de un sueño eterno. *Revista signo y pensamiento*, 26, (50), pp. 84-99. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/860/86005007.pdf>

Silvera, L. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>

Valdez, J. (2017). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. *Educación y Humanismo*, 19(32), 145-158. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2538>

Vélez, C. (2012). *Estrategias de Enseñanza con uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación para favorecer el Aprendizaje Significativo*. (Tesis de maestría). Universidad Virtual Escuela de Graduados en Educación. Valledupar, Colombia.

# 8

## ESTRATEGIAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE BÁSICA Y MEDÍA TÉCNICA<sup>1</sup>

**Hender Yesid Ayala Contreras**

Magister en Educación. Correo electrónico: [henmoot@hotmail.com](mailto:henmoot@hotmail.com)

**Luis Francisco Melo Ayala**

Magister en Educación. Correo electrónico: [fmello29@gmail.com](mailto:fmello29@gmail.com)

**Jhon-Franklin Espinosa-Castro**

Licenciado en Matemáticas e Informática, Universidad Francisco de Paula Santander. Magister, Administración de Empresas e Innovación, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Especialista, Gerencia en Informática, Corporación Universitaria Remington. Grupo de Investigación Altos Estudio de Frontera (ALEF), Docente e investigador. Universidad Simón Bolívar, Departamento de Ciencias Sociales y Humanas, Cúcuta, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2186-3000>. Correo electrónico: [j.espinosa@unisimonbolivar.edu.co](mailto:j.espinosa@unisimonbolivar.edu.co)

### Resumen

El escrito presenta una fundamentación de factores y estrategias que influyen en el rendimiento académico alto y/o superior en estudiantes de básica secundaria y media técnica, pertenecientes al Colegio Mariano Ospina Rodríguez, sede Monseñor Luis Pérez Hernández de Cúcuta, e Instituto Técnico Patios Centro N.º 2, sede la Sabana de Los Patios. La metodología utilizada es de tipo cualitativa e interpretativa con un diseño de complementariedad, pues se utilizó un instrumento de tipo cuantitativo (encuesta) como apoyo a una entrevista; se incluye a treinta (30) estudiantes que obtuvieron un rendimiento académico alto y/o superior, los dos primeros periodos del año 2018, y diez (10) padres de familia de estos estudiantes. Como hallazgo se encontró que la familia es fundamental en el proceso de aprendizaje, sin importar cómo esté conformada, pues la mayoría de los estudiantes forman parte de familias con características particulares; como segundo hallazgo esta la motivación de tipo intrínseca,

---

<sup>1</sup> Capítulo de investigación del proyecto titulado “Estrategias familiares en el rendimiento académico de estudiantes de básica secundaria y media técnica”. Fecha de inicio 2017 y finalizado 2019, de la Maestría en Educación. Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

la cual es la fuerza que permite que estos estudiantes obtengan excelentes resultados en sus estudios, ésta tiene sus inicios en la primera etapa de sus vidas donde por los estilos de crianza de sus padres se han formado en valores como: el respeto, la responsabilidad y el compromiso, entre otros. Como producto final de la investigación, se presentará una cartilla que se integrará en las escuelas de padres de las dos instituciones educativas.

**Palabras clave:** Rendimiento académico, estrategias, motivación, familia, estilos de crianza.

## *Strategies in the academic performance of students of basic and technical media*

### **Abstract**

The brief presents a rationale factors and strategies that influence high and / or higher academic performance in high school and technical media students, belonging to the Mariano Ospina Rodríguez School, Monseñor Luis Pérez Hernández de Cúcuta campus, and Patios Centro Technical Institute No. 2, headquarters La Sabana de Los Patios. The methodology used is of a qualitative and interpretative type with a complementary design, since a quantitative instrument (survey) was used to support an interview; it includes thirty (30) students who obtained a high and / or superior academic performance, the first two periods of the year 2018, and ten (10) parents of these students. As a finding, it was found that the family is fundamental in the learning process, regardless of how it is formed, since most of the students are part of families with particular characteristics; as a second finding is the motivation of intrinsic type, which is the force that allows these students to obtain excellent results in their studies, this has its beginnings in the first stage of their lives where the parenting styles of their parents have been formed in values such as: respect, responsibility and commitment, among others. As the final product of the research, a primer will be presented that will be integrated into the parents' schools of the two educational institutions.

**Keywords:** Academic performance, strategies, motivation, family, parenting styles.

### **Introducción**

Algunos trabajos de investigación que se han desarrollado sobre el rendimiento académico y los factores que inciden en él. Partiendo desde algunos estudios a nivel internacional que tiene la familia como eje fundamental en el rendimiento de los estudiantes, como el realizado por Fajardo, en su investigación, "Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares" (2017), la cual tiene como objetivo principal el visualizar las

variables que predisponen un buen o mal rendimiento académico y buscar el mejoramiento de este; utilizó un método cuantitativo donde analizó las variables: nivel de estudio alcanzado, la clase social de los padres, la asesoría por parte de algún familiar al momento de cumplir con los deberes del estudiante y la percepción familiar sobre los estudiantes; en las conclusiones se encontró una diferencia significativa entre los estudiantes cuyos padres tienen una formación académica superior, pertenecen a una clase social media o alta, reciben ayuda de algún familiar y la percepción sobre el estudiante es buena en su familia, tiene una posibilidad mayor de desarrollar un buen rendimiento académico sobre los que no cuentan con estas características.

Asimismo, Chaparro (2016) en su estudio “Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles”, realizado en el año 2016 en estudiantes de cinco instituciones educativas del estado de Baja California, México, y con el cual buscó identificar perfiles de estudiantes de secundaria, teniendo en cuenta variables como: rendimiento académico, nivel socioeconómico, capital cultural y organización familiar; para la identificación de perfiles se realizó un análisis Clúster obteniéndose como resultado dos grandes grupos: uno se caracterizó por ser de estudiantes con un alto rendimiento académico, un nivel socioeconómico alto, una convivencia y cultura familiar mejor, al segundo grupo, pertenecen los estudiantes de rendimiento académico bajo, los cuales la mayoría sino en su totalidad pertenecen a niveles socioeconómicos bajos y no presentan un capital, ni una buena cultura familiar.

Igualmente Cervini, en su estudio “Estructura familiar y rendimiento académico en países de Latinoamérica” (2014) quiere develar el efecto de la familia, sobre el rendimiento académico en las áreas de lenguaje y matemáticas en estudiantes de algunos países de Latinoamérica, situándolos en tres tipos de estructuras familiares como lo son: familia nuclear, monoparental y que presenten otra configuración; el estudio arrojó como resultado, que los estudiantes pertenecientes a las familias monoparentales presentan puntajes relativamente menores, a los que viven en la familia nuclear, mientras que los estudiantes que viven en

otra estructura familiar, el rendimiento académico es más bajo y cada vez disminuye más, si el estudiante convive con más menores de edad en su familia.

También Domínguez, en su estudio “Influencia de las dimensiones de socialización parental en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria” (2014), tiene la intención de identificar y justificar el ámbito familiar como un espacio de preocupación psicopedagógica y de intervención eficaz sobre el fracaso escolar. El resultado principal es que la dimensión aceptación/implicación de los padres se encuentra significativamente ligada al rendimiento académico.

Además Lazar (2016), en su estudio “Análisis de genogramas familiares de adolescentes con dificultades académicas”, utiliza una metodología de tipo cualitativo, interpretativo, donde evalúa categorías como el concepto de familia, disfunción familiar, comunicación de padres, familias reconstruidas y adicciones en estudiantes de un plantel educativo del municipio de Chicoasén, Chiapas, México, estas categorías se relacionan con la pérdida del interés de los estudiantes por sus estudios, al encontrarse en familias disfuncionales y conflictivas.

Conjuntamente Santos, en su estudio “¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? la evidencia de un programa pedagógico” (2016), pretende analizar la actuación de las familias a la hora de implicarse en los estudios de sus hijos antes y después de participar en un programa de educación familiar. Los análisis nos permiten afirmar que hay diferencias significativas, después de participar en el programa, por ejemplo: mejoran el control que ejercen los padres sobre el tiempo que sus hijos dedican al estudio en casa. Además, los padres comunican sus expectativas de logro y sus valores sobre la educación, alentando a sus hijos las aspiraciones laborales y educativas, vinculándose a las metas y aspiraciones del estudiante.

De igual forma Gubbins, en su estudio “Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales” (2016), indica que las actividades al interior del hogar,

se realizan más frecuentemente, que aquellas que implican una vinculación más directa con la institución educativa; en el caso de las prácticas educativas dentro del hogar, predominan: las relacionadas con la conversación sobre la importancia de la escuela entre padre y estudiante, y el involucramiento directo en apoyo de las actividades académicas de los hijos; menos frecuentes son las actividades de relato de historias creadas por los propios apoderados y el incentivo a la escritura de pequeños textos.

Al mismo tiempo Barca, en su estudio “Estrategias de aprendizaje, auto concepto y rendimiento académico en la adolescencia en Portugal y Galicia” (2013), encuentra una alta correlación entre la variable autoconcepto académico y estrategias de apoyo con el rendimiento académico; además, una correlación positiva y significativa, de la variable rendimiento académico del alumnado con variables como: estrategias de aprendizaje de organización que inciden en los procesos de relación y comprensión de contenidos. (2013).

En otros estudios se relaciona al estudiante en su interacción con la sociedad y percepciones afectivas y emocionales como fundamento de un buen rendimiento, como en el trabajo desarrollado por Berger titulado “Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos” (2014), donde evalúa, la relación entre la dimensión socioemocional y el rendimiento académico, mediante un análisis de correlación y regresión; concluyendo que la relación entre estas dos variables es muy profunda y sugiere como conclusión de su estudio, que el bienestar socioemocional y las relaciones que los estudiantes tienen con sus compañeros, al igual que los espacios escolares adecuados, afecta de buena forma el rendimiento académico.

Galicia en su trabajo “autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares” (2013), explora la relación entre la depresión, la autoeficacia académica, la dinámica académica y el rendimiento académico; obteniendo como resultado que la depresión es inversa a la autoeficacia académica; en los estudiantes sin depresión se observó una cohesión familiar y una relación con la autoeficacia

académica, mientras que en los estudiantes con depresión la relación fue de relaciones familiares conflictivas con una baja autoeficacia académica.

Para Muelle (2016), en su estudio “Factores de riesgo en el bajo desempeño académico y desigualdad social en el Perú según pisa 2012”, según éste el origen Socioeconómico, la composición social, la ocupación de los padres, la estructura familiar, la escolaridad preprimaria, la lengua materna del alumno y el atraso en la escolaridad, son factores que acompañan la mayor probabilidad de bajo desempeño, esto se concluyó después de analizar los resultados de las pruebas pisa 2012 utilizando un modelo logístico multinivel.

Según Garrido en su estudio “Regresión logística: una aplicación en la identificación de variables que inciden en el rendimiento académico” (2014), el rendimiento académico está influenciado por variables como el número de hermanos, el sexo del estudiante, el estado civil de los padres, la raza del estudiante, los ingresos económicos con quién vive el estudiante y si tiene interés por estudiar, pero cuando los padres de los estudiantes están separados, según los resultados, esta variable influye de manera positiva sobre el rendimiento académico de los escolares.

En investigaciones desarrolladas a nivel nacional, Moreno, en su estudio “Funcionalidad familiar, conductas internalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá” (2014), busca describir la asociación entre estas categorías, estableciendo que la mayoría de los adolescentes que reportan una disfunción familiar moderada, poseen un rendimiento académico medio; adicionalmente, se evidenció que aproximadamente un 19.56 % de la población presenta conductas internalizadas.

También Belalcázar, en su estudio “Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar” (2013), concluye que para determinar la correlación de prácticas educativas familiares y el desempeño escolar se debe tener en cuenta: el contexto, los estados físicos y sociales, además de las expectativas de los estudiantes sobre sus estudios.

---

Barrios en su estudio “Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato” (2016), con ayuda de un modelo estructural, demuestra el desarrollo positivo del joven, obteniendo un efecto directo en el promedio escolar, lo cual significa que cuanto más auto-determinado, auto-eficaz, auto-regulado, espiritual, cuanto más se involucre pro-socialmente con sus compañeros y maestros, y posea una identidad positiva y una habilidad cognitiva, mayor será el promedio que obtenga en la evaluación.

Erazo, en su estudio “El rendimiento académico, una descripción desde las condiciones sociales del estudiante” (2013), muestra las diferencias entre estudiantes con diferente rendimiento académico y realiza un análisis cualitativo de algunos factores como: la familia, su escuela y su nivel socioeconómico y cómo este afecta su rendimiento académico; concluyó que, los estudiantes que viven en núcleos familiares de seis a ocho integrantes presentan bajo desempeño, cerca del 98 % de estudiantes de desempeño bajo, refieren que no son acompañados por sus padres, y la percepción de un clima afectivo positivo en éstos es inferior al 21%.

También Erazo, en su estudio “Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico” (2013), muestra las características subjetivas y diferenciales de los estudiantes, según su rendimiento académico y se enfoca en factores orgánicos, cognitivos y psicológicos, mostrando las diferencias de estos, en estudiantes con diferentes rendimientos académicos.

Al mismo tiempo Enríquez, en su estudio “Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá” (2013), realiza un estudio con niños escolares de dos Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá, Colombia, y determina como factores de riesgo, para presentar un bajo rendimiento académico, el ausentismo, el maltrato por parte de los padres, las dificultades disciplinarias y la convivencia con más menores de edad en su núcleo familiar.

En cuanto a nivel local es muy poco los estudios que se han desarrollado como el de Parada “Determinantes sociales y logro académico de escolares

del municipio de Cúcuta” (2017), realizado en estudiantes de una institución educativa, que tiene como objetivo identificar algunos determinantes sociales, asociados al rendimiento académico, se identifican factores enmarcados en el entorno familiar, social, político y socio económico, siendo el principal la deficiencia a nivel nutricional de los estudiantes evaluados.

## **Bases teóricas**

A continuación, se presentan las bases teóricas de la presente investigación, partiendo de las estrategias desde lo personal, familiar y académico, igualmente la motivación, los estilos de crianza, relacionada desde el rendimiento académico de los estudiantes de media básica y técnica.

Piaget es uno de los primeros teóricos del constructivismo, que con su teoría del desarrollo cognitivo, cambia la concepción del niño como un organismo pasivo y moldeado por el ambiente, a un niño que desarrolla su propia forma de conocer, que es la base y motor de su propio aprendizaje; la familia, la comunidad y los maestros, son la representación del entorno, están inmersos en este proceso como facilitadores; como lo expresa Reageder “La teoría constructivista del conocimiento nos habla de una percepción de las propias vivencias que siempre está sujeta a los marcos de interpretación del aprendiz (2017)”. Piaget entiende el aprendizaje como una serie de etapas lógicas que buscan la reconstrucción de las estructuras cognitivas existentes en cada momento, para él, los cambios en el conocimiento, son saltos cualitativos que llevan a interiorizar nuevos conocimientos a partir de las experiencias al alcanzar la madurez y en su relación con el entorno, por medio de representaciones mentales que inciden en el nuevo conocimiento dando como resultado una recombinación o reconfiguración que actúa en los esquemas mentales. (Saldarriaga, 2016)

Los esquemas mentales según Piaget son las operaciones físicas y mentales de conceptos y teorías con las cuales los niños organizan y

adquieren información sobre su medio, estos procesos se llevan a cabo, con la ayuda de las funciones invariables que rigen el desarrollo del niño, al ir creciendo y madurando el niño integra patrones físicos más simples a esquemas mentales más complejos que va desarrollando y los cuales va organizando, también el niño tiene la capacidad de adaptar estas estructuras mentales a las variaciones que presente su medio ambiente, esto último lo realiza por medio de la asimilación de nueva información en sus esquemas mentales anteriores o lo que Piaget denomina como la acomodación. (Linares, (s.f).)

Todo este proceso se lleva a cabo gracias a cuatro factores que Piaget describe: la maduración de las estructuras físicas, las experiencias físicas con el ambiente, transmisión social de información y de conocimientos y el equilibrio de las estructuras cognoscitivas aplicando los procesos de asimilación y acomodación. (Linares, (s.f)).

Las etapas que todo niño recorre según Piaget son la sensoriomotoras, que se desarrolla en niños desde su nacimiento hasta la edad de dos años, seguidamente la etapa preoperacional hasta los siete años de edad, la etapa de las operaciones concretas se presenta en los niños de 7 a 11 años, y la etapa de las operaciones formales en niños de once y doce años en adelante, siendo esta última etapa en la que se encuentran los estudiantes de media básica y técnica según reglamentación del Ministerio de Educación Nacional.

Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo o intelectual, la adolescencia se ha caracterizado por la aparición de profundos cambios cualitativos en la estructura del pensamiento. Piaget denomina a este proceso, periodo de las operaciones formales, en que la actuación intelectual del adolescente se acerca cada vez más al modelo del tipo científico y lógico. Esta teoría, revela los cambios en el pensamiento durante la adolescencia; así, el sujeto tiende a la elaboración de planes de vida, las transformaciones afectivas y sociales van unidas a cambios en el pensamiento, por lo que la adolescencia es el resultado de la interacción entre factores sociales e individuales. (Deval, 2004, p 531).

Vygotsky fundamenta su teoría sociocultural en las interacciones sociales, las cuales fomenta el desarrollo mental, lingüístico y social de los niños “El aprendizaje se despierta a través de una variedad de procesos de desarrollo, que pueden operar sólo cuando el niño esta interactuando con personas de su entorno y con colaboración de sus compañeros. Una vez estos procesos han sido interiorizados, forman parte del propio desarrollo independiente” es claro señalar que estos procesos se llevan a cabo tanto en la escuela como en la familia, siendo ésta última el espacio y factor principal de estos, pues el niño requiere de estar más tiempo y en mayor contacto con sus familiares que con otros factores sociales externos. (Morrison, 2005).

Del mismo modo, Vygotsky plantea que la zona de desarrollo próximo entendida como: “El área de desarrollo en la que un niño puede ser guiado en el curso de la interacción por un compañero más avanzado, ya sea adulto o compañero de clase; no hay una zona clara que exista independientemente de la actividad común; más bien, es la diferencia entre lo que los niños pueden hacer independientemente y lo que pueden hacer con la ayuda de otros, se hace una persona más capaz; la zona por tanto se crea con el curso de interacción social” (Morrison, 2005). Quizás la comparación más clara de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky es la familia y su definición se fundamenta en la importancia que tiene en la formación de sus miembros.

Ledezma cita en su libro “Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social” (2014, p. 42) a Medina, (2007). Mencionando la zona de proximidad como “...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

El ser humano es constructivista, construye su propio aprendizaje a partir del estímulo del medio social, mediatizado por agentes sociales a través del lenguaje. El conocimiento no es algo que se pueda transferir de uno a otro, este se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se inducen en la interacción social (Caicedo, 2012).

Revisando los puntos de convergencia y divergencia de estos dos teóricos se manifiesta que la familia es parte importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la diferencia está en que la teoría de Piaget se plantea solamente desde el desarrollo cognitivo y ve a la familia como un facilitador, mientras que Vygotsky toma un plano más amplio de la enseñanza, dice que el niño aprende siempre y cuando este en contacto con otras personas y en diferentes entornos, en este se fundamenta la investigación para intentar dar respuesta a la pregunta que se ha planteado ¿cuáles son las estrategias utilizadas por las familias, que permiten un desempeño alto y/o superior, en estudiantes de básica secundaria y media técnica en el Colegio Mariano Ospina Rodríguez y el Instituto Técnico Patios Centro N° 2.

## Estrategias

Barca clasifica las estrategias del aprendizaje en tres grupos, como lo son: Las estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo al aprendizaje, son direcciones que desarrolla el sujeto que aprende para operar sobre el modo en que la información es procesada, codificada y recuperada para posteriormente ser aplicada y transferida (Barca, 1999). De manera descriptiva Barca en su artículo “Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal” hace la clasificación de diferentes estrategias en una tabla que a continuación se presenta:

**Tabla 1.**  
**Categorías y tipos de estrategias de aprendizaje**

Categorías	Tipos de estrategias
<p><b>Estrategias cognitivas:</b> su finalidad está en facilitar la integración del nuevo material de aprendizaje con los conocimientos previos.  <b>PROCESO:</b> Adquisición - Codificación - Comprensión - Recuperación de la información -- Aplicación de la información.</p>	<p>Estrategias de procesamiento superficial:            *De repetición/memorísticas/mnemocnia            * Enfoque Superficial. y            Compuesto Superficial- Logro.            Estrategias de procesamiento profundo:            * De selección            * De organización            * De elaboración.            * Enfoque Profundo y de Logro/Compuesto Profundo- Logro.</p>

### Cont... Tabla 1.

<p><b>Estrategias metacognitivas:</b> consisten en la planificación, regulación y control de la información para lograr las metas/fines del aprendizaje. Requieren consciencia y conocimiento de variables relacionadas con la persona, con las tareas y con las estrategias.</p>	<p>* Con la persona: se requiere conocimiento por parte del sujeto en relación consigo mismo: sus habilidades y sus limitaciones * Con la tarea: Se requiere .la reflexión sobre el tipo de problemas que se trata de resolver. Hay que averiguar el objeto de la tarea. * Con la estrategia: se incluye aquí el conocimiento de las estrategias o mecanismos para resolver una tarea.</p>
<p><b>Estrategias de apoyo:</b> se trata de mecanismos o procedimientos que se usan como recursos por parte del sujeto para resolver diferentes tareas de aprendizaje. Su finalidad radica en sensibilizar al estudiante hacia el aprendizaje y facilitar su comprensión, retención y transferencia. Es decir: se trata de optimizar las tareas de estudio y aprendizaje.</p>	<p>*Afectivas * Motivacionales * Actitudinales Ejemplos: a. Manejo y control del tiempo de estudio; b. Organización del ambiente de estudio (material, recursos, técnicas, etc.) c. Manejo y control del esfuerzo que se debe realizar para alcanzar la comprensión y retención; di manejo y control del tiempo de atención sostenida necesaria para la adquisición y procesamiento de los contenidos de una tarea; el manejo y control de la curva del aprendizaje y olvido.</p>

Fuente: Barca

## Motivación

Maslow desde un enfoque holístico afirma que el individuo es un todo integrado y organizado, lo cual implica que todo el individuo se motiva y no sólo una parte de él, al igual la motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, ya que es una característica casi universal. (1954).

Igualmente, Maslow explica la conducta de la motivación, sobre la base del concepto de “necesidad o deseos” estas necesidades, con frecuencia no se aprecian directamente en la media de las personas, sino que resulta una especie de derivación conceptual de los múltiples deseos específicos conscientes (1954), lo cual se explica, cómo una deficiencia en el organismo o ausencia de algo que la persona requiere, o cree requerir para su bienestar personal. Las necesidades motivan a las personas a presionarlas, a actuar con el fin de alcanzar las metas, susceptibles en principio, de satisfacer esas necesidades. (Gallego, (s.f.)).

Asímismo Maslow explica la motivación desde una lista jerarquizada de necesidades, que determinan el comportamiento humano; partiendo desde lo que enunció como, necesidades básicas, las cuales son secuenciales e inherentes de la anterior; las necesidades de supervivencia o fisiológicas, como lo son: el agua, alimento, cobijo, y el oxígeno, las cuales buscan la conservación de la vida; necesidades de seguridad en la cual el ser humano busca sentirse física y psicológicamente seguro (estar libre del miedo, amenazas u ofensas, de no ser abandonado,); necesidad de pertenencia, en esta el ser humano busca ser aceptado y querido, de adquirir sentimientos de pertenencia a un grupo social como: (afiliación, afecto, compañerismo, relaciones interpersonales, confort, familia entre otras); necesidad de autoestima, el ser humano tiene necesidad de recibir amor, aprobación, reconocimiento, individualidad, identidad sexual, identidad personal; estas primeras necesidades básicas (de deficiencia) pueden ser satisfechas en su totalidad, en ese instante y solo en ese instante se puede abordar el siguiente grupo conocido como necesidad de orden superior (o del ser) el cual está constituido por: necesidad de logro intelectual, en esta se busca comprender el mundo, de saber, inteligencia, estudio, comprensión, estimulación, valía personal; necesidad de apreciación estética, búsqueda del orden, la estructura y la belleza; necesidad de autorrealización en esta el ser humano adquiere el entendimiento de todo lo que una persona es capaz de ser, autonomía, transformación en hechos del potencial de una persona.

Estas tres últimas nunca se ven totalmente colmadas, renovándose continuamente la motivación para satisfacerlas y en búsqueda de la autorrealización, es decir, al “desarrollo integral de sus posibilidades como persona”. (1954). Es necesario referirse brevemente a la situación o el entorno en que el organismo se encuentra, la motivación humana ocasionalmente se realiza en la conducta del individuo, ella se presenta en la relación con una situación, unas personas o un contexto, incluido el papel de la determinación cultural tanto en el entorno, como en el organismo mismo (Maslow, 1954).

Gallego refiriéndose a los postulados de Maslow, dice: el hecho de

que las necesidades básicas o de deficiencia sólo puedan ser satisfechas por otra persona llevan a la dependencia del ambiente y una tendencia a ser dirigido por otro, estas personas tienden a estar centradas en sí mismos, lo que limita sobre manera las relaciones interpersonales. Las necesidades de crecimiento, por el contrario, son satisfechas de modo más autónomo y tienden a hacer que uno se dirija a sí mismo y sea más independiente, el motivado por el crecimiento es capaz de centrarse en el problema y percibir las situaciones y las personas de forma imparcial (s.f.).

### **Tipos de motivación**

La motivación se refiere a aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento. Energía implica que la conducta tiene fortaleza, que es relativamente fuerte, intensa y persistente. Dirección implica que la conducta tiene propósito, que se dirige o guía hacia el logro de algún objetivo o resultado específico. (Reeve, 2010, p. 82).

Los procesos que energizan y dirigen la conducta, emanan de fuerzas en el individuo y en el ambiente, los motivos son experiencias internas (necesidades, cogniciones y emociones) que energizan las tendencias de aproximación y evitación del individuo. Los sucesos ambientales son ofrecimientos ambientales, sociales y culturales que atraen o repelen al individuo a participar o no, en una acción específica. (Reeve, 2010, p.82).

En la mente de las personas la motivación es un concepto unitario como lo expresa Maslow; su característica clave es su cantidad o su nivel de intensidad; lo que importa es “cuánta” motivación presenta y la cual se acostumbra a medir en forma baja, moderada, alta o muy alta. (Reeve, 2010, p.82).

Para el interés de esta investigación, se tomó como punto de partida el análisis de los relatos, que arrojaron la motivación de tipo intrínseca en los estudiantes de media básica y media técnica, en cuanto a la relación con las estrategias aplicadas por sus familias la cual definiremos a continuación.

## **Motivación intrínseca**

La motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985b, citado por Reeve, 2010). Es la preferencia innata a involucrarse en los propios intereses, desarrollando las propias capacidades; surge de manera espontánea, de las necesidades psicológicas del individuo y de los esfuerzos innatos del crecimiento.

Las necesidades psicológicas, cuando reciben apoyo y son cultivadas por el entorno y por las otras personas en nuestro caso la familia, dan lugar de manera espontánea, a la experiencia de satisfacción de una necesidad psicológica, que la gente siente cuando realiza actividades interesantes. Esta promueve beneficios importantes para el crecimiento del individuo como: la persistencia, creatividad, comprensión conceptual y bienestar subjetivo (Reeve, 2010, p.83).

## **Motivación extrínseca**

La motivación extrínseca procede de los incentivos y consecuencias en el contexto, como: alimento, dinero, alabanzas, atención, privilegios, aprobación, dulces, reconocimiento público, una palmada en la espalda, galardones y diversos planes de incentivos. Su razón de ser es debido a que deseamos ganar premios y también deseamos evitar consecuencias negativas, la presencia de los incentivos y consecuencias crea dentro de nosotros una sensación de querer participar en esas conductas (Reeve, 2010, p.83)

## **Estilos de crianza**

Teniendo claro que la familia desempeña un papel determinante en el proceso educativo de los jóvenes y adolescentes; pues es el primer agente de socialización de estos, son los padres los principales actores, tutores y/o como agregados en los procesos externos al hogar, es primordial su conducta de acompañamiento y estrategias que ponen en práctica en las relaciones con sus hijos, la psicóloga Diana Baumrind en su teoría destaca tres tipos de estilos educativos paternos: los padres autoritarios

(*authoritarian discipline*) valoran la obediencia como una virtud, así como la dedicación a las tareas marcadas, la tradición y la preservación del orden, son aquellos que creen en el castigo como medida para mejoramiento de sus hijos; los padres permisivos (*permissive discipline*) proporcionan gran autonomía al hijo, siempre que no se ponga en peligro su supervivencia física, estos padres permiten más libertad a sus hijos y no son exigentes con estos, en los procesos educativos y sociales; los padres negligentes son aquellos que muestran poco o ningún compromiso con su rol de padres, no ponen ninguna clase de límites a sus hijos pues no hay un verdadero interés por hacerlo, les faltan respuestas afectivas o de control conductual con sus hijos, en situaciones diarias y/o en aquellas en que críticamente se requieren.

Los padres autoritativos o democráticos (*authoritative discipline*) intentan dirigir la actividad del niño imponiéndole roles y conductas maduras, pero utilizan el razonamiento y la negociación; éstos padres se basan en lo que Baumrind proclamaba como la reciprocidad jerárquica, que no es más que cada miembro de la familia, cuenta con un rol específico en el funcionamiento de esta y que estos roles presentan una serie de derechos y deberes con respecto a los otros miembros de la familia.

Este último es sin duda el estilo más favorable para adquirir un elevado número de competencias sociales y cognitivas como es el interés de la investigación. (Torío, 2008)

## **Metodología**

La investigación utilizó el paradigma interpretativo, porque busca profundizar en la investigación, planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y contextualización. A través de técnicas de recogida de datos como la entrevista, observación participativa, historias de vida, diarios, cuadernos de campo, perfiles, el estudio de caso, etc. Es decir, las conclusiones como la discusión que genera la investigación comparten la doctrina del paradigma interpretativo que está relacionada fundamentalmente a un escenario educativo concreto contribuyendo

también a comprender, conocer y actuar frente a otras situaciones. (Rico, 2005, citado por Lorenzo, 2006).

Igualmente, el paradigma permite entender el conocimiento científico y la realidad, donde el modelo de la investigación se basa en la comprensión profunda de la realidad, apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, focaliza su atención en la descripción de lo individual, lo distintivo, la existencia de realidades múltiples, lo particular del hecho que se estudia; consideran que los postulados de una teoría son válidos únicamente en un espacio y tiempo determinados, persigue transformar una realidad enmarcada y contextualizada. (Monje, 2011).

La investigación utilizó el enfoque cualitativo, es decir, concepto que se refiere a cualidades de lo estudiado, a la descripción de características, de relaciones entre ellas o del desarrollo de peculiaridades del objeto de estudio. Por lo general prescinde del registro de cantidades, frecuencias de aparición o de cualquier otro dato reductible a números, realizándose la descripción de cualidades por medio de conceptos y relaciones entre conceptos. (Taylor y Bogdan, 1986).

De acuerdo a lo anterior, estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, obteniendo e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas en la investigación. Utilizando variedades de instrumentos para recoger la información como las entrevistas, observaciones, historias de vida, entre otros, existiendo una relación con el paradigma interpretativo, en lo que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes. (Blasco y Pérez, 2007).

La investigación utilizó la teoría de la complementariedad (Murcia, 2001, p. 36), porque permite:

Realizar los estudios sociales en su medio natural.

La posibilidad de comprender la esencia de los fenómenos a partir del reconocimiento de las acciones y experiencias de los sujetos, y su

consolidación en estructuras socioculturales.

El apoyo en un paradigma teórico científico.

La posibilidad de apoyar los análisis de tipo individual y colectivo.

La posibilidad de utilizar algunos diseños previos de tipo flexible, que se puedan ir reconfigurando en el proceso mismo de investigación.

La opción de utilizar algunas técnicas estadísticas, siempre que sean un medio en esa búsqueda teórica para ayudar a comprender mejor la realidad.

Teniendo en cuenta los anteriores argumentos, puede aplicarse diferentes técnicas para recolectar la información (encuesta y entrevista), igualmente para analizar (Excel y Atlas Ti) en función de los objetivos planteados.

Igualmente, el diseño será no experimental, ya que se realiza “sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos”. (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 152 citado por Espinosa, 2017, p. 164).

Como la investigación es no experimental, permite desde lo transeccional, el análisis de categorías, sin importar su división desde lo exploratorio, descriptivo y correlacionales-causales (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 155-159).

Igualmente, se realizó una revisión documental que consistió en detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para la investigación (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 61). Es decir, “una revisión documental de cualquier clase”, ..., “se concreta exclusivamente en la recopilación de información en diversas fuentes. Indaga sobre un tema en documentos escritos u orales-”. (Palella y Martins, 2010, p. 88, 90).

Como la investigación trabaja en función del paradigma cualitativo

y enfoque interpretativo no existe el planteamiento hipótesis. Debido a que el diseño es complementario, permite el planteamiento de variables y categorías.

La población objeto de estudio, es la comunidad educativa (estudiantes y padres de familia) de dos instituciones: Colegio Mariano Ospina Rodríguez, sede Monseñor Luis Pérez Hernández de Cúcuta, e Instituto Técnico Patios Centro N.º 2, sede La Sabana, del municipio de Los Patios.

Teniendo en cuenta lo anterior, se trabajó con un muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia “consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo,..., también puede ser útil cuando se pretende realizar una primera prospección de la población o cuando no existe un marco de la encuesta definido”. (Enric, 2003, p.5). Es decir, se incluye a treinta (30) estudiantes con un rendimiento académico alto y/o superior, que pertenecen a los niveles de básica y media técnica, y diez (10) padres de familia de estos estudiantes.

Igualmente, la selección de los sujetos a estudio dependió de ciertas características que él investigador consideró en ese momento (promedio académico), por esta razón, se selecciona un muestreo por conveniencia, donde los sujetos son seleccionados dada la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador, igualmente aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. (Otzen y Manterola, 2016).

Como el diseño es de complementariedad, la técnica utilizada es una encuesta “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación, mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (García, 1993 citado por Anguita, 2003, p. 1).

Igualmente, una entrevista semiestructurada para padres, es decir, la entrevista permite una conversación; es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas (Vargas, 2012). Asimismo, Botto plantea la entrevista semiestructurada, aquella en la que como su propio nombre indica, el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas y con preguntas espontáneas. De esa manera, esta forma es más completa ya que, mientras que la parte preparada permite comparar entre los diferentes candidatos, la parte libre permite profundizar en las características específicas del candidato. Por ello, permite una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información (2011).

Los instrumentos de recolección de datos fueron validados por dos expertos en la parte disciplinar y dos en la parte metodológica, teniendo en cuenta el cuadro de operacionalización y la matriz de categorización.

Se utilizó Excel, para tabular y procesar la información recolectada de la encuesta, presentando los resultados en cuadros, tablas, figuras y la respectiva interpretación en función de la operacionalización de variables. Asimismo, el Atlas Ti, para el análisis de la respectiva entrevista, de acuerdo a la matriz de categorización.

## **Fases en la aplicación de instrumentos: encuesta y entrevista**

### **Encuesta**

La encuesta se realizó a treinta estudiantes de las dos instituciones educativas, pertenecientes a la media básica en los grados: octavo, noveno, y a la media técnica en los grados: décimo y undécimo, estos estudiantes como requisito obtuvieron un rendimiento académico alto y/o superior durante los periodos académicos I y II del año 2018.

La encuesta consta de veintidós ítems que se elaboraron teniendo en cuenta la matriz de operacionalización, se aplicó con la ayuda de la herramienta formularios de Google, en una sala de informática dispuesta para este fin por parte de las instituciones y se desarrolló en una hora y fecha determinada, teniendo en cuenta una socialización acerca de la

objetividad a la hora de responder el cuestionario.

## **Entrevista**

Realizado el análisis de la encuesta, se diseñó la entrevista dirigida a los padres de familia de 10 estudiantes, los cuales presenta características particulares como son: la conformación familiar, el número de hermanos, el lugar de residencia, las personas con la que convive, entre otros.

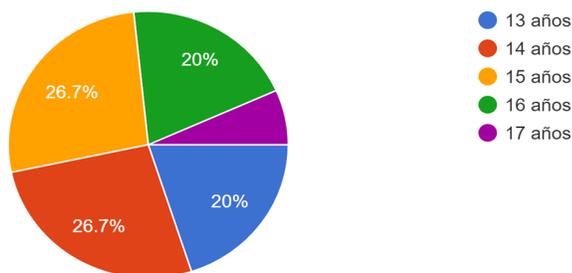
La entrevista se diseñó desde el cuadro de categorización, llevada a cabo en las instituciones con la presencia de los investigadores y del padre de familia.

## **Resultados**

El primer instrumento utilizado para la recolección de la información en la investigación, es una encuesta de tipo cuantitativa, aplicada de forma virtual, utilizando herramientas de Google, a 30 estudiantes de los grados octavo, noveno, décimo y undécimo de las instituciones educativas del Colegio Mariano Ospina Rodríguez del municipio de San José de Cúcuta, sede Monseñor Luis Pérez Hernández y el Instituto Técnico Patios Centro N° 2, del municipio de Los Patios, sede la Sabana; teniendo como requisito, haber obtenido en los dos primeros periodos del año 2018, un rendimiento académico alto y/o superior.

Es importante tener en cuenta que las respuestas a las preguntas son de selección única y múltiple respuesta para lograr la percepción de los estudiantes frente al interrogante planteado.

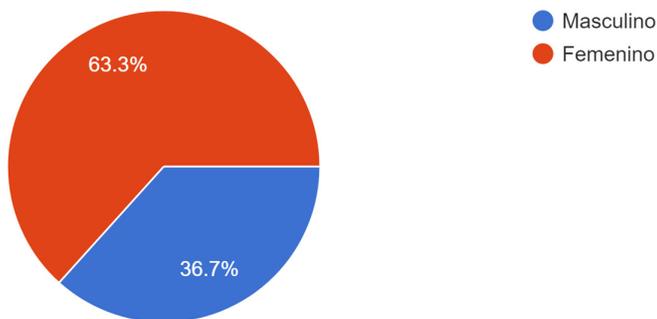
A continuación, se presentan los resultados más pertinentes.



**Figura 1. ¿Cuántos años tienes?**

Fuente: Autores.

Los estudiantes encuestados se distribuyen en un rango de edad de 13 a 17 años de la siguiente manera: 20% (6 estudiantes), de 13 años, 26,7% (8 estudiantes), de 14 años, 26,7% (8 estudiantes), de 15 años, 20% (6 estudiantes), de 16 años y 6,7% (2 estudiantes), de 17 años.

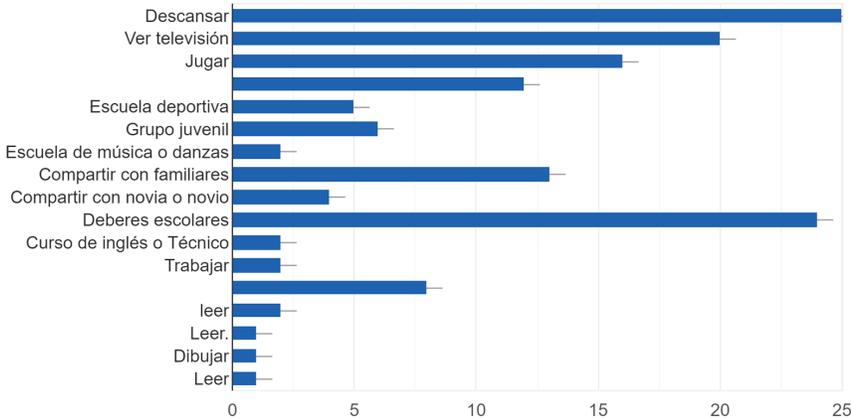


**Figura 2. Sexo.**

Fuente: Autores.

De los 30 estudiantes encuestados 63,3% (19 estudiantes) pertenecen al sexo femenino, y el 36,7% (11 estudiantes) pertenecen al sexo masculino.

Se encuentra como hallazgo en el primer instrumento aplicado en la investigación que el porcentaje del género femenino con rendimiento académico alto y/o superior es mayor que el del género masculino.

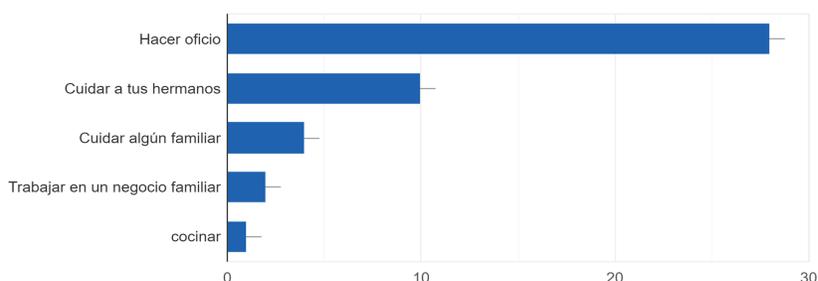


**Figura 3. ¿En tu tiempo libre (cuando no estás en el colegio) ¿Cuál de estas actividades realizas?**

Fuente: Autores.

Las actividades a las que le dedican los estudiantes parte de su tiempo libre son: descansar 83,3% (25 estudiantes), realizar los deberes escolares 80% (24 estudiantes), ver televisión un 66,7% (20 estudiantes) y otras actividades como: compartir con la familia, escuelas deportivas, grupos juveniles, compartir con el novio o novia, leer, jugar y escuela de música o danzas.

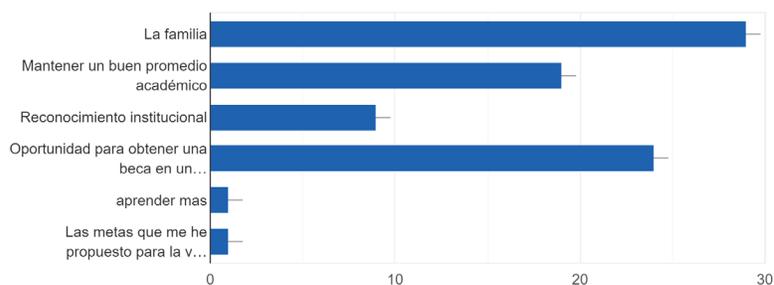
Sobre el tiempo libre “ocio” se encontró como hallazgo que los estudiantes en el tiempo que tienen para hacer cosas que no necesariamente son del colegio lo utilizan sobre todo para realizar los deberes escolares y compartir con la familia, denotando el grado de responsabilidad y compromiso que tienen frente al estudio.



**Figura 4. ¿En tu casa, te asignan responsabilidades familiares, ¿Cuál de las siguientes?**

Fuente: Autores.

Lo concerniente a las responsabilidades asignadas por las familias Al 93,3%, (28 estudiantes), le asignan tareas del hogar, como colaborar con el aseo de la vivienda, lavar la losa, mantener aseada la habitación y el lavado de su ropa, el 33,3% (10 estudiantes), deben cuidar a un hermano menor, el 13,3% (4 estudiantes), deben cuidar a un familiar, y en un menor porcentaje deben trabajar en un negocio familiar y uno debe colaborar con la preparación de los alimentos. Analizando los resultados obtenidos en la figura 6 y confrontada con la respuesta a la pregunta 9 de la entrevista a los padres, se corrobora que todos los estudiantes con rendimiento académico alto y/o superior en su núcleo familiar tienen asignada alguna responsabilidad.

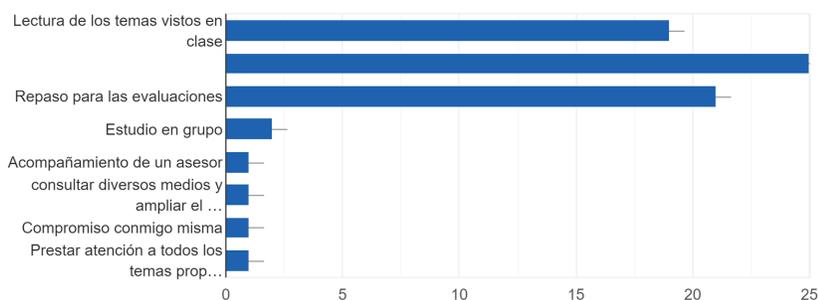


**Figura 5. ¿Qué te motiva a obtener un buen rendimiento académico?**

Fuente: Autores.

Teniendo en cuenta las motivaciones para obtener buen rendimiento académico, un 96,7% (29 estudiantes), expresan que la familia es quien los motiva, un 80%, (24 estudiantes), ven la oportunidad de obtener una beca para continuar con los estudios superiores y el 63,3% (19 estudiantes) lo hacen para mantener un rendimiento académico alto y/o superior.

Se denota que el factor motivacional más importante para los estudiantes es la familia y en segundo lugar, debido a que este grupo de estudiantes es de bajos recursos, la probabilidad de una beca es de importancia para poder continuar con los estudios superiores

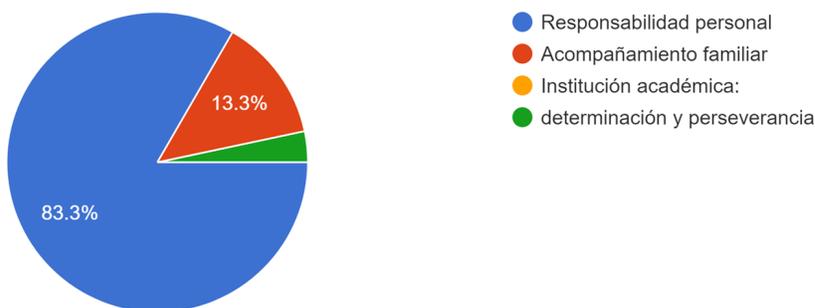


**Figura 6. ¿Tu estrategia o método para estudiar es?**

Fuente: Autores.

Sobre la estrategia o método de estudio, el resultado muestra que el desarrollo de los compromisos académicos con un 83,3% (25 estudiantes) es la más utilizada, seguida del repaso para las evaluaciones con un 70% (21 estudiantes) y un 63% (19 estudiantes) le dedican tiempo a la lectura de los temas vistos.

Entre las múltiples opciones de respuesta, implícitamente se vislumbra la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes frente al estudio, que al confrontarlo con la entrevista aplicada a los padres de familia lo corroboran como algo personal asumido desde la motivación.

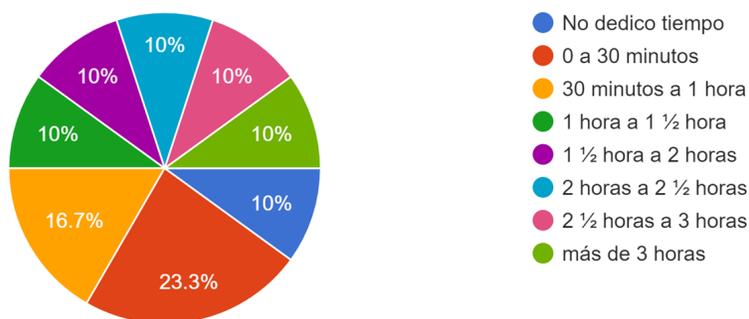


**Figura 7.. ¿Tu desempeño académico es resultado de?**

Fuente: Autores.

Sobre los resultados del desempeño académico, los estudiantes respondieron con un 83,3% (25 estudiantes) que se debe a la responsabilidad personal, el 13,3% (4 estudiantes) le atribuyen al acompañamiento familiar y el 1% (1 estudiante) considera que es debido a la determinación y perseverancia.

Los resultados demuestran como la responsabilidad y compromiso por parte de los estudiantes frente al desempeño académico son fundamentales para obtener calificaciones altas y/o superiores.

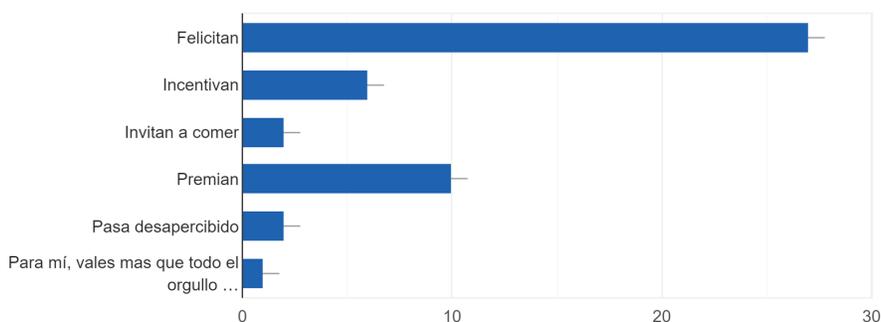


**Figura 8. ¿Cuánto tiempo en promedio dedicas diariamente a repasar, leer y/o desarrollar tus compromisos académicos?**

Fuente: Autores.

Sobre el tiempo que los estudiantes encuestados dedican diariamente a desarrollar los compromisos académicos, un 23,3% (7 estudiantes) 30 minutos, 16,7% (5 estudiantes) de 30 minutos a 1 hora, y el 60% restante (18 estudiantes) dedican de 1 a 3 horas.

Los resultados de esta gráfica denotan la responsabilidad y compromiso asumidos por los estudiantes, que al confrontarlo con la entrevista a los padres de familia en la pregunta 11 manifestaron que el tiempo dedicado a los compromisos académicos por parte de los hijos depende de la cantidad de tareas y trabajos asignados por los docentes.



**Figura 9. Al obtener un rendimiento académico sobresaliente tu familia te**

Fuente: Autores.

Sobre la motivación familiar en los buenos resultados académicos, los estudiantes encuestados manifestaron al 90% (27 estudiantes) los felicitan, el 33,3 (10 estudiantes) son premiados, el 20% (6 estudiantes) los incentivan, el 13,4% (4 estudiantes) los invitan a comer o pasa desapercibido y el 3,3% (1 estudiante) lo hace por orgullo propio.

Se logró percibir que la motivación no necesariamente era por premios, sino por motivación intrínseca.

## Resultados de la entrevista

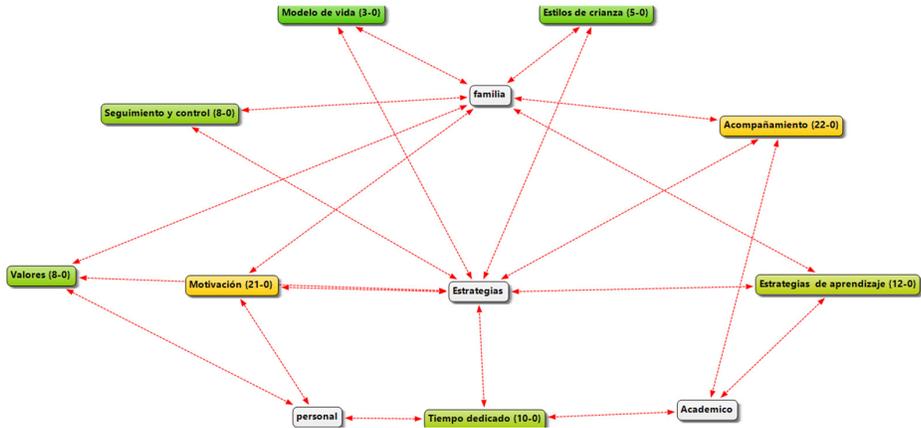


Figura 10. Red semántica estrategias.

Fuente: Autores

En la pregunta sobre la conformación del núcleo familiar, se encuentra como hallazgo que la conformación familiar no es tan importante a la hora de obtener buenos resultados en el rendimiento académico.

En la respuesta a la pregunta sobre la percepción, los padres de familia ven a sus hijos como muchachos muy responsables y comprometidos con el estudio.

En cuanto al acompañamiento en el desarrollo de los deberes escolares se descubrió que el acompañamiento es más presencial que colaborativo, es decir, que los padres en su mayoría hacen seguimiento y control, pero no necesariamente ayudándolas a hacer las tareas, debido a que de los padres entrevistados solo dos tienen estudios superiores, dos son bachilleres y los demás no alcanzaron la básica secundaria

A los padres entrevistados se les preguntó sobre el que hacer de sus hijos en el tiempo libre, vislumbrando que la mayoría hace uso del internet para las investigaciones y realizar cursos virtuales especialmente inglés.

En la pregunta a los padres sobre si les asignan responsabilidades a sus hijos, la mayoría respondió que sí, sus hijos deben colaborar con el aseo y mantenimiento de la casa, y otras responsabilidades como colaborar con la preparación de los alimentos y/o cuidar de un hermano y además mantener bien presentado el uniforme (lavarlo y plancharlo).

Sobre cómo motivan a sus hijos para que obtengan buenos resultados académicos, se develó que la mayoría son familias de bajos recursos, y por tanto no se pueden dar el lujo de premiarlos o incentivarlos con detalles cada vez que obtengan buenos resultados pues manifiestan que tendrían que hacerlo seguido y su situación económica no lo permite, por tanto, los motivan felicitándolos, abrazos, les dicen que si se puede, y los estudiantes tienen arraigado el deseo de superarse para ayudar a sus familias.

El hallazgo más importante que se encontró en la entrevista de acuerdo al interés de la investigación sobre las estrategias, se descubrió que los estudiantes son buenos debido a los estilos de crianza desarrollados en la familia, la adquisición de valores como responsabilidad, disciplina, compromisos y respeto.

## **Discusión**

### **Descripción de los estudiantes y sus familias**

Al analizar los datos derivados de la encuesta a los estudiantes y la entrevista a padres de familia de 30 estudiantes con rendimiento académico alto y/o superior, se puede evidenciar que sus edades están comprendidas entre los 13 y 17 años de edad al momento de la aplicación, esto permite corroborar que están dentro del rango de edad exigidos por el Ministerio de Educación Nacional en lo que respecta a la educación media básica y técnica, de los cuales 19 eran mujeres y 11 eran hombres; descubriendo además que gran parte de las familias viven en casa propia, cuyo principal material de construcción es ladrillo y bloque.

También se evidenció que la estructura familiar está conformada

por familia nuclear o biparental, familia monoparental principalmente conformada por la madre, familia extensa y familia monoparental extensa.

Así mismo se pudo evidenciar que estas familias son de escasos recursos económicos, aunque los estudiantes manifiestan que tienen las tres comidas diarias; normalmente trabaja sólo uno de los miembros de la familia, quienes en su mayoría cuentan con trabajos informales y/u ocasionales, ya que el barrio donde viven es de estrato 1 y 2, lo cual hace que los estudiantes sean vulnerables porque son sectores donde predomina la informalidad, la delincuencia, la droga, el hurto, con la característica que este grupo de estudiantes dedican la mayor parte de su tiempo a realizar tareas u oficios en la casa y no dedican tiempo para estar en la calle.

A nivel académico, en la mayoría de los casos el rol de acudiente es asumido por la madre y es quien está al tanto en lo que respecta a los asuntos derivados de la Institución Educativa, la gran mayoría de los padres y/o acudientes no cuentan con el bachillerato; en lo que tiene que ver con el espacio físico para el desarrollo de actividades propias de los compromisos académicos, los estudiantes no cuentan con un lugar propio para realizar los deberes académicos, como tampoco cuentan con libros, salvo con la internet pero con acceso limitado para la realización de las investigaciones escolares, lo cual es coherente con la contextualización general del municipio adelantada por Aguilar-Barreto, Velandia, Aguilar-Barreto y Rincón (2017) y Aguilar-Barreto, Jaimes y Rodríguez (2017), entre otros.

En cumplimiento del tercer objetivo que es integrar los resultados de las estrategias con la Escuela de padres, se elaboró una cartilla, teniendo en cuenta los resultados emergentes de mayor trascendencia en la investigación y cuyo objetivo es lograr que los docentes sobre todo de transición cuenten con una herramienta para que involucren y comprometan a los padres de familia, no sólo en el proceso educativo de sus hijos, sino que sean conscientes de que la formación inicial es la que determina el grado de responsabilidad, respeto y compromiso de los hijos frente a lo que se propongan en la vida, porque desde los estilos de

---

crianza se forjará el grado de interés del niño en la motivación por siempre cumplir sus metas y llevar a cabalidad los sueños de luchar por la familia, por ellos mismos y por continuar los estudios superiores en la obtención de una mejor calidad de vida, tanto para ellos como para su familia.

## **Conclusiones**

### **Conformación familiar**

Dentro de los resultados se evidencia que la conformación familiar no es un factor relevante; los 10 padres de familia entrevistados corroboran los datos obtenidos, en cuanto la conformación familiar, pues las familias de los estudiantes de rendimiento académico alto y/o superior pertenecen a varios tipos de familia, desde la familia monoparental principalmente formada por la madre, (la mayoría de las familias), la familia nuclear, familia extendida, familias reconfiguradas, contraponiéndose a estudios como el de Cervini (2014), quien enuncia que los alumnos que pertenecen a familias completas o nucleares obtienen puntajes significativamente más altos que los que viven en familias de tipo monoparentales y aún más distante respecto de aquellos que pertenecen a otras estructuras familiares, al igual que “según la teoría de la reproducción” (Bourdieu y Passeron, 1981), el niño de origen social alto, tiene mayor probabilidad de ser exitoso en la escuela, no sólo porque su familia posee los recursos económicos necesarios, sino también porque tiene habilidades cognitivas, códigos lingüísticos y conceptuales, formas de comunicación y de los comportamientos esperados y valorados por la institución escolar; es decir, una mayor cantidad de recursos culturales, heredados de sus padres, que le ayudan y le dan ventajas para apropiarse del currículum escolar y ajustarse a determinados modelos de autoridad”.

Se demostró que la familia es fundamental a la hora de obtener un rendimiento académico alto y/o superior, pero como hallazgo la conformación familiar no es tan importante, ya que las familias de los 30 estudiantes son familias con características particulares, es decir, familias que no son nucleares y que económicamente son de bajos recursos tanto económicos y como culturales, todo lo contrario a los resultados de las

investigaciones de Cervini, de Bourdieu y Passeron, en cuanto que los estudiantes de esta investigación, fueron quienes obtuvieron rendimiento académico alto y/o superior en los dos primeros periodos del año 2018, y cuyas condiciones familiares no eran las mejores, ya que vivían en sectores de delincuencia, pobreza, drogadicción, y especialmente familias con características particulares, lo que demuestra, que no es requisito el pertenecer a familias de altos recursos económicos para contar con habilidades cognitivas, conceptuales y psicosociales que le proporcionen la posibilidad de la obtención de excelentes resultados.

Sobre la conformación familiar es importante resaltar que en la actualidad las familias cuentan con una conformación no tradicional, que es cada vez más común, en dónde los niños y niñas son criados por uno de sus padres, abuelos, tíos, padrinos o familias sucedáneas, quienes cumplen con los deberes de familia, algunos obteniendo resultados destacados que vale la pena replicar.

### **Estrategia de motivación intrínseca**

Se denota que la familia es el principal factor motivacional en la búsqueda de un rendimiento académico alto y/o superior por parte de los estudiantes, ya que el interés que la familia posea en la educación de sus hijos es fundamental, muy por encima de lo económico en cuanto al rendimiento escolar Aguilar-Barreto y otros (2018); como lo menciona Erazo (2013) “existe con alta frecuencia padres que motivan a sus hijos para continuar adelante con sus procedimientos escolares, esta motivación es más verbal que de hechos, es mas de consejo, de charla o de regaño que de ayuda y apoyo en tareas, investigaciones, revisión de cuadernos, entre otras”. (Fajardo 2017) complementa diciendo que “un buen rendimiento está relacionado con la motivación intrínseca en las tareas, la búsqueda de resultados académicos, así como el interés por aprender y dominar las materias sin tener que estar supervisados o apoyados por sus padres”.

Un segundo factor motivacional importante para los estudiantes de la investigación, es el de la consecución de una beca, ya que por la

situación socioeconómica es difícil acceder a los estudios superiores, y como dice Reeve, gracias a esa motivación natural, que surge de manera espontánea de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afinidad de persona, logradas en la infancia por medio de los estilos de crianza, pueden llegar a conseguirlo; por tanto vale la pena nutrirlo y promoverlo en las escuelas de padres porque conduce a tantos beneficios importantes para el individuo, incluyendo la persistencia, creatividad, comprensión conceptual y bienestar subjetivo (Reeve, 2010 p. 83)

Puede afirmarse que la motivación intrínseca de los jóvenes investigados es alimentada por la familia, ellos mismos y la institución, lo que hace que haya una correlación de complementariedad entre lo extrínseca e intrínseco, es decir, lo extrínseco conlleva a una motivación del ser, donde sobretodo desde la familia se adquiera el alto grado de respeto, responsabilidad y compromiso desde los estilos de crianza.

## **Estilos de crianza**

El análisis de los resultados arrojados en la entrevista, mostró que las estrategias utilizadas por los padres en el buen rendimiento académico de sus hijos adolescentes, con edades de 13 a 17 años, son más de acompañamiento, seguimiento y control que de alguna estrategia en particular, ya que manifestaron que éstos son buenos, gracias a la formación durante la primera etapa de su vida, con los buenos estilos parentales de crianza, lo que ha hecho que la formación en valores como el respeto, responsabilidad y compromiso a la hora de realizar cada una de las responsabilidades asignadas para el buen funcionamiento del orden en la casa y cumplimiento de los deberes escolares, para siempre obtener buenos resultados académicos.

Hess y Holloway identificaron cinco (5) procesos que vinculan a la familia con el desempeño académico, el cual relacionaremos cada uno de ellos con los resultados emergentes de la entrevista; 1. el intercambio verbal entre la madre y los hijos, expresado como el diálogo y confianza, que siempre le brindan a los hijos para que les cuenten sus cosas; 2.

Las expectativas familiares acerca del desempeño académico, en la segunda pregunta de la entrevista decían que sus hijos siempre han sido muy buenos estudiantes, que no tienen necesidad de estar revisando cuadernos, ni tareas; 3. Las relaciones positivas entre los padres e hijos; esta se relaciona con la primera; 4. Las creencias de los padres acerca de sus hijos así como las atribuciones que hacen al comportamiento de los mismos, manifiestan que sus hijos son responsables y comprometidos con el estudio; y 5. Las estrategias de control y disciplina, considerado como uno de los que inciden de manera más significativa en el desempeño académico, hallado como acompañamiento, seguimiento y control por parte de los padres. (1984)

Vallejo (2006) citando a Baumrind, habla sobre los estilos parentales los cuales son: estilo autoritativo, que son los padres exigentes pero que atienden a las necesidades de sus hijos; estilo autoritario, que son los padres exigentes que les prestan poca atención a las necesidades de sus hijos; estilo permisivo, son los padres poco exigentes, que atienden las necesidades de sus hijos; estilo negligente, son los padres con poca exigencia y poca atención a las necesidades de sus hijos, que no es el caso de esta investigación.

Atendiendo al hallazgo más significativo de esta investigación, se logró vislumbrar que dependiendo del grado de vinculación, aceptación, atención, conocimiento, que los padres tienen de las necesidades de sus hijos, y la exigencia, supervisión, acompañamiento, seguimiento y control, estableciendo reglas claras de comportamiento y supervisando las conductas de sus hijos sobre todo en los primeros años de vida, logran los resultados como los obtenidos por estos padres, en los cuales después de los primeros cinco años de vida los hijos hacen todo solos, ubicándose así en el estilo autoritativo propuesto por Baumrind, donde dice que los padres establecen estándares claros, son firmes en sus reglas y usan sanciones si lo consideran necesario, apoyan la individualidad e independencia de sus hijos, promueven la comunicación abierta, escuchan sus puntos de vista, dialogan con ellos y reconocen tanto los derechos de sus hijos como los suyos propios. (Vallejo, 2006).

Las características generales de los niños y niñas de padres de este tipo generalmente son competentes social y académicamente, con buena autoestima y un ajuste adecuado a su edad. Teniendo en cuenta lo expresado por los padres quienes indican que en los primeros años de formación de sus hijos. (Vallejo, 2006).

La familia, como expone Aguilar-Barreto (2015) no sólo debe garantizar a los niños condiciones que hagan posible su desempeño escolar, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar y aprender activamente en comunidad; dicha preparación demanda una gran variedad de recursos por parte de la familia; éstos son económicos, disponibilidad de tiempo, valores, consumos culturales, capacidad de dar afecto, y estabilidad, entre otros.

#### Como citar este capítulo:

Ayala Contreras, H., Melo Ayala, L., y Espinosa-Castro, J.F. (2018). Estrategias en el rendimiento académico de estudiantes de básica y media técnica. En J. Gómez-Vahos., A.J. Aguilar-Barreto. y J.F. Espinosa-Castro. (Ed.), *Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander*. (pp. 222-261). Cucúta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

#### DOI:

## Referencias bibliográficas

- Aguilar-Barreto, A.J., Rodríguez, G. y Aguilar-Barreto, C.P. (2018). Gestión de políticas públicas educativas: Una caracterización en Norte de Santander. *Revista Espacios*, Vol. 39 (Nº 30) Año 2018. Pág. 11. Venezuela. Recuperado en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n30/18393005.html>
- Aguilar-Barreto, A.J. (2015). La Patria Potestad en el Derecho Civil Colombiano. En A.J. Aguilar-Barreto., R. Mazuera., S. Campana., K. García., Y. Leal., M. Mattutat., P. Uribe., y M. Vicuña. (Ed.), *Patria Potestad: Abordaje Teórico en Colombia y Venezuela*. (PP, 57-63). Cucúta: Universidad Simón Bolívar. pp. 57-63. Recuperado en:

<http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/123456789/1151/Patriapotestad..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Aguilar-Barreto, A.J., Jaimes D. y Rodríguez, T. (2017). Educar: en el límite de la indiferencia y la desigualdad para humanizar. En M. E. Graterol Rivas., M.I. Mendoza Bernal., J. C. Contreras Velásquez., R. G. Silva., J. F Espinosa-Castro (Ed.), La base de la pirámide y la innovación frugal en América Latina. (pp. 245-270). Publicaciones Universidad del Zulia, Maracaibo, estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2103>
- Aguilar-Barreto, A.J., Velandia, Y., Aguilar-Barreto, C.P. y Rincón, G. (2017). Gestión educativa: tendencias de las políticas públicas educativas implementadas en Colombia. *Revista Perspectivas*, 2 (2) Julio-Diciembre de 2017, páginas 6-16. Recuperado en <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1331>
- Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J. D., Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Barca, A, L., Brenlla J, C., Santamaria, S, C. y González, A, E. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos Familiares y rendimiento académico En el Alumnado de educación secundaria: indicadores Para un análisis causal. *Revista galego-portuguesa de Psicología e educación*, 4 (3), pp. 1138-1663.
- Barca, A, L., Peralbo, U, M., Porto, R, A, M., Barca, E, E., Santorum, P, R. y Castro, F, V. (2013). Estrategias de aprendizaje, auto concepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 21 (1), pp. 1138-1663.
- Barrios, M. I., y Frías, M. (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista colombiana de psicología*, 25 (1), 63 - 82.
- Belalcázar, L., y Delgado, A. (2013). Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar. *Plumilla Educativa*, 416 - 432.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje

- socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpin, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>.
- Caicedo, H. (2012). *Neuroarendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Castejon, J.L. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico*, San Vicente (Alicante), Editorial Club Universitario.
- Cervini, R., Dari, N., y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de américa latina, Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), 569.597
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68.
- Departamento nacional de planeación, (2015) Plan nacional de desarrollo: todos por un nuevo país tomos 1 y 2, Recuperado de [https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Colombia\\_Plan\\_Nacional\\_de\\_Development\\_2014\\_2018.pdf](https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Colombia_Plan_Nacional_de_Development_2014_2018.pdf), el. 12 de octubre de 2017
- Deval, J. (2004). *El desarrollo humano*, Madrid Siglo XXI de España Editores.
- Domínguez, M.J., & Guasch, M. (2014). Influencia de las dimensiones de socialización parental en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4 (2), 182-210. doi: 10.4471/remie.2014.10
- Edición especial preparada por la Corte Constitucional, (2016), Constitución Política de Colombia 1991. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Enríquez, C. L., Segura, Á. M., y Tovar, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones andinas*, 26(15), 108.

- Erazo, S. O. A. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41.
- Erazo, S. O. A. (2013). El rendimiento académico, una descripción desde las condiciones sociales del estudiante. *Revista de Psicología GEPU*, 4 (1), 126 - 148.
- Espinosa Castro, J.F. y Mariño Castro, L.M. (2017). *Estrategias para la permanencia estudiantil universitaria*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Fajardo, B. F., Maestre C. M., Felipe, C. E., León, B. y Polo, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), pp. 209-232.
- Galicia, M. I. X., Sánchez, V. A., Robles, O. F. V. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de psicología*, 29 (2), 491-500.
- Gallego, A. J. (s.f.). *Motivación y aprendizaje*. Deauno documenta.
- Garrido, L. V. (2014). Regresión logística: una aplicación en la identificación de variables que inciden en el rendimiento académico. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 118-131.
- Gubbins, V., & Ibarra, S. (2016). Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: Análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. *PSYKHE*, 25(1),1 - 17. doi: 10.7764/psykhe.25.1.773
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a ed.). México: Quirón Ediciones. McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior. (2017, 10 25). <http://www.icfes.gov.co>. From <http://www.icfes.gov.co>: <http://www2.icfes.gov.co/docman/talleres-y-jornadas-de-divulgacion/taller-saber-11-2016/1969-presentacion-resultados-pruebas-saber-11-norte-de-santander-2016/file?force-download=1>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016). Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015. Bogotá: ICFES publicaciones.

- Lázaro, V. K. G., Castellano, G. C., & Ramírez, M. I. F. (2016). Análisis de genogramas familiares de adolescentes con dificultades académicas *Revista de Psicología GEPUI*, 7 (1) pp. 001-268
- Ledezma, A. M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la Inteligencia social*, Cuenca, Ecuador, Editorial universitaria católica (edúcnica).
- Linares, A.R. (s.f). *Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*, Universitat autónoma de Barcelona.
- Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), pp. 11-22
- Martínez, A.N. (2010). Un análisis del efecto de pares sobre el rendimiento académico para Colombia PISA, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*, Madrid, España, Díaz de santos, S.A
- Monje, A. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moreno, M. J. H., & Chauta, R. L. C. (2011). Funcionalidad familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychologia: avances de la disciplina*, 6 (1), pp.155-166.
- Morrison, G. S. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson Educacion.
- Muelle, L. (2016). Factores de riesgo en el bajo desempeño. *Apuntes* 79, 43(79) 9 – 45. DOI: <http://dx.doi.org/10.21678/apuntes.79.865>
- Murcia, N. (2001). La Complementariedad como Posibilidad en la Estructuración de Diseños de Investigación Cualitativa. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (12). Consultado de <https://nuevosfoliosbioetica.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26293/27593>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), pp. 227-232.
- Palella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2010). Metodología de la investigación

- cuantitativa. (3a ed.). (p.88, 90). Caracas, Venezuela: FEDUPEL
- Parada, R. B. y Olivares, R, B. (2017). Determinantes sociales y logro académico de escolares del municipio de Cúcuta. *Avances en enfermería* 35(1), 42-52.
- Reageder, B. (12 de octubre de 2017). La Teoría del Aprendizaje de Jean Piaget, Recuperado de <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>
- Reeve J. (2010). *Motivación y emoción*, México D.F. McGraw-Hill/Interamericana editores, s.a.
- Saldarriaga, P. J., Bravo, G del R., y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea, *Dominio de las ciencias*, 2(esp), 127 137.
- Santos, R. M. A., Godas, O. A., y Moledo, M. L.(2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre Educación*, 30, 9-30. DOI: 10.15581/004.30.9-30
- Schleicher, A. (2016). PISA Estudiantes de bajo rendimiento Por qué se quedan atrás Y cómo ayudarles a tener éxito, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Soto, C.M., y Arndt, S. (2004). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Estilos de Crianza de Steinberg: validez preliminar de constructo, *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(2), 187 214.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós
- Torío, L. S., Peña, J. V., y Rodríguez M. C. (2008) *estilos educativos parentales*. Revisión Bibliográfica y reformulación teórica, Ediciones Universidad de Salamanca, 20, 151 178
- Vallejo, A. C. y Mazadiego, T de J. (2006). Familia y rendimiento académico, *Revista de Educación y Desarrollo*.
- Vargas, J. I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), pp. 119-139
- Woolfolk, A. E. (1998). *Psicología de la educación*. 6ª ed. México: Ediciones Programas educativos.



Este libro fue editado y publicado  
en formato digital en el mes de diciembre del 2018.  
Barranquilla-Colombia.

La labor docente históricamente se visto instrumentalizada a conceptualizaciones de su práctica. En el ejercicio responsable de reflexionar sobre la labor del maestro en la actualidad, sus concepciones y prácticas como forma de dignificar su experiencia formativa frente una serie de acontecimientos, actores y poderes que han condenado en muchos casos su profesión al simple ejercicio de la instrumentalización de los saberes. Esta obra busca es reconocer en un primer momento la importancia que tiene el investigar la experiencia de los maestros en el Departamento Norte de Santander como un aporte a la construcción del saber pedagógico del Maestro Norte Santandereano. Comprender cómo circula y se apropian una serie de discursos que entran en relación con la experiencia del maestro, es fundamental a la hora de pensar nuevas maneras de ser y hacer en la escuela. Este libro se constituye en un ejercicio recuperación de la memoria histórica de la pedagogía desde las aulas norte santandereanas, que tienen un contexto especial, y que implica un compromiso por ver su ejercicio formativo mucho más allá de la clásica y simple mirada de reproductor de saberes al cual se le había condenado socialmente. Dicha mirada había confundido la pedagogía como un ejercicio de control y cumplimiento de reglas sociales, para el cual el maestro era solamente su fiel reproductor.

